REVUE LTML N°15

Table des matières

Actes du colloque ordinaire de 2017 3

Comité scientifique 3

Comité de rédaction et de lecture 5

Avant-propos : langues et culture en synergie pour le développement de nos nations 6
Abo Justin KOUAMÉ

L'étape 1 du Plan Triennal 2017-2019 17
SILUE S. Jacques

Réflexion sur les verbes à particules du dan, langue mandé de l'ouest de la Côte d'Ivoire 19
HOUMEGA Munseu Alida

La structure interne du verbe en bɛ̀rɛ́ 28
BOGNY Yapo Joseph

Les langues ivoiriennes dans les politiques linguistiques en Côte d'Ivoire : historique, état des lieux et perspectives pour une politique linguistique cohérente 40
Yao Jacques Denos N'ZI et Jean-Claude DODO

Langues africaines et éducation moderne en Afrique : les ambiguïtés d'une nécessité 51
Adama DAO

From the coloniser's language to national language: the English experience 63
SILUE N. Djibril

Elements for a Sustainable Management of Linguistic Resources 79
ATCHE Djédou

Langue et écriture panafricaines à l'ère des technologies de la communication : le défi fictionnel d'Ayi Kwei Armah 90
KOUAKOU Koffi Jules

Approche interculturelle et enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire : clarifications et suggestions méthodologiques 106
AGBA Yoboué K. Michel

La « tropicalisation » du français standard en Côte d'Ivoire, pour quel développement ? 124
ADOPO Assi Aimé

Le calque dans les productions d'élèves. Quelle portée didactique ? 136
Mireille Carine MINKOUE M'AKONO

Création linguistique et cohésion sociale : le cas ivoirien 148
Jean-Marie Andoh GBAKRE

Les langues ivoiriennes : quel avenir face à l'hégémonie du français ? 159
Alain Laurent Abia ABOA et Bakary SYLLA,

Enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques des anthroponymes ngbaka manza de la République Centre-Africaine 167
Apollinaire SÉLÉZILO

Prolifération des journaux au Bénin : rôle et responsabilité de l'institution de régulation 184
Julien Koffi GBAGUIDI, et Sènakpon S. S. TOBADA

Plan Triennal 2017-2019

Actes du colloque ordinaire de 2017

« Description, instrumentalisation des langues pour le développement durable »
Abidjan, les 29 et 30 novembre 2017

Revue n° 15 du LTML N° ISSN 1997 4256

Directeur de publication : Pr SILUÉ S. Jacques

Rédacteurs en chef : **Dr ADO Assi Aimé**, Dr SILUÉ N. Djibril, Dr KONÉ Antoine

Secrétaires techniques de rédaction : **Dr KOUASSI R. Roland,** Dr DODO Jean-Claude

Coordonnateurs financiers et de la logistique :

- Dr GNAMIAN Eric Arnauld
- Dr ATCHE Djedou
- Dr KONÉ Antoine
- Dr ESSY Amelan Éliane

Comité scientifique

PRESIDENT DU COMITE SCIENTIFIQUE :

- Pr SILUE S Jacques, UFR LLC, *Univ F. Houphouët-Boigny.*

Membres :

- Pr Laurent DANON-BOILEAU, Université Paris Descartes / EHESS (France)
- Pr KABORE Raphaël, Université Paris III (France)
- Pr Joan Lucy CONOLLY, Durban University of Technology (Afrique du Sud)
- Pr DJITE G. Paulin, University of Western Sydney (Australie)
- Pr ABOLOU Camille Roger, Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire)
- Pr Thomas BEARTH, Université de Zurich (Suisse)
- Pr Jeffrey HEATH, University of Michigan, Ann Arbor (USA)
- Pr Maarten MOUS, Leiden University (Pays-Bas)
- Pr KOUASSI Jérôme, Maître de Conférences, Département d'anglais, *Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Pr ABO K. Justin, Maître de Conférences, *Directeur* de *ILENA, Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Pr OBOU Louis (Département d'anglais, *Univ F. Houphouët-Boigny.*

- Pr Germain K. N'GUESSAN, Maître de Conférences, Département d'anglais, *Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr BOGNY Joseph, Maître de Conférences, *Sciences du langage, Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr DAHIGO Guézé Habraham, Maître de Conférences, Département d'anglais, Université Alassane Ouattara, Bouaké.*)*

Membres d'honneur :

- Prof PRAH Kwaa Kwesi, The Center for Advanced Studies of African Society (CASAS), Ville du Cap, Afrique du Sud
- Pr SERY Bailly, (Département d'anglais, *Université F. Houphouët-Boigny.*
- Pr KOUADIO N"Guessan Jérémie K, *(Sciences du langage, Université F. Houphouët-Boigny.*
- Pr MITI Lazarus, The Center for Advanced Studies of African Society (CASAS), Ville du Cap, Afrique du Sud
- Pr HOUNKPATIN B. Christophe CAPO, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
- Pr Mamadou KANDJI, Université Cheick Anta Diop (Sénégal)

Comité de rédaction et de lecture

- Pr ABO K. Justin, Professeur titulaire, *Directeur* de *ILENA, Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Pr KOUASSI Jérôme, Professeur titulaire, Département d'anglais, *Univ F. Houphouët-Boigny*.
- Dr BOGNY Joseph, Maître de Conférences, *Sciences du langage, Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr ADOPO Assi Aimé, Maître de Conférences, *Section Lettres et Arts, École Normale Supérieure d'Abidjan*.
- Dr KRA Kouakou Appoh Enoc, Maître de Conférences, *Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr KOBENA Kossonou, Maître de Conférences, *Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr AKROBOU Ezechael, Maître de Conférences, *Département des Études Ibériques, Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr TOH ZOROBI Philippe, Maître de Conférences, Département d'anglais, *Univ Alassane Ouattara de Bouaké*
- Dr SILUÉ Léfara, Maître de Conférences, Département d'anglais, *Univ F. Houphouët-Boigny*.
- Dr KALLET VAHOUA A. Maître-Assistant, *Institut de Linguistique Appliquée (ILA), Univ F. Houphouët-Boigny.*
- Dr AGBA Yoboué K. Michel, Maître-Assistant, *Section Lettres et Arts, École Normale Supérieure d'Abidjan*.
- Dr AKA Yao, Maître-Assistant, *Section Lettres et Arts, École Normale Supérieure d'Abidjan*.
- Dr SILUÉ N. Djibril, Maître-Assistant, Département d'anglais, *Univ F. Houphouët-Boigny*.

Avant-propos : langues et culture en synergie pour le développement de nos nations

Conférence inaugurale du LTML, Laboratoire des Théories et Modèles linguistiques, avril 2018, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan-Cocody

Pr A. Justin Kouamé,
Directeur de l'Institut de littérature et esthétique négro-africaines (ILENA)

Monsieur le Vice-Président, Professeur Affian, représentant le Président de l'Université Félix H. Boigny Abidjan-Cocody,

Monsieur le Doyen de l'UFR Langues Littératures et Civilisations de l'Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody, Prof. COULIBALY Adama,

Messieurs et Madame les Vice-Doyens de l'UFR Langues Littératures et Civilisations de l'Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody, Prof. N'GUESSAN-BECHIE, Prof. ABOA et Prof. KOFFI-LEZOU, dont je salue la présence virtuelle en ces lieux. Excusés pour diverses raisons, nous savons qu'ils nous soutiennent ;

Messieurs les Chefs de Départements,

Messieurs les Directeurs scientifiques des Départements,

Chers collègues,

Chers amis étudiants,

En guise d'introduction à cette conférence inaugurale, qu'il me soit permis de dire que c'est à dessein qu'en recherchant l'intitulé de la présente conférence, nous avons choisi de faire figurer en position finale dans la syntaxe de cet intitulé, le terme « développement » dans le triptyque « langue, culture, développement » de l'énoncé. Nous avons également veillé à le faire précéder de la préposition « pour », fondamentale à nos yeux afin d'indiquer ceci : si nous sommes habités du moindre patriotisme, non pas du patriotisme politique clinquant et ronflant au pied d'argile, patriotisme qui n'a aucun repère culturel identitaire parce qu'il a tous les repères du nationalisme doctrinal, habités non pas de ce patriotisme-là mais du patriotisme au pied d'airain qui forge notre âme en la mettant en adéquation avec nos comportements, nous devons alors, résolument, considérer le développement de nos nations comme une donnée non négociable et qui doit mobiliser toute réflexion académique par le biais de recherches utiles à nos nations. En réalité, il faut bien qu'on se le dise un jour, il y a des recherches que nous faisons ou que nous faisons faire qui sont loin, très loin même, d'être utiles au développement de nos patries-nations. Soyons donc exemplaires à tout point de vue en échangeant, de temps à autre, des confidences avec nos langues pour que celles-ci puissent mettre à la disposition de l'intellect leur substrat culturel avec lequel elles entrent en synergie pour nous permettre de sortir de la caverne platonicienne du sous-développement. Passons vite nos grades académiques pour être Professeurs Titulaires des universités et contempler le ciel

bleu, comme le dit souvent mon ami Roger Camille ABOLOU, Professeur Titulaire en sociolinguistique. A ce stade où le plafond ne peut plus nous empêcher de nous libérer, au moment donc où nous sommes libérés des contraintes du CAMES et pouvons réfléchir exclusivement aux modalités de développement de nos nations, des nations patriotiquement nôtres. C'est résolument dans ce sens que nous inscrivons les fondements de cette conférence inaugurale.

D'entrée de jeux, nous voudrions préciser que nous excluons du champ de nos réflexions la définition systématique des termes structurant l'intitulé de cette conférence, parce que cela revêtirait, nous semble-t-il, une certaine trivialité bien scolaire. Bien sûr, nous en dirons un mot, mais nous préférons nous interroger d'emblée sur l'importance respective de la langue et de la culture en ce que ces deux entités peuvent s'inscrire dans un champ heuristique susceptible de susciter le débat académique à partir de postulats.

Ensuite, nous tenterons de mettre ces deux notions en synergie avant de mettre en perspective le développement de nos nations, au moment où la cybernétique, dans une frénésie outrancière et amplement exclusive, prend son envol dans le firmament de la science et de la technique.

Pierre Teilhard de Chardin disait ceci, dans le prologue à *Le phénomène humain : « l'homme n'est pas le centre statique du monde, comme il s'est cru longtemps ; mais axe et flèche de l'évolution. Ce qui est bien plus beau »*.

Si l'homme est axe et flèche de l'évolution il est, nous semble-t-il, intéressant de nous interroger sur les atouts linguistiques et culturels de cet axe humain à la pointe de l'évolution, du développement, d'autant que ces atouts sont bien souvent relégués au second plan dans les préoccupations scientifiques et même politiques : à preuve les déclarations de certains hommes politiques exprimant clairement leur volonté de supprimer l'étude des langues à l'université, sous le fallacieux prétexte que celle-ci ne peut pas porter l'employabilité. Mais en procédant de la sorte, n'avons-nous pas conscience de jeter le bébé linguistique avec l'eau du bain culturel qui, dans le cadre des apports inter ou multilinguaux, est facteur d'enrichissement linguistique et donc culturel ? En apprenant l'anglais, l'allemand ou l'espagnol à l'université ou ailleurs, n'a- t-on pas le privilège d'avoir accès directement, sans traduction, à la culture, à la civilisation de l'autre, à sa vision du monde qui formate les visions scientifiques et technologiques enfouies dans la langue et, bien plus encore dans l'esprit incarnée dans cette langue, ce qui est primordial, comme le pense certainement Goethe : « *nicht die Sprache an und für sich ist richtig, tüchtig, zierlich, sondern der Geist ist es, der sich darin verkörpert* » (*ce n'est pas la langue qui, en tout et pour tout, est juste, appliquée, tendre, mais l'esprit qui y est incarné.*).

Par ailleurs, en allant chez l'autre par le biais de la langue, n'allons-nous pas en quelque sorte chez soi en procédant à une extension territoriale linguistique, alors que l'autre est étranger chez nous, lorsqu'il ne parle pas notre langue ? Johann Wolfgang von Goethe l'a bien compris, qui dit ceci, en parlant du citoyen allemand : « *Der Deutsche soll alle*

Sprachen lernen, damit ihm zu Hause kein Fremder unbequem, er aber in der Fremde überall zu Hause sei" (L'Allemand doit apprendre toutes les langues, de telle sorte qu'aucun étranger ne se sente mal à l'aise chez soi, en Allemagne, tandis que lui, l'allemand, se sent chez lui partout où il se trouve à l'étranger. »).

A travers cette citation, nous appréhendons sans grand mal toute la territorialité extensionniste du multi ou plurilinguisme en tant que facteur agrégeant l'endogène et l'exogène, ce qui procure à l'homme le sentiment d'être partout à la fois, en tout lieu et en tout temps, comme s'il était Dieu le Père, omniscient, omniprésent et trônant sur un piédestal, ce qui est bien plus que le strapontin de l'employabilité qui connaît les frénésies et les turbulences ici-bas.

Si nous ne sommes toujours pas convaincus de l'importance de la langue à travers les pensées de Goethe, écoutons donc Mme de Staël qui s'exprime en ces termes : *« un homme qui sait quatre langues a la valeur de quatre hommes »*. Ainsi, tandis que les robots humanoïdes démultipliés et formatés dans les entrailles de la science dites exactes, peuvent se substituer à quatre hommes en les jetant au dehors, corps et âme humiliés, celui qui parle la langue humaine démultipliée par le vecteur du multi ou du plurilinguisme peut certes se substituer à quatre hommes, comme le dit Mme de Staël, mais en le faisant, il insuffle à l'entreprise des visions du monde supra nationales et foncièrement plurielles, une pluralité multi ou plurilinguale qui peuple l'entreprise d'hommes virtuels dépositaires d'un certain esprit qui traverse allègrement le temps et l'espace, par exemple de l'Allemagne à l'usine X à Abidjan : si le philosophe définit le temps comme une suite d'instants, alors l'ouvrier multi ou plurilingue est en dehors du temps, parce que chaque instant est, à travers lui, pénétré de visions ou cosmogonies plurielles qui le projettent hors du temps en mettant en harmonie le passé, le présent et le futur des peuples dont il parle la langue.

Or, dans la science dite abusivement exacte, il est connu de tous que la vérité d'aujourd'hui n'est jamais que celle de l'instant, et c'est bien sous cet angle que l'expression « *domaine de définition* » a été mise en évidence, ce qui, du reste, est en stricte adéquation avec la théorie de la relativité d'Einstein : la masse du Doyen Adama Coulibaly (ou de ses deux accesseurs) est différente selon qu'il est à Berlin ou à Abidjan, les physiciens le savent bien ! Non dépositaire de la langue humaine et par conséquent dépourvue de visions culturelles atemporelles, la vérité du robot humanoïde d'aujourd'hui est rivée au temps, à l'instant T1 et ne sera certainement pas celle de demain, ce qui fera de lui une relique jetée aux oubliettes, renvoyée aux calendes grecques, alors que l'ouvrier multi ou plurilingue est dépositaire de cultures plurielles qui ne peuvent que s'enrichir mutuellement et enrichir l'entreprise à travers un triptyque opérationnel : le savoir, le savoir-être et le savoir-faire.

De toutes les façons, loin de faire le réquisitoire de la science dite exacte, nous voudrions noter la transversalité de la langue comme canal humain de transmission de connaissances multiformes, ce qui fait que la science dite exacte ne peut être sans la

langue qui, en aval, la transmet par l'écriture, par la parole après l'avoir conçue, en amont, à travers la cosmogonie ou vision des peuples empreinte de la culture qu'elle porte. Si nous ne dénions pas à la science dite exacte son importance socio-économique; si nous accordons à la science dite exacte la moindre importance, il est de bon sens de reconnaître, tout de même, la supériorité de la langue sur la science dite exacte qu'elle a vu naître à travers le support cosmogonique de la culture que cette même langue porte dans ses entrailles, et qu'elle expurge un jour de sa matrice culturelle sous la forme de science dite exacte pour, à travers l'écriture, la parole, féconder l'instant du temps qui s'écoule pour le bonheur socioéconomique des hommes.

La comtesse de Noailles disait déjà, en 1922, ceci : « *le langage natal, climat de la pensée, hors de qui nul ne respire amplement et ne ressemble plus à soi-même. Tout ce qui est, tient son existence du verbe*. A ce sujet, la sainte bible nous a appris que « le verbe s'est fait chair », et il n'y a donc rien de surprenant que la langue *devienne développement* ou, au moins, le précède.

Nous venons de tenter de montrer l'importance de la langue en stigmatisant ce qui est abusivement appelé science exacte, avec un adjectif mélioratif que nous avons décrié.
Dans le même ordre d'idées, nous allons nous atteler à indiquer l'importance de la langue culturelle, parolière et immatérielle, en la comparant à son homonyme, la langue physique, organe de la parole dans la bouche de l'homme.

Dans l'absolu, lorsque la Comtesse de Noailles affirme que *Tout ce qui est, tient son existence du verbe,* la pertinence de ses propos ne nous échappe guère, comme nous l'avions signifié plus haut. Toutefois, une approche génésiaque nous permet d'avancer que la langue-organe précède la langue-culture, dans l'exacte mesure où son activité individuelle dans la bouche de l'homme génère le verbe qu'elle exprime, c'est-à-dire qu'elle fait primer en dehors de la cavité buccale pour lui conférer un caractère communicatif socialisant. Dès lors, on comprend le lien génésiaque entre la langue-organe et la langue culturelle, comme on comprend aussi le glissement conceptuel qui arrime une activité organique à une activité culturelle. Depuis Ferdinand De Saussure, il est de notoriété publique que le signe qui dénomme l'objet ou le concept est arbitraire par nature, en sorte qu'en français, on peut s'interroger avec raison sur le fondement homonymique à l'origine du choix du terme « langue » pour désigner indifféremment un référent objectal (la langue-organe) et un référent conceptuel (la langue-culturelle). Le glissement conceptuel entre ces « deux types de langues » n'est certainement pas fortuit en ce que nous postulons une corrélation significative entre ces homonymes, corrélation qui tire son explication dans l'importance de ces deux référents. Certes ces deux termes, à l'analyse linguistique, sont différents l'un de l'autre du fait de leur valeur saussurienne (cf. les traits sémiques « organe » et « non-organe »). Toutefois, un trait sémique de contingence, un trait non spécifique à ces deux termes pris individuellement trouve une traçabilité dans un glissement conceptuel de l'organe de la parole au produit de cet organe en termes d'activité verbale : il s'agit du trait sémique « importance ». En effet, la langue culturelle humaine, non organique, est à l'homme ce que la langue physique humaine

organique est à la cavité buccale, une donnée hautement cardinale pour exprimer, extérioriser notre humanité d'homo sapiens susceptible d'articuler des sons qui, sinon, seraient des sons gutturaux, apanage d'animaux non humains dont nous nous distinguons aussi par les muscles zygomatiques à l'origine du rire.

En termes d'importance, la langue-organe constitutive de l'appareil phonatoire est véritablement la cheville ouvrière attitrée, sans cesse à l'ouvrage avec le maxillaire inférieur, son complice de tous les jours dans l'espace et dans le temps, un organe auquel elle est liée sur le sentier de la production discursive parfois semé d'embuches : par exemple, un homme édenté au niveau des incisives n'émettra, certes, pas de sons gutturaux parce que sa langue n'est pas sectionnée; toutefois, il ne pourra pas prononcer correctement une dentale comme le phonème /i/ du fait que la pointe de sa langue ou apex sort de la cavité buccale par les incisives décimées qui n'offrent plus aucune résistance à l'apex au point que l'air qui sort du chenal buccal n'est plus susceptible d'être refréné pour que soit produite la voyelle fermée /i/. Dans la cavité buccale, l'activité de la langue est matérialisée par le quadrilatère vocalique notifiant les différents degrés d'aperture de la bouche. C'est dans cette cavité que la langue est à l'œuvre dans des mouvements aussi bien latéraux que verticaux dont nous avons à peine conscience lorsque nous produisons du langage. Entraînée par le maxillaire inférieur dans son extension optimale vers le haut, la langue ferme progressivement le chenal et son dos se recourbe contre le palais dur ou le palais mou, tandis que la pointe de la langue ou apex se place contre les incisives ou les alvéoles (cela dépend souvent de la longueur de nos langues), nous l'avons vu tout à l'heure avec la production de la voyelle fermée /i/. De même, dans son extension optimale vers le bas, le maxillaire inférieur entraîne progressivement la langue vers le fond de la bouche, tandis que la pointe de la langue se décale des incisives ou de l'alvéole : c'est ainsi qu'est produite, par exemple, la voyelle ouverte /a/.

Par ailleurs, tandis que les lèvres s'arrondissent en laissant passer le minimum d'air, un mouvement latéral de la langue, à partir des dents ou des alvéoles vers le fond de la gorge, sera à l'origine de la production des voyelles fermées arrondies /u/ ou /y/. Autant dire que sans la langue, organe de la parole, l'homo sapiens n'est plus que l'ombre de lui-même, dans l'exacte mesure où celui-ci ne sera susceptible de produire que des sons dits « gutturaux », comme savent si bien le faire les animaux non humains.

Pour tout dire, par le vecteur de l'homonymie avec l'actualisation d'un trait sémique à minima, nous avons tenté de montrer l'importance de la langue-culture en nous référant à son homonyme, la langue-organe. Alors que le signe linguistique est arbitraire et qu'en français l'on peut désigner la langue-culture par n'importe quel autre nom, on peut se demander, avec raison, le motif du choix que le Français opère en faisant en sorte qu'un même lexème désigne des objets ou concepts différents : certainement que, dans sa vision du monde, la langue-culture, dans sa fonction sociétale, est aussi importante que la langue-organe dans la cavité buccale, tous les deux servant à la communication humaine,

activité d'où ces deux entités tirent, pour l'essentiel, la substance de leur proximité sémantique.

A ce sujet, il convient de dire que, dans la société des hommes, la langue- culture remplit, au cours du temps, par la pratique de ses locuteurs, deux fonctions sociales d'extrême importance : la communication et l'identification.

Par la communication, la langue-culture fonde la société des hommes, les met en relation. Au niveau national, comme au niveau supranational, à l'exemple de la francophonie, une langue commune forge les identités en supprimant les barrières linguistiques avec une force de cohésion identique à celle des groupements politiques ou religieux : celui qui a la même langue que moi est mien, parce que nous partageons certainement la même vision du monde qui imprègne nos langues! Lorsqu'Olivier Guichard, dans « *un chemin tranquille* », parle de société unie en parlant de l'absence de frontières intérieures, il entend certainement par frontières intérieures l'absence de barrières linguistiques : « *une société unie n'est pas une société sans différences, mais une société sans frontières intérieures* », dit-il.

Que dire alors de la transversalité de la langue, alpha et oméga, à l'image de l'individu qui se parlant à soi-même dans une sorte de langage intérieur, et qui parle aux autres en extériorisant cette pensée à l'écrit ou à l'oral, des pensées opérationnelles dans la réalisation des activités humaines.

Nous venons, à notre manière, de montrer l'importance de la langue dans la société des hommes en comparant la langue-organe à la langue-culture.

Dans le même registre de procédure, en comparant la culture des hommes à la culture de la terre, nous voudrions inférer l'importance de la culture des hommes en société sur un fondement homonymique.

Ici, disons que jusqu'au 16ème siècle, la notion de culture champêtre était liée à celle de travail, donc à la notion de pénibilité nettement perceptible dans les termes « labeur, laborieux ». Ainsi, par culture, on rendait compte de ce que la terre était labourée, travaillée et ensemencée pour que l'on obtienne, en bout de chaîne, la récolte. A bien y réfléchir, cultiver la terre revenait donc à transformer la nature, ici la terre, par le travail de l'homme pour en tirer un produit nourricier que l'on nomme « récolte ».

Avec Cicéron, le mot culture acquiert un autre sens en ce qu'il s'agira désormais de cultiver, non plus la terre, mais l'âme, et je le cite : *un champ si fertile soit-il ne peut être productif sans culture, et c'est la même chose pour l'âme sans enseignement (tusculanes, chap. 2, p. 13*). Si l'on a bien compris Cicéron, cultiver l'âme revient à la bonifier en la transformant d'un stade primaire à un stade secondaire où l'homme devient meilleur par l'enseignement, un processus avec une plus-value in fine que l'on retrouve de la transformation de la terre à la production de la récolte : en se cultivant, l'homme devient meilleur par un travail endogène, un travail sur soi. A l'analyse linguistique, dans sa quête

du savoir, l'on retrouve ce travail individuel bonificateur de l'homme sur soi avec Tesnières. En effet, à travers sa théorie des actants, nous relevons deux actants, « on » et « terre » dans « on cultive la terre », tandis que dans « on se cultive », la forme pronominale de cultiver n'indique qu'un seul actant, l'unicité de l'actant étant également vérifiable dans la forme passive « on est cultivé ». L'unicité de l'actant à la forme active, comme à la forme passive, montre bien que l'individu, dans le processus de bonification de son âme par la culture, est au cœur de ce processus, sans partage, tandis que dans la culture de la terre, l'homme a besoin de la terre, autant que la terre a besoin de l'homme.

Si, dans la « culture humaine », l'unicité actancielle se démarque des deux actants de la « culture terrestre », son homonyme, en montrant bien le caractère réflexif de la culture humaine, il n'en demeure pas moins que ces deux activités sont d'importance dans la promotion de notre humanité en termes de développement de nos nations. On voit bien, à l'analyse linguistique, que la culture de l'homme cultivé est à l'homme, ce que la culture de la terre est à la terre : une donnée amplement primordiale pour transformer l'état-nature des hommes, lui donner un plus qui puisse féconder son humanité d'homme pensant.

Nous remarquons d'ailleurs que la langue, la culture tout comme le développement ont cela en commun qu'ils ne sont pas des données statiques. La langue des hommes est comme l'homme lui-même. Vivante comme l'homme (on parle de langue vivante) et en mutation perpétuelle : elle naît un jour dans la bouche de l'homme pour nommer l'objet ou le concept, grandit en s'enrichissant de néologismes ou de mots d'emprunt et meurt un jour, parce que les hommes ne la parlent plus, justement parce qu'elle est entrée dans le cimetière des langues mortes.

Ce caractère processuel estampille également la notion de culture, car si les langues évoluent, elles évoluent avec les cultures qu'elles portent, une question de bon sens, en somme ! Comme nous venons de le suggérer, on s'imagine bien qu'il n'y a pas d'hommes cultivés mais des hommes qui se cultivent en permanence : sur la courbe sinusoïdale, la culture suit l'axe des abscisses sans jamais atteindre l'infini et à peine a-t-on le sentiment d'être arrivé à terme par la somme de nos connaissances que la mansuétude de l'univers s'impose à nous, dans toute sa virginité. De même, l'arc-en-ciel du développement se courbera toujours sous la voute céleste, car il n'y aura jamais de développement achevé, les pays dit développés ne l'étant que par abus de langage, à notre sens euphémique et empreint d'orgueil, car la faculté de l'homme à appréhender la complexité de l'univers insondable a des limites liées à son humanité. Ces trois entités dynamiques ont aussi ceci en commun qu'elles sont un facteur de bonification par rapport à un stade initial.

Mais en quoi le développement nécessite-t-il la mise en synergie de la langue et de la culture, comme nous le postulons, pour être mis sur orbite, pour entamer son processus de bonification ?

L'on a coutume de dire que la langue porte la culture. Sous cet angle, à première vue, la synergie dont nous parlons semble de fait selon les données statutaires de la langue porteuse et de la culture portée.

Si une telle synergie est de fait, cela voudrait dire que la langue, notre bien commun, dispose d'un pouvoir contraignant dans l'exacte mesure où, creuset des visions du monde ou cosmogonie, elle fait obligation à l'individu de s'y ressourcer en permanence pour transformer le monde selon des canevas appropriés.

Mais les psychologues le savent bien : une chose est d'adopter une attitude théorique par rapport à une vision ; une autre chose est de transformer cette attitude en comportement factuel en cohérence avec cette vision.

C'est ici que nous voulons interpeller les intellectuels que nous sommes. En effet, dans une suffisance scientiste, en réalité notoirement handicapante du fait qu'avant d'entrer dans nos laboratoires de langue ou de science, nous laissons nos sentiments aux vestiaires, alors même que l'intuition qui fait l'économie de la démarche cartésienne revêt une immédiateté sentimentale qui est bien plus que la raison qui connaît bien souvent les turbulences de la réflexion médiate. Dans ces conditions, nos sentiments non usités en termes de recherche s'émoussent et nous avons du mal à nous approprier, par le sentiment de la langue (Sprachgefühl, en allemand), la vision du monde qui est nôtre et qui est sédimentée dans la sagesse africaine, une forme de culture rivée pour l'essentiel à l'oralité. L'enjeu épistémique auquel l'intellectuel devrait être ici confronté est qu'il devrait faire en sorte d'assumer l'entièreté de son être en refusant de mutiler ses sentiments au profit de la raison afin de ne pas priver notre humanité d'un mode d'expression tout aussi valable avec lequel nous pouvons jouer notre rôle d'éclaireur.

En baoulé, langue kwa de Côte d'Ivoire, prenons note d'une sagesse cardinale qui, en pragmatico-linguistique, si nous nous référons à l'acte de langage chez Searle ou chez Austin, invite à la prudence. Il s'agit de la sagesse enfouie dans le dicton suivant : « *be si man tchin vié n'dè* », en d'autres termes, *« nul ne sait de quoi demain sera fait !* » Ainsi, il coule de source que la prudence est bien une donnée économique qui fonde aussi bien l'octroi du crédit bancaire que la nécessité de l'épargne en termes bancaires !

Nous avons bien aimé ce proverbe sénoufo que nous avons entendu l'autre jour de la bouche de M. le Directeur du LTML, le Prof. Sassongo J. SILUE, quand, notre esprit « assiégé » par des réflexions multiformes dans le cadre de la rédaction de la présente conférence, nous avons jugé nécessaire d'avoir avec lui des échanges récréatifs à propos du colloque en l'appelant au téléphone. Le Prof. SILUE disait, fort à propos, ceci : *Chez nous, lorsque, pour entrevoir ton village du haut du fromager, tu montes d'abord sur une termitière, c'est en premier à la termitière qu'il faut dire merci et non au fromager qui ne vient qu'en second plan* ! L'acte de langage « reconnaissance » exprimé à travers ce proverbe senoufo traduit éloquemment le bon sens du senoufo qui, dans sa vision du monde, conçoit une hiérarchisation des données, véritable hymne à la méthode, avec un ordre de préséance que fixe la sagesse senoufo dans l'expression de la gratitude : bien que

petite, la termitière vient avant le grand fromager car, antichambre du fromager, c'est grâce à elle qu'on peut accéder à celui-ci pour voir notre village. Notons bien que la méthode est une donnée heuristique éminemment cartésienne, ici un référent culturel qui constitue une expression achevée de ce que les senoufos sont capables de formalisation méthodique, puisqu'ils possèdent la notion de l'ordre, de la hiérarchie dans une cosmogonie systémique. On comprend bien que l'intellectuel qui s'appuie sur les données ancestrales de la méthode puisse être un solide acteur de développement lorsque, dans son comportement socio-économique, il fait permanemment référence à la méthode en ne se démarquant point du climat de sa pensée.

Nous venons de voir des exemples où la langue et la culture traditionnelle africaine, avec ses référents ou traits culturels, sont en synergie à travers un comportement adéquat foncièrement compatible avec le développement des nations en termes d'épargne et de méthode. Dans le cas contraire, il peut y avoir un hiatus entre la langue et la culture qu'elle porte, quand nous parlons nos langues sans nous référer à leur ambiance culturelle dans nos comportements de tous les jours. En déniant ainsi à nos langues leurs valeurs culturelles, nous ne mettons pas en synergie la langue et sa culture de telle sorte que, si nous sommes baoulé, que nous parlons notre langue et que dans notre comportement d'intellectuel, nous n'intégrons pas, par exemple le trait culturel de la prudence, nous sommes susceptible d'être un acteur du contre-développement, un acteur de la récession économique même, donc de la pauvreté, parce que nous pouvons délibérément puiser dans les caisses de l'état sans penser aux conséquences de cet acte délictueux. Si le locuteur baoulé parle sa langue en se référant à la trame culturelle de celle-ci, il se parlera à soi-même et s'abstiendra de commettre cet acte répréhensible en se disant : « *be si man tchin vié n'dè* » *(« nul ne sait de quoi demain sera fait !* »).

La langue porte la culture par nature ; c'est l'homme qui les dissocie dans son comportement parce qu'il a des réflexes attitudinaux aux antipodes des convenances exigibles par la société dans laquelle il se trouve, d'où la nécessité de mettre en adéquation langue et culture pour mettre en perspective le développement qui sied.

A bien y réfléchir si, pour impulser le développement, nous devons éviter de créer une impasse entre la langue-matrice et la culture qu'elle porte dans ses entrailles, si nous savons, par ailleurs, que la langue est en mouvance perpétuelle en induisant l'évolution de la culture, ces savoirs intiment à notre conscience l'ordre de parler plusieurs langues, non pas pour assujettir notre culture (donc notre identité) à des cultures étrangères, mais pour l'enrichir de nos différences en suivant le cours inévitable de l'évolution de notre propre langue. En procédant de la sorte, nous remarquerons que la nature humaine qui était nôtre, à l'état primaire, va subir une transformation accélérée par rapport à la nature de celui qui ne parle qu'une seule langue. Ainsi, non plus notre langue à elle seule, mais des langues seront, dans la complexité de notre âme, amplement bonifiées parce qu'en synergie avec d'autres cultures, donc en rapport métaphysique avec d'autres âmes qui l'aideront, par des visions du monde différenciées mais hautement enrichissantes, à impulser rapidement le développement de nos nations dans nos comportements de tous

les jours. Parlant plusieurs langues, donc étant dépositaire de plusieurs cultures, de plusieurs identités, non pas opposables mais s'inscrivant dans une harmonie dynamique, un tel intellectuel est, par nature, au-dessus de la mêlé : acteur du développement avec une palette de paradigmes comportementaux indexés au multi ou au plurilinguisme, donc au multi ou au pluriculturalisme, il est sur le fromager senoufo du savoir, un savoir dont les branches sont autant d'identités en harmonie, non pas avec une vision du monde, mais avec une vision des mondes qui lui procure un indicible bonheur avec la conviction que, haut perché sur le fromager, il peut voir venir les choses, initier des stratégies, prodiguer des conseils utiles aux âmes esseulées dans le monolinguisme pour que celles-ci s'intègrent à une certaine dynamique de développement humain, gage du développement socio-économique. Le développement humain dont nous parlons n'est pas celui édicté par les institutions de Breton Wood, mais celui qui concerne le développement « linguo-culturel » de nos âmes pour un bien-être individuel et collectif.

Par contre, debout sur la termitière monolinguale senoufo d'une culture à monofacette qu'il ne cherche pas à mettre en adéquation avec sa propre langue, l'intellectuel de seconde zone, celui de la mêlé, celui qui n'a pas osé bonifier son âme pour avoir en lui des âmes opérationnelles, a une vision du monde et non une vision des mondes. Sur la termitière de l'orgueil et de la suffisance, sa vision est bornée à son environnement immédiat. Dans la mêlée des fourmis de la termitière, il ne peut voir venir les choses, donner des conseils à d'autres âmes monolinguales esseulées parce que sa représentation du monde n'est que celle, obtuse, du terroir fourmilier. Un tel intellectuel n'est pas digne de ce nom. Dans la dynamique de la langue, il nous faut trouver un néologisme pour le qualifier.

Un tel intellectuel ne peut être agent de développement ! Au mieux, il ne peut être qu'agent de contre-développement ! Il ne peut bonifier son âme par la transformation multilinguale ou multiculturelle transcendantale vers le fromager de la connaissance complexe. Il ne peut, au mieux, que transformer, convertir son âme en vase clos en tenant compte de son vécu quotidien. Perché sur sa termitière monolinguale il peut, au mieux, lorgner vers une autre termitière qui l'attire à l'horizontal dans la même sphère culturelle. L'âme d'un tel intellectuel connaît, au mieux, par le monolinguisme, une sorte de transmutation horizontale. Dans la multi ou pluriculturalité, une âme ou une identité donnée est mise en regard d'une autre âme, d'une autre identité qui la séduit. L'enrichissement est réciproque parce que les visions du monde sont mutualisées. Dans le monolinguisme, une vision du monde ou une identité donnée se suffit à soi-même.

En guise de conclusion, nous suggérons que nous nous posions les questions qui suivent et que nous y répondions en nous appuyant sur les analyses que nous venons de faire :

Si la langue et la culture doivent être en synergie pour impulser le développement, qui devons-nous être ?

- *Devons-nous être des « transculturants translinguants » équilibristes et notoirement hésitants entre deux identités disharmoniques, la nôtre, endogène,*

qu'on ne remet pas encore en cause - pour éviter de susciter une crise identitaire- mais qu'on questionne, hésitant disions-nous, entre notre culture et l'autre, exogène, qu'on redimensionne dans nos fantasmes du mieux-être ?

- *Devons-nous être des « tranculturés translingués » foncièrement acculturés parlant à peine notre langue maternelle, des hommes qui, ayant remis en cause l'identité ancestrale, ont atteint le point d'achèvement d'une laborieuse, parfois douloureuse mutation identitaire négativistes déniant par extroversion notre langue et la culture qui y fait corps ?*
- *Devons-nous être des « culturés pluri ou multilingués » fiers de notre identité mais en même temps séduits par des référents culturels exogènes en harmonie avec la nôtre ?*
- *Devons-nous être des « culturés monolingués endogènes » plongés corps et âme dans l'âme de notre langue et en marge des mutations de ce monde du fait d'un encrage identitaire abyssal qui nous procure l'extase du moine tibétain, loin de la cité en délire ?*
- *Qui sommes-nous ? Qui devons-nous être ? Nous devons choisir, le développement de nos nations dépend de notre choix !*

Puissent les assises du présent colloque, dans les entrailles de leurs diversités, permettre de répondre à ces questions. Nous n'avons pu le faire, car l'encre de notre stylo à bille était épuisée ; alors puissions-nous le faire ensemble, dans le cadre de ce colloque international !

Tel est notre propos,
Tel est notre espoir,
Merci dans l'instant du temps présent pour avoir prêté une oreille attentive à nos propos !
Merci dans l'instant du temps à venir pour ce que nous ferons ensemble dans ce colloque !
Danke sehr! Gracias! Thank you!
Auf Wiedersehen !
Goodbye !

M. Abo Justin KOUAMÉ,
Professeur titulaire des universités
Linguiste des textes, analyste du discours
Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody

L'étape 1 du Plan Triennal 2017-2019

du

Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques (LTML)

Par Pr SILUE S. Jacques
Directeur du LTML

sassongosiluejp@gmail.com

A l'initiative du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques (LTML), le colloque international organisé les 29 et 30 novembre 2017 à l'Université Félix Houphouët-Boigny sous l'égide de cette institution portait sur ***« La description et l'instrumentalisation des langues pour le développement durable »*** est la première étape du Plan Triennal (2017-20 19) élaboré lors du séminaire de Kpass (Dabou, Côte d'Ivoire) début juin 2017. Toujours en application de ce Plan triennal, devront suivre le colloque de 2018 sur les « *Formes de langages, culture et développement » et celui de 2019 sur le « Genre, Langue, Culture et Développement ».*

La thématique « ***Description et l'instrumentalisation des langues pour le développement durable »*** a été enisagée sous le triptyque de la description des langues, de leur instrumentalisation ou « domestication » (pour reprendre Jack Goody) suivant la question de la planification linguistique) et, enfin, dans l'incontournable perspective didactique de l'enseignement des langues étrangères en Afrique comme locales, dans un paysage linguistique dominé par une effervescence plurilinguistique est sans égale. Le rapport de la langue au développement épouse souvent des contours inattendus et qui sont examinés ici sous l'angle de la sociolinguistique du langage.

S'inscrivant dans la thématique de la description linguistique, M. A. Houmega examine les verbes à particules du dan, langue Mandé de l'ouest de la Côte d'Ivoire. Sur la base des critères de l'inséparabilité, du noyau syntaxique et de la productivité, l'auteure conclut que les particules à l'étude sont, soit des formes réduites, soit des formes dérivées de séquences appartenant aux mêmes paradigmes. Yapo Joseph Bogny poursuit la problématique de la description linguistique avec le cas de la structure interne du verbe en bɛ̀rɛ́ - langue mandée du Département de Mankono (Côte d'Ivoire) -, dans le cadre générativiste et transformationnel et ce, à l'aide de la variante minimaliste. L'étude porte sur le cas de suffixes au statut bien transversal qui apparaissent à la fois avec les noms et les verbes ; l'analyse a consisté à déterminer les rôles et fonctions syntaxiques de ces suffixes.

Pour soutenir la durabilité du développement, les langues doivent être dotées d'un statut institutionnel, voire constitutionnel. Remontant le cours du temps de l'histoire récente de leur pays (la Côte d'Ivoire), Y. J. D. N'Zi et J-C. Dodo se disent obligés de constater que près de 70 ans après les indépendances, le bilan de/s politique/s linguistique/s n'est guère reluisant. Pour le jeune doctorant Adama Dao, il ne faut surtout pas s'attarder sur le pseudo-obstacle que l'on croit percevoir dans le plurilinguisme du continent. Il faut plutôt chercher à bâtir une éducation qui prend appui sur la vision du monde africaine afin que cette forme d'éduction soit un ferment du développement durable. Des solutions sont proposées.

Silué N Djibril revient sur la sempiternelle question de l'aménagement linguistique et préconise que les décideurs politiques africains s'inspirent des processus historiques de planification survenus en Angleterre et en France, respectivement aux 14ème et 16èmes siècles, lesquels ont abouti à l'établissement péremptoire de l'anglais et du français comme les langues officielles de ces nations-là.

D. Atché insiste que le rôle de la langue dans le développement peut être mieux apprécié si l'on envisage celle-ci comme une ressource, au même titre que les ressources naturelles tangibles. Les similitudes s'arrêtent sans doute là car, il faut bien se mettre à cette évidence paradoxale généralement passés sous silence : en ce qui concerne les ressources naturelles, c'est leur exploitation inconsidérée qui conduit à leur épuisement

irréversible ; quant aux langues, c'est au contraire leur non-exploitation en tant que ressources qui constitue le risque potentiel de l'extinction de celles-ci.

En rapport avec le développement dans un contexte globalisé et sous l'influence inévitable des TIC, K. J. Kouakou préconise, à la suite de l'homme de lettres Ghanéen, Ayi Kwei Armah, que les Africains créent une langue panafricaine à même de se prêter aux exigences des TIC pour structurer, formater, diffuser et pérenniser la pensée et les valeurs culturelles africaines.

L'apport des langues au développement durable est indirect parce qu'il s'opère en empruntant le passage obligé de la didactique des langues. En ce qui concerne les langues étrangères comme l'anglais, Y. K. M. Agba note que les approches pédagogiques et didactiques actuelles ignorent les questions d'interculturalité, ce qui rend leur appropriation approximative. Mais dans un paysage plurilingue dynamique comme celui du continent africain, l'enseignement des langues étrangères soulève d'autres défis : A. A. Adopo note qu'en Côte d'Ivoire, la langue française est engagée dans un processus de tropicalisation, voire d'« ivoirisation » naturelle qui a conduit à l'émergence progressive du « français ivoirien ». Seulement, si la tropicalisation du français est culturellement légitime, il faut admettre que son instabilité structurelle et son affranchissement de toute norme linguistique met les enseignants du français dans l'embarras et le rend même inapte à « parler la science et la technologie ». Dans le cas du Gabon, M. C. M. M'akono, de l'École Normale Supérieure de Libreville, décrit le contexte interactif du fang (langue bantou) et du français et note, avec une inquiétude toute pédagogique, une prolifération de calques du fang vers le français sur les plans morphosyntaxique et sémantique.

La question du rôle des langues en soutien au développement et à sa durabilité reste ouverte. A. Dao, jeune doctorant de l'Université Alassane Ouattara de Bouaké, note une prise de conscience en faveur des langues locales qui, malheureusement, est contrariée par des facteurs exogènes. Pris dans leur acception la plus globale, le développement et sa durabilité supposent une certaine sérénité du contexte sociopolitique. Jean-Marie Andoh Gbakré de l'Université Péléforo Gon de Korhogo (Côte d'Ivoire) soutient que grâce à la langue, les crises sociopolitiques répétées n'ont pas tari les sources de l'humour et de la dérision chez les Ivoirien(ne)s. Ainsi, la dynamique de la création lexicale est toujours à l'œuvre à travers la réorientation sémantique euphémiques de vocables négatifs au départ, lesquels ont ensuite été réinvestis dans le discours avec pour effet pragmatique d'entretenir et d'encourage la cohésion sociale, condition préalable au développement.

La problématique du rapport de la langue au développement commence, bien évidemment, par les politiques linguistiques. Alain L. A. Aboa et Bakary Sylla (doctorant) constatent la suprématie absolue de la langue française sur les langues nationales de Côte d'Ivoire, une suprématie dues à deux facteurs convergents : la politique linguistique exoglossique menée par les autorités depuis les indépendances et les représentations construites par les locuteurs/locutrices ordinaires ivoirien(ne)s relativement à leur patrimoine linguistique. Presque dan le même ordre d'Idées, Apollinaire Sélézilo de l'Université de Bangui en République Centre-Africaine revient, comme l'a fait A. Justin Kouamé, sur la centralité de la culture dans la conception du développement lorsqu'il remet au goût du jour les enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques des noms propres de personnes dans la communauté Ngbaka mänzä en République centrafricaine. Dans cette communauté, bien au-delà de la fonction d'identification, l'onomastique des prénoms indique qu'il s'agit de complexes sémantiques porteurs d'une multitude d'informations de nature diverses : communicative, socio-anthropologique et intersubjectives.

Dans le rapport de la langue au développement, un pan entier de l'instrumentalisation des langues africaine à peine en friche, est celui de la littéracie. Une poignée des membres du LTML est retourné au laboratoire pour concevoir un projet de recherche destiné à être soumissionné à la prochaine édition du Programme d'Appui Stratégique à la Recherche Scientifique (PASRES).

Le Directeur de Publication,
Prof. S. Jacques SILUÉ

Réflexion sur les verbes à particules du dan, langue Mandé de l'ouest de la Côte d'Ivoire

HOUMEGA Munseu Alida, Maître-assistante
houmega@yahoo.fr
Université Felix Houphouët-Boigny, Abidjan-Cocody, Côte d'Ivoire

RESUME

Cet article s'intéresse à l'unité Ext dans les séquences V+ Ext pour lesquelles la tradition a consacré la dénomination de verbes à particules. Ces verbes sont construits par adjonction à des bases verbales V, d'extension (Ext) sous la forme d'adposition. Ainsi le paradigme d'Ext regroupe des unités dont la similarité est de désigner des parties du corps. Nous en avons dénombré huit dont **táā** « dos », **zwɔ̂** « cœur», **gɔ́** «tête», **dí** «bouche», **gɛ̰̄**«pied». Doit-on arguer de cette similarité pour déduire qu'elles sont toutes des particules ? Par ailleurs dans le même paradigme, les unités **tā, zō** et **dʒɔ́** sont respectivement les formes réduites ou dérivées de **táā**, **zwɔ̂** et **dí**. peuvent-elles être des particules au même titre que leurs formes de bases si le statut de particule desdites formes était avéré ? Dans la perspective d'une réponse à ces interrogations, nous nous proposons dans la présente réflexion de soumettre la liste des unités Ext aux critères d'inséparabilité, de noyau syntaxique et de productivité. Toute chose qui révèle que **tā, zō** et **dʒɔ́** n'y sont pas des intruses.

MOTS CLES :

- ***Particule - base verbale - grammaticalisation - autonomie syntaxique***

ABSTRACT

This article focuses on the Ext-unit in the V+Ext sequences for which tradition has dedicated the denomination of particle verbs. These verbs are constructed by adding to verbal bases V, extension Ext in the form of adposition. Thus, in the paradigm of Ext, appear units whose similarity is to designate parts of the body. They are eight, including **táā** "dos", **zwɔ̂** "heart", **gɔ** "head", **dí** "mouth", **gɛ̰̄** "foot". Should we argue this similarity to deduce that all of them are particles? Moreover, in the same paradigm, we have the units **tā, zō** and **dʒɔ́** which are respectively the reduced or derived forms of **táā, zwɔ̂** and **dí**. Can they have particles in the same way as their base form, if the particle status of these forms was proved? In the perspective of answering these questions, we propose in this reflection to submit the list of Ext units to three criterions: inseparability, syntactic kernel and productivity. They reveal that **tā, zō** and **dʒɔ́** are not intruders.

KEY WORDS:

- ***particle - verb base - grammaticalization - syntactic autonomy***

INTRODUCTION

L'un des meilleurs moyens de valoriser les langues est de les décrire, tant il est indéniable que plus les sociétés accordent de la valeur à leurs langues, plus elles élargissent leurs possibilités de développement. Dans ce contexte descriptif, au nombre des verbes non lèxématiques, on distingue en dan les dérivés, les séries verbales et les verbes à particules, objet du présent article. Ceux-ci comme leur nom l'indique, sont sécables en deux parties dont l'une est le radical et l'autre, la particule. Outre la cohérence sémantique, on observe une forte cohésion morphologique entre la base verbale et les particules car ce sont des noms qui « perdent à la fois leurs caractéristiques nominales et voient leurs propriétés syntaxiques fortement restreintes dans l'emploi de particule ou de postposition » (Kipré, 2006 :220). La réflexion qui s'impose sur ce type d'unités concerne la question de leur degré de spécialisation dans cette fonction, c'est-à-dire en tant que particules. D'où la nécessité de postuler trois critères permettant de les identifier en l'occurrence le critère d'inséparabilité, celui de noyau syntaxique et celui de productivité. L'objectif ici est d'établir une distinction aussi claire que possible entre les verbes à particule et « la juxtaposition de deux éléments qui peuvent exister de façon libre » (Baylon et Mignon, 1995 :101). Nous soumettrons donc les unités pressenties comme particules aux critères sus mentionnés pour extirper éventuellement de la liste ceux qui n'y satisferont pas.

1. CRITÈRE D'INSÉPARABILITÉ

Il permet de mettre en évidence le degré de soudure sémantique entre le radical verbal et l'unité nominale que nous schématisons ici par V+Ext. Cette soudure s'observe à travers la nominalisation prédicative qui est un processus de transformation de la base prédicative en base nominale grâce à un certain nombre de marqueurs appelés marqueurs déverbaux dont **sṵ̄**. S'il s'insère entre les constituants de l'ensemble V+Ext alors on pourrait parler de faible soudure sémantique. Il en est de même pour l'insertion de l'adverbe **gbɤ̰jgbɤ̰j** « complètement, totalement ». Nous partons du corpus ci-après:

(1)

	A- Ensemble V+ Ext	**B- Constituants de l'ensemble V+** Ext	
1.	ɓɔ́táā « reculer »	ɓɔ́ « germer »,	táā
2.	pótáā « libérer »	pó « ouvrir »	táā
3.	tākṵ « aider»	tā	kṵ « prendre »
4.	tājɤ̰ «abandonner »	tā	jɤ̰ « voir »
5.	zōgo̰ « espérer »	zō	go̰ « apprécier»
6.	zōkṵ « plaire »	zō	kṵ « accepter »
7.	zwɤ̰̂wāánū « calmer »	zwɤ̰̂	wāánū « coucher »
8.	zwɤ̰̂zōŋ « patienter »	zwɤ̰̂	zōŋ « jeter »
9	gɔ́pjɤ̰ « peigner »	gɔ́	pjɤ̰ «souffler »
10	gɔ́gba̰ «fixer »	gɔ́	gba̰ « implanter »
11	ɗɤ̰bɔ̄ « aiguiser »	ɗɤ̰	bɔ̄ « passer »
12.	ɗɤ̰ga̰ « attendre »	ɗɤ̰	ga̰ « attirer »
13	ɗíɓō « raconter »	ɗí	ɓō « enlever »
14	ɗíka̰ « persuader »	ɗí	ka̰ « couper »
15	gɛ̰ga̰ «retirer»	gɛ̰	ga̰ « dégager»
16	gɛ̰sú «dépêcher »	gɛ̰	sú « prendre»

Ce corpus est révélateur du fait que la combinaison d'une unité supposée être une particule avec une base verbale, crée une autre unité lexicale avec un autre contenu sémantique. C'est le cas avec l'adjonction à des bases verbales des unités **táā, zwɤ̰̂, ɗí, gɛ̰,**

gɔ́, tā, zō, dǯɤ̌. Elles ont pour glose : táā « dos », zwɤ̂ « cœur (l'organe) », dí « bouche », gɔ́ « tête », gɛ̰ « pied », tā « sur », zō « intérieur (siège des émotions) », dǯɤ̌ « devant ». On note dans cette liste que les 3 premiers items sont les formes initiales[1] des 3 derniers.

1.1. Application aux formes initiales de noms de parties du corps

Les formes initiales auxquelles nous nous intéressons sont au nombre de cinq à savoir : **táā, zwɤ̂, dí** tout comme **gɛ̰** et **gɔ́.**

- L'unité táā : Soient les énoncés :

(2) a- Kɛ́fì Kwâ̰mɛ̄ pó**táā**
Keiffi prisonnier libérer
Keiffi libère le prisonnier.

b- Kɛ́fì jɤ̄ pó**táā** gbɤ̌jgbɤ̌j
Keiffi est libérer complètement
Keiffi se libère totalement.

* c- Kɛ́fì jɤ̄ pó gbɤ̌jgbɤ̌j **táā**

d- Kɛ́fì jɤ̄ pó**táā** sū
Keiffi est libérer marq
Keiffi a la liberté.

*e- Kɛ́fì jɤ̄ pó sū **táā**

On note en 2c et 2e que gbɤ̌jgbɤ̌j et sū ne peuvent être insérés entre les constituants de pótáā « libérer ».

- L'unité zwɤ̂ : Soient les énoncés :

(3) a- kpā̰ jà zē **zwɤ̂**wāánū
Kpan acc Zé calmer
Kpan a calmé Zé.

b- kpā̰ jà zē **zwɤ̂**wāánū gbɤ̌jgbɤ̌j
Kpan acc Zé calmer complètement
Kpan a complètement calmé Zé.

*c- kpā̰ jà zē **zwɤ̂** gbɤ̌jgbɤ̌j wāánū

d- **zwɤ̂**wāánū sū jɤ̄ sʌ́
calmer marq est bon
Le calme est bon.

* e- **zwɤ̂** sū wāánū jɤ̄ sʌ́

On note en 3c et 3e que gbɤ̌jgbɤ̌j et sū ne peuvent être insérés entre les constituants de zwɤ̂wāánū « calmer ».
- L'unité dí : Soient les énoncés :

[1] Cf. HOUMEGA 2018 « Les préverbes en Dan blossé, langue mandé-sud de Côte d'Ivoire » (Sous presse). Nous y démontrons que ces 3 dernières unités sont des formes réduites ou dérivées de noms de parties du corps.

(4) a- Kɛ́fî zā **dǐɓō** Kpa̰ ɗʌ́
Keiffi procès raconter Kpan à
Keiffi raconte le procès à Kpan.

b- Kɛ́fî zā **dǐɓō** gbɤ̀jgbɤ́j Kpa̰ ɗʌ́
Keiffi procès raconter totalement Kpan à
Keiffi raconte totalement le procès à Kpan.

* c- Kɛ́fî zā **dǐ** gbɤ̀jgbɤ́j ɓō Kpa̰ ɗʌ́

d- Kɛ́fî zā **dǐɓō** sū kʌ́ Kpa̰ ɗʌ́
Keiffi procès raconter marq faire Kpan à
Keiffi fait le conte du procès à Kpan.

*e- Kɛ́fî zā **dǐ** sū ɓō kʌ́ Kpa̰ ɗʌ́

On note en 4c et 4e que gbɤ̀jgbɤ́j et sū ne peuvent être insérés entre les constituants de dǐɓō « raconter ».

Les formes initiales **táā, zwɤ̂, dǐ** tout comme **gɛ̰̄** et **gɔ́** obéissent au critère d'inséparabilité. Certes nous n'avons pas illustré **gɛ̰̄** et **gɔ́** à travers des énoncés mais le dépouillement des données recueillies atteste qu'en les insérant dans les énoncés en 2, 3 et 4, on a les mêmes cas de figure qu'avec les autres formes initiales **táā, zwɤ̂, dǐ.** Qu'en est-il des formes non initiales ?

1.2. Application aux formes dérivées de noms parties du corps

Les formes dérivées auxquelles nous nous intéressons sont au nombre de trois à savoir : **tā**, **zō** et **dʒɤ́**.

- L'unité tā : Soient les énoncés :
(5) a- wɔ̰̂ jɤ̄ **tā**jɤ̄ sākpáɓā
mouche est détourner chaussure de
La mouche est détournée de la chaussure.

b- wɔ̰̂ jɤ̄ **tā**jɤ̄ gbɤ̀jgbɤ́j sākpá ɓā
mouche est détourner complètement chaussure de
La mouche est détournée complètement de la chaussure.

*c- wɔ̰̂ jɤ̄ **tā** gbɤ̀jgbɤ́j jɤ̄ sākpá ɓā

d- **tā**jɤ̄ sū sākpá ɓā
abandonner marque chaussure de
L'abandon de la chaussure.

*e- **tā** sū jɤ̄ sākpá ɓā

On note en 5c et 5e que gbɤ̀jgbɤ́j et sū ne peuvent être insérés entre les constituants de tājɤ̄ « détourner, abandonner ».

- L'unité zō : Soient les énoncés :

(6) a- gʊ́ **zōgo̰** kpláwō
Gueu espérer toujours
Gueu espère toujours.

b- gʊ́ **zōgo̰** gbʊ́jgbʊ́j kpláwō
Gueu espérer complètement toujours
Gueu espère toujours complètement.

*c- gʊ́ **zō** gbʊ́jgbʊ́j go̰ kpláwō

d- gʊ́ **zōgo̰** sū̃ jà jɛ̰̃
Gueu espérer marq acc finir
L'espoir de Gueu est fini.

*e- gʊ́ **zō** sū̃ go̰ jà jɛ̰̃

On note en 6c et 6e que gbʊ́jgbʊ́j et sū̃ ne peuvent être insérés entre les constituants de zōgo̰ « espérer ».

- L'unité ɖjʊ́ : Soient les énoncés :

(7) a- Kɛ́fî Kpa̰ ɖjʊ́gâ̰
Keiffi Kpan attendre
Keiffi attend Kpan.

b- Kɛ́fî jʊ̃ Kpa̰ **ɖjʊ́**gâ̰ gbʊ́jgbʊ́j
Keiffi est Kpan attendre totalement
Keiffi attend Kpan totalement.

*c- Kɛ́fî jʊ̃ Kpa̰ **ɖjʊ́** gbʊ́jgbʊ́j gâ̰

d- Kɛ́fî jʊ̃ Kpa̰ **ɖjʊ́**gâ̰ sū̃ ɓā
Keiffi est Kpan attendre marq de
Keiffi est dans l'attente de Kpan.

*e- Kɛ́fî jʊ̃ Kpa̰ **ɖjʊ́** sū̃ gâ̰ ɓā

On note en 7c et 7e que gbʊ́jgbʊ́j et sū̃ ne peuvent être insérés entre les constituants de ɖjʊ́gâ̰ « attendre ». Les formes non initiales obéissent donc toutes à ce premier critère d'inséparabilité.

Au total, le critère d'inséparabilité dans la présente section a pris en compte deux processus. D'une part la possibilité ou non d'insertion du marqueur déverbal **sū̃** et d'autre part de l'adverbe **gbʊ́jgbʊ́j**. Nous déduisons de l'examen de ces 2 processus que le premier nous semble plus ferme que le second car le marqueur déverbal ne peut s'intercaler entre V et Ext. Quant au second processus, les énoncés en c) des exemples 2 à 7 ont été indiqués

incorrects. Toutefois il n'est pas à exclure qu'ils puissent être employés dans des contextes de communication particuliers (plaisanterie, dispute, etc…). Mais même si l'on parvenait à intercaler un adverbe entre V et Ext, nous sommes d'avis avec Dumestre (1981) pour qui la fluctuation et la variété des résultats des tests de la séparabilité (qui varient aussi d'un locuteur à l'autre) reflètent le processus historique de l'évolution des constructions libres constituées d'un verbe et de son complément d'objet direct vers des verbes composés.

2. CRITERE DE NOYAU SYNTAXIQUE

Ce critère est sous-tendu par le postulat se résumant en la question de déterminer si les morphèmes **táā, zwɔ̂, dí, gẹ̄ gɔ́, tā, zō, dʒɔ́** forment avec la base verbale à laquelle ils s'adjoignent un lien étroit, une unité syntaxique. Laquelle unité serait alors tributaire de la déduction que ces morphèmes forment un noyau syntaxique avec ladite base et par conséquent répondent au critère de noyau syntaxique. Les colonnes A et B de l'exemple 1 ci-dessus montrent l'adjonction desdits morphèmes à des bases verbales.

Pour tester la cohésion entre les bases verbales et les morphèmes aussi bien de forme initiale que non, nous nous appuyons sur les procédés de la thématisation et de la focalisation.

· La focalisation des formes initiales

L'opération de focalisation a été étudiée dans quelques langues et dialectes mandé-sud telles que le toura (Bearth 1971), le yaouré (Gadou : 1992), le dan-gweetaa (Vydrine : 2008) et le dan-gblewo (Gondo :2013). Selon Caron (1998 : 2), elle « a pour fonction la rhématisation d'un élément ou d'un circonstant d'une relation prédicative. En termes d'opérations, on a affaire à l'identification exclusive d'un (seul) terme (le terme focalisé) coréférencié à une variable prédicative ou circonstancielle (qui a donc nécessairement une fonction syntaxique dans la prédication) ». Ainsi la focalisation est une opération morphosyntaxique consistant en la mise en relief d'un terme ou d'un groupe d'éléments pour en faire le centre organisateur ou un repère focalisateur de tous les autres éléments de l'ensemble d'un énoncé.

Reprenons les énoncés en a) de 2 à 4 :

(8) a- Kɛ́fî Kwậmɛ̄ pó**táā**
Keiffi prisonnier libérer
Keiffi libère le prisonnier.

a'- Kɛ́fî Kwậmɛ̄ zʌ̄ pó**táā**
Keiffi prisonnier foc libérer
Keiffi ne fait que libérer le prisonnier.

a''- * Kɛ́fî Kwậmɛ̄ pó zʌ̄ **táā**

b- kpā̰ jà zē **zwɔ̂**wāánū
Kpan acc Zé calmer
Kpan a calmé Zé.

b'- kpā̰ jà zē zʌ̄ **zwɔ̂**wāánū

Kpan acc Zé foc calmer
Kpan n'a fait que calmer Zé.

b''- * kpa̰ jà zē **zwɔ̰̂** zʌ̄ wāánū

c- Kɛ́fî zā **dɩ́**ɓō Kpa̰ ɗʌ́
Keiffi procès raconter Kpan à
Keiffi raconte le procès à Kpan.

c'- Kɛ́fî zā zʌ̄ **dɩ́**ɓō Kpa̰ ɗʌ́
Keiffi procès foc raconter Kpan à
Keiffi ne fait que raconter le procès à Kpan.

c''- * Kɛ́fî zā **dɩ́**ɓō zʌ̄ Kpa̰ ɗʌ́

Le procédé de la focalisation démontre la cohésion entre les bases verbales et les morphèmes de forme initiale comme l'indiquent les énoncés en 8a', b', c'.

· La focalisation des formes dérivées

(9) a- wɔ̰̂ jɔ̰̄ **tā**jɔ̰̄ sākpá ɓā
mouche est détourner chaussure de
La mouche est détournée de la chaussure.

a'- wɔ̰̂ jɔ̰̄ **tā**jɔ̰̄ zʌ̄ sākpá ɓā
mouche est détourner foc chaussure de
La mouche n'est que détournée de la chaussure.

a''- * wɔ̰̂ jɔ̰̄ **tā** zʌ̄ jɔ̰̄ sākpá ɓā

b- gɔ̰́ jɔ̰̄ **zō**gɔ̰̀ kpláwō Kpa̰ ɗʌ̀
Gueu est espérer toujours Kpan en
Gueu espère toujours en Kpan.

b'- gɔ̰́ jɔ̰̄ **zō**gɔ̰̀ zʌ̄ kpláwō Kpa̰ ɗʌ̀
Gueu est espérer foc toujours Kpan en
Gueu ne fait qu'espérer toujours en Kpan.

b''- * gɔ̰́ jɔ̰̄ **zō** zʌ̄ gɔ̰̀ kpláwō Kpa̰ ɗʌ̀

Le procédé de la focalisation démontre la cohésion entre les bases verbales et les morphèmes de forme dérivée comme l'indiquent les énoncés en 9a', b'.

A ce niveau, l'applicabilité d'une seule opération morphosyntaxique, soit celle de thématisation, soit celle de focalisation (en plus des critères d'inséparabilité et de productivité) peut être jugée suffisante pour considérer l'élément nominal comme une particule.

3. CRITERE DE PRODUCTIVITE

Sans viser l'exhaustivité, nous listons les différentes formes dans le corpus ci-après : (10)

FORMES INITIALES						FORMES DERIVEES		
táā		**zwɤ̂**	**gɔ́**	**dí**	**gɛ̰**	**tā**	**zō**	**dʒɤ́**
1	ɓɔ́táā «reculer»	zwɤ̂wāánū «calmer»	dɔ̄gɔ́ «attendre »	díɓō «raconter»	gɛ̰gą̰ «retirer»	tākṵ «aider»	zōgɔ̰ «espérer»	dʒɤ́bɔ̄ «aiguiser »
2	pótáā «libérer»	zwɤ̂zōŋ «patienter»	gɔ́pjɤ̰ « peigner »	díką̰ «persuader»	gɛ̰sʉ́ «dépêcher »	tājɤ́ «abandonner»	zōkṵ «plaire»	dʒɤ́gą̰ «attendre »
3	táākʌ̄ «augmenter »	zwɤ̂sjɤ́ «se convertir»	gɔ́gbą̰ «fixer »	dípā «ébahir»	gɛ̰dɔ́ «justifier »	tāɓɤ́ «escroquer»	zōtā «réfléchir»	dʒɤ́tō « finir, achever »
4	táāɓō « diminuer »	zwɤ̂klɔ́jɓō «souffrir, avoir de l'amertume »		zʌ̄dí «banaliser »		tāmɔ́ « ajuster »	zōbjɤ́ «rappeler»	dʒɤ́sū « diriger, guider »

On note à travers ce tableau qu'une base verbale peut s'adjoindre différentes particules qui modifient à chaque fois son sens initial mais aussi qu'une particule peut s'ajouter à différentes bases verbales modifiant ainsi leur sens initial. Ainsi, **táā, zwɤ̂, dí, gɛ̰ gɔ́, tā, zō, dʒɤ́** répondent toutes au troisième critère qu'est celui de la productivité**.** Dès lors elles sont des particules.

CONCLUSION

La présente réflexion a porté sur les séquences V+ Ext précisément sur le degré de spécialisation des unités Ext dans la fonction de particule. En effet en dan blossé, un certain nombre de morphèmes sont ainsi étiquetés à tort ou à raison, en l'occurrence : **táā, zwɤ̂, dí, gɛ̰ gɔ́, tā, zō, dʒɤ́**. Pour éviter tout amalgame et attester de ce statut, nous avons formulé des critères précis auxquels ils ont chacun été soumis. Le critère d'inséparabilité a pris en compte la possibilité ou non d'insertion du marqueur déverbal **sʉ̄** et de l'adverbe **gbɤ́jgbɤ́j** entre V et Ext. S'agissant du critère de noyau syntaxique, il a été appliqué pour tester la cohésion entre V+ Ext à travers l'opération morphosyntaxique de la focalisation. Quant au critère de productivité, il a révélé que la combinaison d'une unité supposée être une particule avec une base verbale, crée une autre unité lexicale avec un autre contenu sémantique. Ainsi le test s'est avéré concluant aussi bien pour les formes initiales **táā, zwɤ̂, dí, gɛ̰ gɔ́,** que leurs dérivées **tā, zō, dʒɤ́** qui toutes ont satisfait aux critères d'inséparabilité, de noyau syntaxique et de productivité. Elles sont donc des particules et de ce fait les séquences V+ Ext où elles apparaissent comme des verbes à particules et non deux éléments juxtaposés pouvant exister librement.

REFERENCES

BAYLON Christian et MIGNOT Xavier, 1955, *Sémantique du langage,* Paris, PUF.

BEARTH Thomas**,** 1971, *L'énoncé toura (Côte-d'Ivoire), linguistique and related fields*, N°30, 481pages.

BERNARD Caron, 1998, La focalisation. Faits de langues, *Peter Lang*, 11-12, pp.205-217.

CREISSELS Denis, - 1979, Le comitatif, la coordination et les constructions « possessives » dans quelques langues africaines, *Annales de l'université d'Abidjan, linguistique*, tome 12, pp125-144.

CREISSELS Denis - 2006, S*yntaxe générale, une introduction typologique 1 : catégories et constructions*, Lavoisier, Collection langues et syntaxe, 403 p.

DUMESTRE Gérard, 1981, La morphologie verbale en bambara, *Mandenkan* 2, pp. 49-67.

GADOU Henri, 1992, *Quelques aspects des processus phonologiques, morphologiques et énonciatifs de la langue yaouré*, Thèse de doctorat en Lettres sous la direction de CULIOLI Antoine - Paris 7.

GONDO Bleu Gildas, 2013**,** *Etude phonologique et morphosyntaxique en dan-gblewo. Thèse de doctorat unique, sous* la direction de AHOUA Firmin, Université Félix Houphouët-Boigny.

HOUMEGA Munseu Alida, 2013 : Procédé d'identification de dérivatifs en dan-blossé in *Cahiers ivoiriens de recherche linguistique, CIRL*, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan- Cocody numéros 33-34, ILA, pp.9-23.

KIPRE Blé François, 2016 : Formation des verbes à particule du bété : un cas de grammaticalisation, in *ILENA*, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan- Cocody numéro 16, pp203-221.

VYDRINE Valentin, 2008 : Les stratégies de relativisation dans les langues mandé : les cas du dan-gwéétaa et du bambara. St. Pétersbourg : *Nauka* pp. 320-330.

La structure interne du verbe en bɛ̀rɛ́

Joseph BOGNY Yapo, Maître de Conférences
joseph.bogny@ltml.ci
&
KOUAKOU N'Guessan Gwladys, Doctorante
guessangwladys32@gmail.com

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody-Abidjan

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse minimaliste de la structure interne du verbe en bɛ̀rɛ́ qui se révèle être en réalité un verbo-nominal. Il étudie particulièrement les suffixes qui apparaissent avec ces unités dans leur forme de citation. En effet, elles apparaissent dans certains contextes avec différentes suffixes (-Øa ; -gaa ; -sja). Ces suffixes diversifiés méritent d'être analysés de plus près car, contrairement au bɛ̀rɛ́, certaines langues présentent une seule forme et d'autres n'en comptent même pas. La question de leur statut à proprement parler étant une question beaucoup plus transversale **–** d'autant plus qu'elles apparaissent avec les « noms » en plus des « verbes » – nous nous pencherons dans cet article surtout sur leurs rôles et leur fonctions syntaxiques lorsqu'elles se présentent avec les « verbes ».

MOTS CLES :

- ***Programme minimaliste, bɛ̀rɛ́, verbo-nominaux, suffixes, rôle et fonction syntaxiques***

ABSTRACT

This article proposes a minimalist analysis of the internal structure of the verb in bɛrɛ which turns out to be in reality a verbo-nominal. It focuses on the suffixes that appear with these units. Indeed, they appear in certain contexts with different suffixes (-Øa; -gaa; -sja). These diversified suffixes deserve to be analyzed more closely because, unlike the bɛrɛ, some languages have only one form and others do not even have one. The question of their actual status being a much more transversal question - especially since they appear with "nouns" in addition to "verbs" - we will look in this article especially at their syntactic roles and functions when they occur with "verbs".

***KEY WORDS*:**

- ***Minimalist Program, bɛ̀rɛ́, verbo-nominals, suffixes, syntactic role and function***

INTRODUCTION

La présente étude aborde la question des suffixes verbaux, un sujet qui a intéressé plus d'un auteurs (M. Guérin, 2016 ; M. Khachaturyan, 2014 ; A. E. Kra & O. K. Yéo 2017). Cependant, bien qu'ils fassent l'objet de plusieurs analyses, leur statut est loin d'être tranché. Déverbatif, morphème de classe de verbe, morphème de l'infinitif, nominalisant, ce sont là autant de statuts, entre autres, qui leur sont attribués. Il s'agira ici d'examiner, en particulier, le cas de la morphologie des verbes qui s'avèrent être en réalité des verbo-nominaux (M. Houis 1977). En effet, en bɛ̀rɛ́ il semble ne pas exister de verbe hors contexte sinon des unités fonctionnant tantôt comme des nominaux, lorsqu'ils sont associés à des modalités nominales, tantôt comme des verbes si on leur adjoint des modalités verbales. Les items lexicaux nommés ici verbes sont, en fait, des verbo-nominaux. Nous abordons plus en détail, cette idée dans le point 3.4. Cependant, par usage, nous référons à ces unités en termes de verbe. Il s'ensuit que le terme « verbe » dans ce travail devra être interprété comme une simple étiquette représentant les unités qui font l'objet de cette étude.

La langue *bɛ̀rɛ́* ou encore *mbrɛ̀* est parlée au Centre-Nord de la Côte d'Ivoire, dans la Sous-Préfecture de Tiéningboué, Département de Mankono. A l'instar de bien d'autres langues, elle admet, en apparence, dans son système verbal des suffixes. En effet, les verbes apparaissent dans leur forme de citation, avec un radical auquel est associé du matériel de nature suffixale, à première vue. Cependant là où on relève une seule forme dans certaines langues, le *bɛ̀rɛ́* en compte trois : *-a, -ga, -sja* (Cf (1b), (2b), (3b)).

(1) a. fó
« va »

b. fòà
« aller, départ »

(2) a. djè
« arrive »

b. djèsjâ
« arriver, arrivée »

(3) a. wɔ̄
« creuse »

b. wɔ̄gâ
« creuser, creusement »

Sur la base de ces suffixes, il est possible de distinguer trois groupes de verbo-nominaux : ceux avec le suffixe *-Ø-a*, ceux avec le suffixe *–ga-a* et ceux sélectionnant *–si-a*.

A quoi répond cette diversité de suffixes, si toutefois il s'agit bien de suffixes ? Quel pourrait-être le statut de ces morphèmes ? Ce sont là autant de questions que pose l'analyse de ces éléments. Dans cette étude, nous présentons la structure interne de ces verbes dans leur forme de citation en nous focalisant surtout sur la distribution des suffixes. Nous faisons l'hypothèse que ces morphèmes se rapportent à la classification nominale. La suite de l'article est articulée en quatre (4) points. Le premier fait la lumière sur le cadre théorique dans lequel nous inscrivons notre analyse. Le deuxième fait l'inventaire de quelques verbo-nominaux avec les différents suffixes relevés. Le troisième est consacré à l'analyse de ces suffixes sur la base de leur distribution. Cette section

apporte également des éclaircissements sur l'interprétation verbo-nominale des verbes en bɛ̀rɛ́. Quant au quatrième, il est réservé à la modélisation de la structure sous-jacente des verbes permettant de dériver les autres structures.

1. CADRE CONCEPTUEL

Il y a plusieurs approches en morphologie. Ces approches peuvent être classées en deux types selon qu'elles admettent ou non l'autonomie de la morphologie. Celles qui prônent un module morphologique autonome sont qualifiées de *lexicalistes* d'après l'hypothèse lexicaliste qui aurait été inspirée par Chomsky (1970). Il s'agit par exemple de la théorie de E. O. Selkirk (1982), la théorie de S. Scalise (1986). A l'opposé, les approches dites non lexicalistes postulent que la construction des mots et des syntagmes est l'œuvre d'un même module : la Syntaxe. Ce changement de perspective est motivé par des arguments théoriques (H. Koopman, 2016) et empiriques (M. Haspelmath, 2011).

La présente étude sera conduite dans une approche non lexicaliste en l'occurrence celle du Programme Minimaliste. Le Programme Minimaliste, rappelons-le, plus qu'un cadre théorique est plutôt un programme de recherche qui vise à trouver le système le plus minimal permettant de rendre compte des variations linguistiques observées dans une langue ou dans un groupe de langues. Son efficience dans un travail comme celui-ci tient au fait qu'il permet une analyse à la fois uniforme et économique des processus morphologiques dans la mesure où une opération – i.e. *Fusion* – permet de dériver tous les mots du « lexique » bɛ̀rɛ́.

Définition [Fusion] :

Soit A et B deux objets syntaxiques, Fusion [A,B] = {A,B}

Nous nous appuyons sur ce cadre conceptuel pour modéliser la structure interne du verbe en bɛ̀rɛ́. Il permet de rendre compte de la place de l'objet par rapport au verbe et expliquer les éventuels mouvements.

2. . PRÉSENTATION DES FAITS

En bɛ̀rɛ́, différents types de suffixes apparaissent avec le verbe dans sa forme de citation. Il en existe trois. Ils permettent de former essentiellement des syntagmes désignant le déroulement ou l'accomplissement d'un procès, ou encore un nom tout court. (Cf. Tableaux 1, 2 et 3)

Tableau 1 : Quelques verbes en **-Ø-a**

IMPERATIF.2SG	« le fait de » / « l'action de »	Glose
fó	fòà	partir, départ
ǹné	ǹnjâ	s'asseoir, fait de s'asseoir
pìné	pìnjâ	se coucher, fait de se coucher
tó	tóà	coudre
só	sóà	allumer

Tableau 2 : Quelques verbes en –**ga-a**

IMPERATIF.2SG	« le fait de » / « l'action de »	Glose
wɔ̄	wɔ̄gá	Creuser
sɔ̰́	sɔ̰́ŋ̰á	Bâtir
bé	Bégáà	Cuire
kɔ̰́	kɔ̰́ŋ̰á	accoucher
sá	Sàgáà	Couper

Tableau 3 : Quelques verbes en -**sja**

IMPERATIF 2SG	« le fait de » / « l'action de »	Glose
djè	djèsjâ	Arriver
jéré	jérésjâ	Appeler
sjă	sésjâ	Comprendre
mɛ̰̃̀à̰̃	mɛ̰̃sjâ	Avaler
bjé	bjésjâ	Pleurer

Nous analysons dans la section prochaine ces différents suffixes. Nous les aborderons au cas par cas.

3. ANALYSE DES FAITS

3.1 Les verbo-nominaux avec le suffixe–a

En examinant les items présentés dans le Tableau 1, on note que la totalité des verbes apparaissent avec le suffixe *–a*. Toutefois, ce suffixe apparaît également avec tous les autres verbo-nominaux. En effet, les suffixes *–gaa* et *–sja* peuvent respectivement être analysés comme le résultat des combinaisons de *-ga+a* et *-si+a*. En plus, le suffixe *-a* apparaît même avec les noms. Comprendre donc la présence de *–a*, en contexte verbal, requiert de se pencher au préalable sur sa véritable nature. Pour ce faire, nous écrivons deux lignes sur *–a* avant de poursuivre. En réalité, le morphème *–a,* loin d'être une terminaison verbale, passe plutôt pour être un élément nominal étant tantôt un déterminant, tantôt un pronom objet selon sa distribution et les positions syntaxiques qu'il remplit. Ce fait vient corroborer l'idée que les unités qui nous intéressent ici sont des verbo-nominaux puisqu'ils peuvent s'associer à un déterminant. D'ailleurs, d'un point de vue théorique, il n'existe pas de différence entre les noms et les verbes. Ils sont logés à la même enseigne : ils appartiennent à la classe des radicaux i.e. des unités a-catégorielles dont la catégorie est déterminée à partir d'un élément fonctionnel avec lequel elles se combinent (D. Embick & A. Marantz 2008). N. A. Chomsky (2013) dans « sa théorie » sur la projection rend bien cette idée, quand il écrit que les radicaux font partie de ces éléments qui ne possèdent pas intrinsèquement d'étiquette. Ainsi trop faibles, ils ne sont pas visibles par l'algorithme d'étiquetages. Si tel est donc le cas, le fait que le morphème *–a* soit un déterminant[i] tout en s'associant avec ces unités est aisément tenable. Les verbes de cette catégorie sont des verbes qui ne requièrent pas d'objet inhérent. Ils sont du type *V-Ø-a*.

3.2 Les verbo-nominaux avec le suffixe–ga-a

Les items du tableau 2 présentent un autre suffixe *(–ga)* en plus de *–a*. Comme admis plus haut, ce suffixe apparaît avec les verbes dans leur forme de citation, à l'image de *–a* et *–sja.* Or, puisque *–a* s'est avéré être autre chose qu'une flexion verbale, il est naturel de s'interroger sur le rôle et le statut de cette unité. Nous écarterons pour l'heure la question de son statut qui est plus problématique qu'il n'y paraît. Nous discutons plutôt son rôle et sa fonction syntaxique (Cf. (4) à (9)).

Considérons les exemples suivants :

(4) gbé sɔ̰-ŋá̰-à̰
arbre couper-Cl-DEF[ii]
Le fait de planter (l') arbre

(5) mlà̰ bé-gá-à
riz cuire-Cl-DEF.
Le fait de cuire du riz

(6) a. ɲà̰-ŋá̰-à̰
battre-OBJ-DEF
battre (chose)

b. ɲá̰ plà̰ à̰
battre tam-tam DEF
bats le tam-tam !

c. plà̰ ɲà̰-ŋá̰-à̰
tam-tam battre-Cl-DEF
le fait de battre le tam-tam

(7) a. fé-gā
balayer.IMP-OBJ
balaie (chose) !

b. fè-gá-à
balayer-OBJ-DEF
Le fait de balayer (chose)

(8) a. sá-gā
couper.IMP-OBJ
Coupe (chose) !

b. sà-gá-à
couper-OBJ-DEF
Le fait de couper (chose)

c. sá gbé-gá-à
couper.IMP bois-Cl-DEF
Coupe du/le bois

d. gbè-gá-à sá
bois-Cl-DEF couper
Le bois est-il coupé ?

(9) bákárí$_i$ pèlé [gbòŋòrò jɔ̀gɔ́]$_j$ à$_i$ ɟé-gá$_j$
Bakari fabriquer tabouret deux 3SG vendre-PRON.OBJ
« Bakari a fabriqué deux tabourets et les a vendus »

L'observation de ces faits nous donne de constater que *–ga* serait un morphème de classe (cf. (4), (5),(6c), (8c)et (8d)). Les données en (6a), (7),(8a), (8b) et (9), par contre, montrent qu'il occupe une position objectale : il est l'objet générique de cette catégorie de verbe qui nécessite un complément. *–ga,* à l'instar de *–a*, a plusieurs emplois : il peut être un pronom objet ou encore un déterminant selon le cas. Alors, il est pronom objet lorsqu'il apparaît avec le verbe à objet non spécifié (cf. (6a), (7b) et (8b)) et déterminant dans les autres types de locution « verbale » ainsi qu'avec les « noms » (cf. (8d), (10)).

(10) a. dì-gá-à « (l') aile » => dì-bɛ́-à[iii] « (les)ailes »
b. tíŋ-gá-à « (l') arbre » => tíŋ-bɛ́-à « (les) arbres »
c. sɛ̀-gá-à « (la) queue » => sɛ̀ɛ̀-bɛ́-à « (les) queues »
d. gbɔ̰-ŋá̰-à̰ « (le) pied » => gbɔ̰-bɛ́-à « (les) pieds »
e. jé-gá-à « (le) village » => jé-bɛ́-à « (les) villages »

-ga qui semble déterminer une classe nominale spécifique commute avec le morphème *-bɛ* **au** pluriel. *–a* (défini) permet à *–ga* d'assumer la fonction de déterminant.

Les verbo-nominaux avec le suffixe–si-a

Si les items avec les suffixes *–a* et *–ga* semblent être élucidés, cela n'est pas tout à fait le cas de *–si*. Nous avons effectué un test pour analyser *-si*, mais cela s'est avéré quelque peu difficile d'autant qu'il s'agit probablement d'un morphème lexical qui s'est grammaticalisé. Dans les faits, nous avons comparé *–si* dans *djè-sí-à* (« arriver ici ») au suffixe *–le* dans *wíí-lè-à* (« arriver là-bas »). Dans la pratique, nous avons d'abord comparé

la distribution de *wíílè* à celle de *djè* en ce qui concerne les adverbes de temps ici (*wɔ́ nạ̀*) et là-bas (*lɔ́gɔ́ nạ̀*) (cf (11) et (12)).

(11) a. à djè wɔ́ nạ̀
3SG arriver.Acc ici
Il est arrivé ici

b. *à djè lɔ́gɔ́ nạ̀
3SG arriver.Acc là-bas
Il est arrivé là-bas

(12) a. *à wíílè wɔ́ nạ̀
3SG arriver.Acc ici
Il est arrivé ici

b. à wíílè lɔ́gɔ́ nạ̀
3SG arriver.Acc là-bas
Il est arrivé là-bas

L'observation des faits montre, d'une part, que la phrase *« à djè wɔ́ nạ̀* » est attestée dans la langue contrairement à « * *à djè lɔ́gɔ́ nạ̀* ». D'autre part « *à wíílè lɔ́gɔ́ nạ̀* » est reconnue lorsque « **à wíílè wɔ́ nạ̀* » est refusée. Cette agrammaticalité est due à un fait : autant *-le* que *–si* (qui induisent une certaine directionnalité ou localité) sont dans le même paradigme. *–si* est un locatif de proximité qui désigne un lieu proche contrairement à *–le* qui est un locatif indiquant un lieu autre que le lieu où se situe le locuteur (éloignement). On peut ainsi dire que, *-le* dénotant un lieu, forme avec le verbe une locution verbale. *–si* dans *djèsjâ* qui semble occuper une position d'objet (générique) locatif, lorsqu'il est spécifié, cède sa place à l'objet lexical. La différence qu'on pourrait relever est que le locatif *–le* contrairement à *–si* semble s'être compacté avec le verbe avec lequel il apparaît puisqu'il est difficile de l'isoler.

De ce qui précède, on pourrait bien avancer que *–si* également est un pronom locatif. *-si* qui se combine ainsi avec les verbo-nominaux induit une localité (cf (13a)) ou implique une certaine directionnalité qu'elle soit « horizontale »[iv], comme nous pouvons le voir dans les exemples (13b), (13c) et (13f), ou « verticale »[v] (cf. (13d), (13e))

(13) a. ɟì-sí (« endroit »)
b. jéré-sí-à (« fait d'appeler »)
c. djè-sí-à (« fait d'arriver »)
d. mɛ̃-sí-à (« fait d'avaler »)
e. bjé-sí-à (« fait de pleurer (verser des larmes) »)
f. kɛ̀-sí-à (« fait de chercher »)

Si *–le* et *–si* ont tous deux à avoir avec la directionnalité, leur différence distributionnelle vient de divers processus de grammaticalisation.

En somme, les verbes, selon leurs caractéristiques morphosyntaxiques (traits syntaxiques dans la terminologie minimaliste) semblent venir avec des pronoms qui servent de « objet par défaut » pour les compléments à sélectionner par le verbe.

« le fait de » / « l'action de » : lecture verbo-nominale des radicaux bɛ̀rɛ́

La lecture « le fait de X » / « l'action de X » des verbes à la forme non finie n'est en réalité pas le fait des suffixes *(-a ; -gaa ; -sja*) car ils ne sont pas des flexions verbales. Ladite interprétation « le fait de X » / « l'action de X » qui motive souvent le fait que les verbes dans un tel contexte soient traités comme des déverbaux est une sorte d'illusion d'optique – créée par la traduction de cette expression en Français.

D'ailleurs, la différence par exemple entre *partir*, *le fait de partir*, et même *l'évènement de départ* n'est que morphologique. En effet, formellement, [[partir]] = [[départ]] i.e. *partir* et *départ* dénotent tous un « évènement de départ » (cf. P. M. Pietroski 2005, A. Kratzer 1998, G. Ramchand 2008, 2011, i.a.). On peut également souligner ce fait en baoulé avec le verbe *di. di* et *di-lɛ*, en baoulé, ont en réalité le même sens. Ils désignent tous deux l'évènement de *manger* i.e. *manger(e)* plus formellement K. J. Akpoué (2018). En somme, ce n'est pas le morphème *-lɛ* qui confèrerait la lecture « le fait de V » à *di-lɛ*. Les flexions du type *–lɛ* devraient être vues comme une sorte de « cas verbal » c'est-à-dire la forme que le radical verbal revêt en contexte non fini. D. Creissels et S. Biaye (2016 : 176) abondent dans le même sens lorsqu'ils admettent que

> Chaque lexème verbal (…) correspond à un nom de procès qui (…) constitue la pure désignation du procès signifié par le lexème verbal. Ceci veut dire qu'on peut gloser le nom de procès comme 'le fait de V', à la différence d'autres noms déverbaux qui ne se réfèrent pas purement au procès mais à la manière de le réaliser, à son résultat, ou à ce qui peut faire le propre d'une instance particulière du procès (sans parler des noms déverbaux se référant à l'instrument, à l'agent ou au lieu du procès).

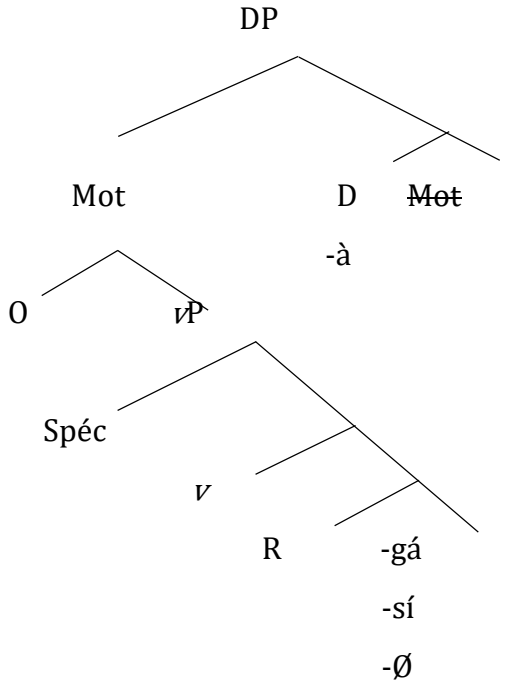
Comme l'expliquent ces auteurs, les noms de procès ont, en fait, le même sens que les lexèmes verbaux, ou mieux, le nom du procès est une autre dénomination du lexème verbal.

4. Modelisation a partir du Programme Minimaliste : sur la morphosyntaxe des radicaux bɛ̀rɛ́

De ce qui précède, il ressort que l'analyse des verbes a révélé que le bɛ̀rɛ́ possède trois suffixes verbaux notamment *–Ø* ; *-ga* et *–si*. On pourrait considérer une règle de base pour chacun des schèmes présentés c'est-à-dire *V-ClØ-a* ; *V-Clga-a* ; *V-Clsi-a*. Ceci serait non moins important pour la compréhension de ce fonctionnement verbal mais suggérerait plusieurs règles qui rendraient plus complexe l'apprentissage de la langue. Or, les conclusions des études menées dans le cadre du Programme Minimaliste corroborent l'idée que les langues naturelles sont bâties sur un système beaucoup plus minimal qu'il n'y paraît.

Cette conjecture est également vraie pour la formation des radicaux verbaux en bɛ̀rɛ́. Ainsi, les trois schèmes présentés sont en fait dérivés au moyen d'un seul et même système sous-jacent que nous présentons ci-après :

(14)



–ga ou *–si* fusionnent d'abord avec le radical ; ensuite le résultat de cette fusion est combiné avec *v* qui permet à la structure de remplir une fonction verbale. Par la suite, le groupe verbal fusionne avec le spécifieur pour se projeter au niveau maximal *v*P afin de former la locution verbale.

Sur cette représentation arborescente, les morphèmes *–Ø, –ga* et *–si* qui sont en fait dans le même paradigme sont toujours suffixés. Ils marquent l'objet qui sera spécifié. Cependant, lorsque l'objet spécifié est présent et que ces suffixes apparaissent toujours suffixés au verbe, il s'agit dans un tel cas de marqueurs de classe nominale. *–a* qui est un déterminant forme un DP en s'associant avec la structure contenant la locution verbale. Comme le font remarquer Y. J. Bogny (2009, 2014, 2016) et E. Aboh (2002, 2004), le mot ou NP se déplace dans le spécifieur du DP à cause des propriétés idiosyncratiques des déterminants qui s'y trouvent. A la forme finie, plus précisément à l'Accompli, le verbe quitte sa position d'origine (après l'objet) et se déplace à gauche (i.e. avant l'objet). En bɛ̀rɛ́, comme dans la quasi-totalité des langues Kwa, l'ordre des constituants du groupe verbal à l'Inaccompli, tout comme dans les propositions non finies, est OVet VO à l'Accompli (Y. J. Bogny 2014). Néanmoins certaines langues Kwa (baoulé, agni, ewe, …) admettent aussi l'ordre VO à l'Inaccompli. Il reste exclusivement OV pour d'autres tels que l'akyé et le bɛ̀rɛ́.

CONCLUSION

L'analyse de la structure interne des verbes en bɛ̀rɛ́ a permis non seulement de relever trois suffixes *(–Ø-a ; -ga-a ; -si-a)*, mais aussi de mettre en évidence la structure qui sous-tend la distribution desdits suffixes. En effet, ils peuvent tantôt jouer le rôle d'objet générique, tantôt celui de pronom de rappel et parfois même celui de déterminant. Ils sont objet générique ou pronom lorsqu'ils apparaissent avec les verbes. Ils jouent le rôle de déterminant quand ils sont associés avec le défini *-a.*

La position défendue ici est qu'ils sont en fait des suffixes nominaux car ils ont trait au groupe nominal. Leur présence en contexte verbal tient à deux faits. D'une part, les unités étudiées ici se trouvent être des verbo-nominaux ; de ce fait, ils peuvent se combiner à des marqueurs de classe nominale. D'autre part, il y a que leur fonction dans les locutions « verbales » peut-être aussi celle de marquer la place de l'objet qui sera spécifié. Cette conclusion est motivée par l'analyse des « verbes » bɛ̀rɛ́ en contexte. Cette analyse a montré qu'autant ils apparaissent dans la forme de citation des unités concernées ici, autant ils peuvent être utilisés comme pronom objet dans les contextes d'actualisation verbale de ces lexèmes verbo-nominaux. C'est notamment le cas de *–ga.* *–si*, quant à lui, en plus d'être un complément, a un trait de localité. La différence constatée entre sa distribution et celle de *–ga* ou même d'un item plus proche de lui *(-le)* est à mettre au compte de la grammaticalisation. Concernant leur statut, plusieurs arguments soutiennent le fait qu'il s'agit en fait de marqueurs de classes nominales qui assument différentes fonctions syntaxiques même s'il ne reste que des vestiges de ce système de classification nominale.

REFERENCES

ABOH, Enoch O, (2002). La morphosyntaxe de la périphérie gauche nominale. *Recherches Linguistiques de Vincennes*, *31*, 9–26.

ABOH, Enoch O,. (2004a). Topic and focus within D. *Linguistics in the Netherlands*, *21*(1), 1–12.

AKPOUE, Kouamé Josué. (2018). Sur la proéminence aspectuelle des langues négroafricaines. La problématique du temps dans les langues Volta-Congo et Mandé. *Colloque International Abilang 3*.

AKPOUE, Kouamé Josué, & Kouakou, N. G. (2018). Encodage lexical des TAM dans les langues naturelles : cas du baoulé et du bɛ̀rɛ́. Présenté au 1er Colloque International Hispano-Africain.

BOGNY, Yapo Joseph, (2009). La structure de DP dans les langues Kwa. *Revue du LTML*, *(3),* 1 – 28.

BOGNY, Yapo Joseph, (2014). *Arguments, marqueurs aspecto-modaux et ordre des mots dans les langues Kwa : Une approche Minimaliste*. Abidjan : Thèse de doctorat d'État, Université Félix Houphouët-Boigny.

BOGNY, Yapo Joseph, (2016). Cartographie de la couche CP en akyé et en baoulé. *Cheminements linguistiques : Mélanges en hommage à N'Guessan Jérémie KOUADIO*.

CHOMSKY, Noam A., (1995). The minimalist program (current studies in linguistics 28). *Cambridge, MA: MIT Press,* Pp. 420.

CHOMSKY, Noam A., (2013). Problems of projection. *Lingua*, *130*, 33-49.

CREISSELS, Denis &, Seckou Biaye. (2016). *Le balant ganja. Phonologie, morphosyntaxe, liste lexicale, textes*. IFAN CH. A. DIOP.

EMBICK, David, & Alec Marantz. (2008). Architecture and blocking. *Linguistic inquiry*, *39*(1), 1-53.

GUERIN, Maximilien, (2016), Les constructions verbales en wolof : vers une typologie de la prédication, de l'auxiliation et des périphrases. Linguistique. Université Sorbonne Paris

HASPELMATH, Martin, (2011). The indeterminacy of word segmentation and the nature of morphology and syntax, *Folia linguistique*, 45(1), 31-80.

HOUIS, Maurice, (1977). Plan de description systématique des langues négro-africaines, *Afrique et Langage*, 7, pp. 5-65.

KHACHATURYAN, Maria, (2014). Grammaire de la langue mano (mandé-sud) dans une perspective typologique. Linguistique. Institut National des Langues et Civilisations Orientales- INALCO, PARIS.

KOOPMANN, Hilda, (2016). Unifying Syntax and Morphology and the SSWL database project The 1st SynCart Workshop, Chiusi, Department of Linguistics, UCLA

KRA, K. A. E. & Kanabin O. Yéo, (2017). Morphologie et sémantique des déverbaux en koulango et en sénoufo, *Lɔŋgbowu*, *Revue des Lettres, Langues et Sciences de l'Homme et de la Société*, N° 003.

KRATZER, Angelika, (1996). Severing the external argument from its verb. In *Phrase structure and the lexicon* (pp. 109-137). Springer, Dordrecht.

LONGOBARDI, Giuseppe, (2005). Toward a Unified Grammar of Reference in press in Zeitschrift für Sprachwissensachaft 24 :5-44

PIETROSKI, Paul M., (2005). *Events and semantic architecture*. Oxford University Press. Ramchand, G. C. (2008). *Verb meaning and the lexicon: A first phase syntax* (Vol. 116). Cambridge University Press.

RAMCHAND, Gilian, (2011). Minimalist semantics. *The Oxford Handbook of Linguistic Minimalism*.

SCALISE, Sergio. (1986). Generative morphology, Dordrecht - Holland/Riverton USA, Foris publication.

SELKIRK, Elisabeth O., (1982). *The syntax of words*, The MIT press, Cambridge (Mass.).

Les langues ivoiriennes dans les politiques linguistiques en Côte d'Ivoire : historique, état des lieux et perspectives pour une politique linguistique cohérente

Yao Jacques Denos N'ZI et Jean-Claude DODO (Assistants)
jacquesdenosnzi@yahoo.fr / jeanclaude.dodo@gmail.com

Université Felix Houphouët-Boigny

RESUME

En 1960, nait la première République ivoirienne. Dans les textes de la première Constitution, les langues ivoiriennes ne sont point mentionnées et ne bénéficient d'aucun statut social au détriment du français qui a le statut de langue officielle. Il faut attendre les années 2000, dans la deuxième Constitution ivoirienne pour que figure un article qui prône leur promotion sans toutefois leur accorder un statut social. Cette même approche est reconduite dans la Constitution de la troisième République adoptée en 2016. In fine, le bilan de la politique linguistique de la Côte d'Ivoire depuis son Indépendance jusqu'à maintenant est mitigé. La promotion de certaines langues locales ivoiriennes au rang de langues nationales tarde à être effective.

MOTS-CLÉS :

- ***Politique - langues - Côte d'Ivoire - développement - durable***

ABSTRACT

In 1960, the first Ivorian Republic was born. In the texts of the first Constitution, the Ivorian languages are not mentioned and enjoy no social status to the detriment of French who has the status of official language. It was not until the 2000s, in the second Ivorian Constitution to include an article that advocates their promotion without granting them a social status. This same approach is repeated in the Constitution of the Third Republic adopted in 2016. In fine, the record of the language policy of Côte d'Ivoire since its Independence until now is mixed. The promotion of some local Ivorian languages as national languages is slow to be effective.

KEYWORDS:

- ***Politics - languages - Ivory Coast - development - sustainable***

INTRODUCTION

Les études menées par M. Delafosse en 1904 dénombraient, en Côte d'Ivoire, une soixantaine de langues. Nonobstant le plurilinguisme de ce pays, l'administration coloniale a ignoré les langues locales au détriment du français, jetant *de facto*, les bases d'une politique d'exclusion linguistique qui va perdurer jusqu'après les Indépendances. Bien qu'elles soient marginalisées, les langues ivoiriennes renferment toujours des enjeux identitaires auprès des populations. Leur dynamisme est l'un des facteurs essentiels évoqué pour expliquer la variation du français. Ces divers constats suscitent les questions de recherche suivantes : quelle est la place des langues locales dans les différentes Constitutions qu'a connues la Côte d'Ivoire ? Quels rôles jouent-elles ou peuvent-elles jouer dans les contextes sociaux, économiques et politiques en Côte d'Ivoire ?

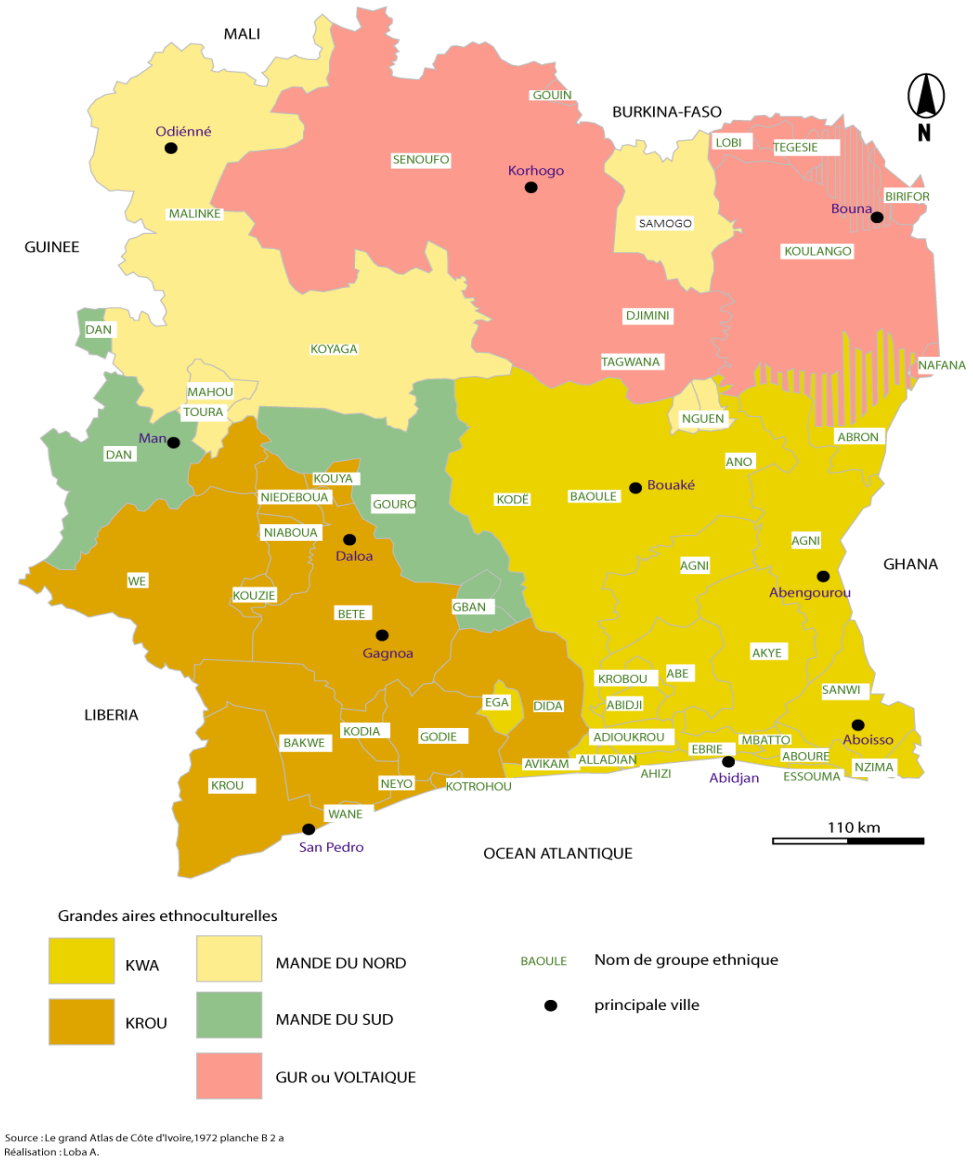
Comme hypothèses à cette étude, nous postulons, d'une part, que les langues ivoiriennes peinent à être mises au premier plan quand bien même quatre parmi elles ont été choisies pour leur promotion au rang de langues nationales. Ce qui explique la prépondérance du français - du fait de son statut de langue officielle - dans les différentes Constitutions (1960 / 2000 / 2016). D'autre part, la promotion des langues ivoiriennes serait vitale pour parvenir à un développement durable et inclusif. Cette contribution consistera à faire une revue documentaire dans le but de retracer l'historique des politiques linguistiques et de déterminer la place des langues locales dans le contexte sociopolitique ivoirien, de la période coloniale jusqu'à nos jours. Elle traitera, par ailleurs, des actions menées dans la promotion des langues locales, leur rôle dans la société ivoirienne, et des perspectives durables pour leur survie. Notre recherche prend appui sur les réflexions menées sur les politiques linguistiques, le rôle et la fonction des langues dans les territoires plurilingues. Dans le courant de cette étude nous utiliserons certains aspects de l'approche théorique de R. Chaudenson et D. Rakotomala (2004) ainsi que de S. Kube (2005) sur le *status* et le *corpus* des langues dans les pays francophones. Cette approche nous permettra de déterminer le *status* et le *corpus* des langues en présence sur le territoire ivoirien.

1. LA SITUATION LINGUISTIQUE DE LA COTE D'IVOIRE

Les langues ivoiriennes sont reparties en quatre grands groupes linguistiques comme indiquée sur la carte ci-dessous. Ces 4 groupes linguistiques sont rattachés au phylum Niger-congo, un sous-groupe du grand ensemble linguistique Niger-kordofanien. Selon les recensements généraux de la population ivoirienne (RGPH, 1998 et 2014), le baoulé (Kwa), le bété (Kru), le senoufo (Gur) et le dioula (Mandé) possèdent le plus de locuteurs dans ces différents groupes.

En plus de ces quatre grands groupes, nous avons le français et ses variétés locales (français ivoirien, français populaire ivoirien, nouchi) qui sont tout aussi présents dans le paysage linguistique ivoirien.

On note également la présence d'autres langues de la sous-région qui ont une forte représentation de locuteur sur le territoire ivoirien telles que le mooré (Burkina-faso), l'ashanti (Ghana),



Source : Le grand Atlas de Côte d'Ivoire, 1972 planche B 2 a
Réalisation : Loba A.

2. HISTORIQUE DES POLITIQUES LINGUISTIQUES EN COTE D'IVOIRE

2.1 De la période coloniale à celle des indépendances (1893 à 1959)

La Côte d'Ivoire est déclarée colonie française le 10 mars 1893. Dès lors, ce fut le début de l'imposition d'une politique linguistique fondée essentiellement sur le français. N.J. Kouadio (2008) soutient que le français fut imposé comme la langue civilisatrice, la langue de l'administration et de l'éducation. En réalité, la politique linguistique de l'époque à une visée unilingue, portée dans un premier volet sur l'imposition et la promotion du français et dans un second volet sur la stigmatisation voire le rejet de l'usage des langues nationales. On assiste ainsi à un déni total des langues endogènes, bien que les premières études linguistiques sur le dénombrement de celles-ci, menées par M.

[2] Cette carte est tirée de la thèse de Doctorat de J-C. Dodo (2015). Elle a pour source le grand Atlas de Côte d'Ivoire, mais a subi des modifications et des actualisations de la part de l'auteur.

Delafosse (*Op. cit*), recensent une soixantaine de langues endogènes, réparties en quatre grands groupes tous issus du phylum Niger-congo. En réalité, cette imposition du français s'inscrit dans la vision de la politique linguistique de la République française pour propager l'usage du français tout en éradiquant les « patois » et les « jargons ». Un vœu exprimé par l'abbé Grégoire lorsqu'il déclarait devant la convention du 20 juillet 1793 : *« Il faut qu'on examine la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française, car dans l'étendue de toute la nation, tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvements du commerce. »* (Cité par N. J. Kouadio, 2008, p. 4). Au sein des colonies africaines, plusieurs actions restrictives sont mises en œuvre dans le but d'éradiquer l'usage des langues locales, conformément à l'idéologie coloniale. N. J. Kouadio (2007, p. 71) cite les propos de Pierre Alexandre, selon lesquels :

> (…) Une seule langue est enseignée dans les écoles, admise dans les tribunaux, utilisée dans l'administration : le français tel que défini par les avis de l'Académie et les décrets du ministre de l'Instruction. Toutes les autres langues ne sont que folklore, tutu panpan, obscurantisme, biniou et bourrée ; et ferments de désintégration de la République.

On en retient que, les langues locales sont dénigrées, traitées de rudimentaires et donc marginalisées. Encourager leur emploi serait faire germer les graines de l'implosion de la République. Dans ce contexte, des textes de loi sont établis afin d'interdire leur emploi au sein de la colonie. J-M. Kouamé (2012, p. 6) cite un arrêté du Gouverneur général de l'Afrique Occidentale Française (AOF) qui dit :

> La langue française est la seule qui doive nous occuper et que nous ayons à propager. Cette diffusion du français est une nécessité. Nos lois et règlements sont diffusés en français. C'est en français que les jugements des tribunaux sont rendus. L'indigène n'est admis à présenter ses requêtes qu'en français. Notre politique d'association l'appelle de plus en plus à siéger dans nos conseils et assemblées à la condition qu'il sache parler français.

Cette décision vient asseoir la domination du français sur les langues locales. Il est le seul usage admis dans les communications dans le domaine public et sa maîtrise est l'une des conditions pour parvenir à une ascension sociale, pour siéger dans les grandes instances de décision. Les populations sont ainsi contraintes à apprendre et à utiliser le français dans les cadres formelles que sont : l'école, l'administration, la justice… On peut retenir que la politique linguistique coloniale était une politique glottophagique à l'égard des langues africaines (A.B. Sylla, 1997).

2.2 De l'accession de la Côte d'Ivoire à l'indépendance (1960) jusqu'à nos jours

À son accession à l'Indépendance le 07 août 1960, le français est déclaré comme la langue officielle par les premières autorités ivoiriennes. Ceci est marqué dans l'article 1 de la première Constitution du jeune Etat, signe de l'importance que ces autorités accordent au français. Cette Constitution n'accorde aucun statut aux langues locales, ni ne fait part de celles-ci. On remarque ainsi que les positions n'ont pas vraiment bougé sur le statut de la langue française et de celui des langues endogènes, de l'époque coloniale à celle des indépendances (Z. Yago, 2014).

Pour conforter leur choix pour la langue française, les premières autorités du pays évoqueront plusieurs arguments (N. J. Kouadio, 2007), dont les majeurs sont les suivants:

- dans un territoire multilingue et pluriethnique comme la Côte d'Ivoire, le français serait facteur d'unité linguistique et nationale ;

- le français permettrait une ouverture sur l'extérieur pour le pays ;

- le français est une langue moderne et de progrès apte à décrire et à nommer les sciences et techniques, choses que ne sauraient faire les langues endogènes ; etc.

En 2000, une nouvelle Constitution est votée. Celle-ci fait pour la première fois mention des langues nationales en son article 29, alinéa 6. Elle prescrit leur promotion et leur développement, cependant elle ne confère à aucune d'entre elles un statut juridique ni constitutionnel.

En 2016, la troisième Constitution ivoirienne est adoptée. On peut remarquer que les dispositions constitutionnelles à l'égard des langues locales n'ont pas changé en ce qui concerne la constitution de 2000 et celle de 2016. La nouvelle constitution présente le français comme la langue officielle en son article 48 et dans l'article 101 alinéa 20, elle prescrit les conditions de développement et la promotion des langues nationales.

Lorsqu'on parcourt les dispositions constitutionnelles de la Côte d'Ivoire, on peut se rendre compte qu'aucune politique concrète n'est menée sur le statut des langues locales. L'État ivoirien s'inscrit dans une politique linguistique de non-intervention (J. Leclerc, [en ligne]), ou encore ce que L-J. Calvet (1996) nomme *"une politique linguistique par défaut"* dans la mesure où elle ne prend pas réellement en compte le paysage linguistique du pays. En s'appuyant sur les travaux de B. Heine et M. Reh (1982) cité par S. Kube (2005, p. 75), nous pouvons dire que la politique linguistique de la Côte d'Ivoire est une politique "*exoglossique monolingue*" dans la mesure où elle s'appuie essentiellement sur une langue étrangère, en l'occurrence le français.

Bien que l'État ivoirien n'accorde pas de statut officiel (langues nationales ou officielles) aux langues ivoiriennes, il faut tout de même noter que certaines actions politiques ont été menées pour tenter de les revaloriser.

3. LES ACTIONS POLITIQUES MENEES POUR LA PROMOTION DES LANGUES IVOIRIENNES

La politique linguistique telle que menée en Côte d'Ivoire a des incidences sur le *corpus* et le *status* des langues en présence sur le territoire ivoirien. Pour R. Chaudenson et D. Rakotomala (2004, p. 13), le status relève de : « (…) *tout ce qui est de l'ordre du statut, des institutions, des fonctions et des représentations ».* Quant au *corpus*, il représente : « (…) *les pratiques linguistiques elles-mêmes, depuis les modes d'appropriation ou les compétences jusqu'aux productions langagières* ». Sous ce titre, nous traiterons de certains aspects du *status* et du *corpus* des langues en Côte d'Ivoire.

3.1 Les langues locales dans les institutions publiques (Status)

Le français est la langue utilisée pour les textes de loi, les textes administratifs, dans l'administration locale et les décisions de justice (S. Kube, *Op cit*, p. 58). Les langues locales sont également admises à titre exceptionnel dans certaines institutions. Lors des procès dans les tribunaux, les justifiables qui ne maitrisent pas le français peuvent avoir recours à un interprète pour communiquer et leur lire leurs droits, tel que le prévoit

l'article 7 de la Constitution de 2016. Elles peuvent être utilisées également au sein des administrations locales pour la constitution des actes d'état civil, sous la supervision d'un interprète. Les interprètes dont il s'agit sont occasionnels et non formés pour la circonstance.

3.2 Les langues locales dans l'enseignement (Status)

L'Etat ivoirien institue, le 08 septembre 1966, le décret de création de l'Institut de Linguistique Appliquée (ILA). L'institut est chargé de mener des recherches dans le domaine de la linguistique appliquée à l'enseignement des langues vivantes et plus particulièrement des langues ivoiriennes. Suite au taux d'échec élevé enregistré dans le système scolaire au cours des années 70 (80% de taux d'échec à l'école primaire selon S. Kube, 2005, p. 79), l'Etat ivoirien va s'intéresser à la question linguistique. En effet, ce taux d'échec était imputé au médium et aux méthodes d'enseignement (S. Kube, *Op. cit*).

C'est dans ce contexte que la loi du 18 août 1977, n°77-584, portant réforme de l'enseignement est adoptée par le parlement ivoirien pour l'introduction des langues ivoiriennes dans l'enseignement officiel comme le rapporte S. Lafage (1996, p. 589) :

> Selon l'article 65 de cette même loi, l'ILA est chargée de préparer cette introduction. À cette fin, depuis 1977, des descriptions scientifiques complètes ont été réalisées, du matériel didactique activement produit, des expérimentations prometteuses engagées, principalement pour les quatre langues démographiquement dominantes et régionalement dynamiques (une pour chacun des quatre groupes linguistiques répertoriés) : le baoulé, le bété, le dioula, le senoufo. Mais les textes définissant les modalités d'application de la loi de 1977 ne sont pas parus.

Cette réforme se fonde sur deux autres articles majeurs ; les articles 67 et 68. L'article 67 stipule que l'introduction des langues nationales (ivoiriennes) dans l'enseignement officiel doit être conçue comme un facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien. Quant à l'article 68, il mandate l'ILA afin de préparer l'introduction des langues locales dans l'enseignement à travers leur description, leur codification et leur instrumentalisation. C'est ainsi qu'en 1978, un projet de l'ILA dénommé *l'Education préscolaire dans la langue de l'enfant* (Tymian J.) a vu le jour. Comme le mentionnent J. Dérive et M.J. Derive (1986, p. 54) : « *En 1983, il y avait en Côte d'Ivoire quinze classes expérimentales préscolaires, ouvertes uniquement sur la demande des communautés villageoises intéressées, et les premiers résultats semblent tout à fait positifs ».* Ce projet bien qu'intéressant a été mis sous l'éteignoir. Toutefois, quelques années plus tard cette mesure politique va mener à la création du « Programme Education Intégrée » (PEI) par les chercheurs de l'ILA. Ce programme consistait à une intégration progressive des langues endogènes en tant que médium d'enseignement et à la mise à disposition de manuels didactiques rédigés en langues locales dans l'enseignement primaire en zone rurale. La phase expérimentale du PEI débutera au cours de l'année scolaire 1979/1980, avec le baoulé et le dioula comme langue d'enseignement. L'année suivante six autres langues furent ajoutées (adioukrou, dan, yacouba, mahou, sénari, sénoufo) et des centres ont été ouverts, essentiellement localisés dans le nord du pays (Tafiré, Madinani, Tioroniaradougou dans le département de Korhogo). Le PEI était aussi dénommé dans la littérature scientifique « Projet Nord » dû au fait que plusieurs de ses centres étaient ouverts également dans le nord du pays. Cette initiative était soutenue par l'Université d'Abidjan à travers l'ILA, les instituts de Biologie, de Pharmacie, et de

Mathématiques, pour la confection d'outils et de manuel didactique et le suivi pédagogique. Bien que des succès fussent enregistrés, le programme ne demeura qu'à la phase expérimentale jusqu'en 1988 (Kube, *op, cit*, p. 80). Il ne put être généralisé à l'ensemble du pays pour cause de moyen financier et d'enjeux politiques et socioculturels. Après cela, des interventions fébriles sont menées sur la promotion des langues locales. C'est le cas de l'article 3 de la loi n°95-696 du 7 septembre 1995 relative à l'enseignement qui soutient que l'enseignement des langues nationales concourt à la formation des citoyens. Cette disposition légale n'est cependant pas accompagnée d'une volonté politique. Cela se passait comme si l'Etat ivoirien était pour la promotion de ces langues mais n'envisageait pas de mesure les concernant. Toutes mesures venant des particuliers ou de l'extérieur seraient donc acceptés. C'est dans ce contexte qu'en 1996, l'ONG ''Savane et Développement'' va faire revivre l'idée de la scolarisation en langue maternelle en mettant en place une expérimentation dite « Centre scolaire intégré du Niene » (CSIN) à Kolia au cours de l'année scolaire 1996/1997. L'enseignement est fondé sur le bilinguisme entre le français et les langues maternelles au primaire. La logique de l'enseignement était la même adoptée dans le PEI, c'est-à-dire que l'enfant est enseigné dans sa langue maternelle (dioula ou sénoufo) dans les premières classes du primaire et est progressivement mis en contact avec le français vers la fin du cursus.

En 2001, conformément à l'article 29 de la constitution de 2000 qui prône la promotion des langues ivoiriennes, le PEI va renaitre sous l'appellation de « Projet Ecole intégrée » (PEI). Une nouvelle phase d'expérimentation est mise en œuvre entre 2001 et 2004 et s'appuie sur l'enseignement de dix langues (yacouba, akyé, baoulé, bété, guéré, koulango, mahou, sénoufo, abidji, agni). Cependant, cette initiative n'a pas connu un franc succès à la hauteur de la première initiative PEI. En effet, Kouadio (2001, p. 196) cité par Kube (*Op, cit,* p. 80) avait prédit un échec inéluctable dans la mesure où celle-ci ne s'était pas réellement fondée sur les acquis et les échecs du « Programme Education Intégrée ». Selon l'auteur, l'ILA n'a officiellement pas été consulté, donc n'était pas suffisamment impliqué dans la réalisation du projet. Quant aux enseignants, ils n'étaient pas suffisamment formés et préparés à leur nouvelle tâche. Toutefois, malgré les résultats mitigés rencontrés dans son exécution, le PEI demeure actuellement avec 36 écoles primaires où sont enseignées 11 langues locales.[3]

En 2016, la Côte d'Ivoire intègre la phase 2 du projet Ecole et Langues nationales en Afrique (ELAN-Afrique). Ce projet est implémenté par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et se fixe pour objectif de promouvoir le bilinguisme (entre le français et les langues africaines) dans l'enseignement primaire. En effet, ce projet part du fait que les difficultés d'acquisition de la langue française en tant que médium d'enseignement, dès la première année d'enseignement, seraient la cause fondamentale du taux d'échec scolaire élevé en milieu rural africain. La Côte d'Ivoire, au travers du Ministère de l'Education Nationale et de la Formation Technique et Professionnelle, propose de mener une phase expérimentale du projet en utilisant le dioula et le baoulé comme médium d'enseignement au niveau primaire, du Cours Préparatoire 1 (CP1) au Cours Elémentaire 1 (CE1) dans certaines écoles PEI existantes à compter de la rentrée scolaire 2016/2017. On peut noter pour l'instant que la phase d'expérimentation du projet a débuté dans les zones de Kong, Mankono et Séguéla, où l'enseignement est mené en dioula et en français.

[3] Propos du Ministre de l'Education nationale, Kandia Camara, lors du lancement de la phase 2 du Projet ELAN-Afrique à Abidjan le 03/06/2016. Disponible sur : http: www.gouv.ci/actualité-article.phd?recordID=6668.

3.3 Les langues locales dans les moyens de communication de masse (Status)

Les langues locales occupent une place insignifiante dans le paysage médiatique ivoirien. Le français est la langue dominante dans les médias ivoiriens. En effet, l'essentiel de la presse écrite est édité en français (français standard et variétés du français ivoirien).

La Radiotélévision Ivoirienne (RTI) a sélectionné environ 25 langues (24 langues ivoiriennes et le mooré, une langue étrangère) pour la diffusion d'information, à travers l'émission les « Nouvelles du pays » entre 17h00 et 18h00 (C. Abolou, 2010). Elle accorde un temps d'antenne de 15 minutes à raison de deux passages de 7 à 8 minutes à la Radio par semaine à chaque langue et un seul passage de la même durée à la Télévision nationale pour un résumé de l'actualité hebdomadaire.

On peut également citer les actions de la maison d'édition EDILIS (Edition Livre Sud) qui promeut l'apprentissage des langues locales en éditant des syllabaires et des manuels d'alphabétisation en langues locales. La SIL (Société Internationale de Linguistique) quant à elle, en plus de mener des recherches sur les langues ivoiriennes, diffuse également des manuels d'alphabétisation dans une trentaine de langues ivoiriennes (S. Kube, *Op.cit*, p. 59). D'autres initiatives privées dans la diffusion d'ouvrages en langues locales ont été menées. Pour exemple, nous avons celles de l'association chrétienne des témoins de Jéhovah[4] qui a traduit et produit des ouvrages bibliques en langues locales. Il y a par ailleurs les publications et les actions du Professeur Paul Aholi en faveur de l'alphabétisation en langues locales, plus précisément de l'abouré.

3.4 Les langues locales dans le contexte social et économique ivoirien (Corpus)

Certaines langues locales servent de langues véhiculaires dans les secteurs économiques informels (exemple : le dioula, le baoulé). Dans les marchés et dans le transport dans les grandes zones urbaines, le dioula concurrence le français. Le dioula et le baoulé interviennent également dans les zones rurales en favorisant l'intercompréhension entre les locuteurs de différentes langues voire de diverses nationalités. Cependant, l'usage de ces langues véhiculaires n'est pas consensuel au sein de toute la population ivoirienne, de ce fait elles demeurent toujours sans statut malgré leur relatif dynamisme (N. J. Kouadio, 2006).

La place qu'occupe le français dans la vie publique fera qu'il va acquérir d'autres fonctions. En effet, aucune langue locale n'arrive à assumer avec consensus la fonction de langue véhiculaire dans les communications en situation informelle (J-C. Dodo, 2015). Les populations vont s'approprier le français et l'utiliser comme véhiculaire dans ces cadres de communication. Toutefois, ce français véhiculaire est un français appris de façon informelle, il est multiforme et plus ou moins éloigné de celui appris à l'école. On assiste ainsi à la naissance de variétés ivoiriennes du français. Les variétés du français de Côte d'Ivoire que sont le français populaire ivoirien, le français ivoirien et le nouchi sont nées de la cohabitation entre le français et les langues locales ivoiriennes. Leurs

[4] *Elle a été lauréate du troisième prix lors de la 3ème édition du prix de l'ASCAD (l'Académie des Sciences, des Arts, des Cultures d'Afrique et des Diasporas africaines) en 2014.*

caractéristiques linguistiques sont fortement influencées par la structure linguistique des langues endogènes. L'émergence de ces variétés et leur dynamisme témoignent de la vitalité des langues ivoiriennes bien qu'elles soient marginalisées. La variation du français pourrait être interprétée comme un « compromis » entre la domination exclusive du français sur celle des langues ivoiriennes afin de faciliter une cohabitation moins conflictuelle sur le plan linguistique.

Outre la fonction de langue véhiculaire, le français est en passe de devenir la langue vernaculaire pour une frange de la jeunesse ivoirienne urbaine (N. J. Kouadio, 2008, p. 2). Le français acquis par cette catégorie sociale n'est généralement pas le français standard, mais plutôt le français local de Côte d'Ivoire. L'utilisation des langues ivoiriennes est réduite au domaine familial. Cependant, leur usage dans le contexte familial est parfois délaissé au profit du français. Cela est dû à certains phénomènes sociaux tels que la mixité des couples et le niveau d'instruction des parents...

Dans les zones rurales, les langues locales sont les langues premières de la jeunesse. Elles y sont dynamiques dans la mesure où en zone rurale les communautés linguistiques sont moins hétérogènes qu'en zone urbaine.

4. PERSPECTIVES ET SAUVEGARDE DES LANGUES IVOIRIENNES : LES LANGUES IVOIRIENNES ET LE DEVELOPPEMENT DURABLE

La culture est le quatrième pilier du développement durable (DD) aux côtés du social, de l'environnement et de l'économie. Selon l'UNESCO et le PNUE (2003, p. 9), « *le savoir autochtone* » est enraciné dans les langues locales qui sont indissociables de la culture. Tout développement doit intégrer la culture comme fondement pour être durable, donc prendre en compte les langues locales. La langue et la culture sont des entités consubstantielles dans la mesure où l'une comporte l'autre. Ainsi pouvons-nous dire que les langues ivoiriennes peuvent être des outils de développement si des actions sérieuses sont menées pour leur instrumentalisation et leur promotion. Des actions qui peinent à être concrètes, pourtant selon J. Derive et M. J. Derive (1986, p. 54), l'ILA en collaboration avec la SIL (Société Internationale de Linguistique) : « *avait déjà considérablement préparé le terrain, par des descriptions de langue, l'élaboration de matériel pédagogique, la mise en chantier d'atlas linguistiques...* » quant à la promotion des langues ivoiriennes. De ce fait, pour ces mêmes auteurs (1986, p. 54-55) :

> La Côte d'Ivoire semble donc posséder aujourd'hui des moyens pédagogiques sérieux pour assurer une meilleure promotion des langues ivoiriennes dans la vie publique et culturelle de la nation. Reste maintenant, dans le cadre sans doute de certaines contraintes économiques, la volonté politique d'appliquer ou non, à l'échelle nationale, la nouvelle orientation, prévue par la loi du 16 août 1977.

Pour ce qui est de la description et de l'instrumentalisation des langues ivoiriennes, une collaboration entre le politique et la recherche s'avère nécessaire, pour amorcer une planification linguistique durable. Il faut souligner que le débat sur le statut des langues ivoiriennes est toujours d'actualité au vu de leur dynamisme. En plus d'être des moyens de communication et d'affirmation identitaire, les langues locales permettent également l'accès au savoir et favorisent un développement inclusif et

durable en impliquant un plus grand nombre de citoyen dans la vie publique. Leur intégration dans l'enseignement et dans la législation, tout en leur accordant une place de choix au côté du français s'impose pour résorber certaines difficultés du système éducatif ivoirien. À cet effet, l'UNESCO, (2008, p. 3) encourage : « *L'enseignement dans la langue maternelle en tant que moyen d'améliorer la qualité de l'éducation à partir du savoir et de l'expérience des apprenants et des enseignants* ». Même si l'application de cette mesure peut s'avérer être une gageure dans les grands centres urbains ivoiriens au vu de l'hétérogénéité de la population, elle peut être envisagée dans les zones rurales qui demeurent moins hétérogènes quant à leur population pour y résorber le taux d'échecs scolaire. La promotion de l'alphabétisation[5] en langues locales peut également être une solution pour impliquer une plus grande part de la population dans le développement du pays (J. Silué, 2010).

Par ailleurs, les langues ivoiriennes doivent être perçues comme des patrimoines culturels. Mener des actions pour la sauvegarde d'une langue consiste en amont à sauver certes la langue mais également une culture, des pratiques sociales, et même l'âme des locuteurs.

CONCLUSION

Les langues locales ivoiriennes, bien que nombreuses, sont marginalisées en Côte d'Ivoire. Il faudrait tout de même souligner que malgré les intentions politiques de faire du français la seule langue constitutionnelle, l'État s'est chaque fois vu obliger d'intervenir de façon sporadique sur la question linguistique à travers des mesures pour l'enseignement des langues ivoiriennes. Ces mesures politiques prises à certains moments de l'histoire n'ont pas atteint les objectifs qu'elles visaient. Mais elles montrent l'indispensabilité de ces langues dans la société ivoirienne. Elles ne peuvent pas être étouffées, ni cachées, ni ignorées. Leur instrumentalisation et leur promotion s'avèrent d'une part nécessaire pour leur survie mais seraient surtout nécessaire si l'État veut parvenir à un développement inclusif, viable et durable.

[5] *Des actions déjà menées sur le terrain par des ONG, acteurs du privé, et le Ministère de l'Education nationale à travers le Service Autonome d'Alphabétisation. Elles nécessitent néanmoins un intérêt plus prononcé de l'Etat ivoirien, vu le taux encore élevé d'analphabétisme au sein de la population (43,8% selon les propos tenus par le Vice-Président de la Côte d'Ivoire, M. Daniel Kablan Duncan, lors de la 51ième édition de la journée internationale de l'alphabétisation, le 09/10/2017. Disponible sur : http : www.gouv.ci/_actualite-article.php?d=6&recordID=8173)*

REFERENCES

ABOLOU, Camille, 2010, « Langues, dynamiques des médias audiovisuels et aménagement médiato-linguistique en Afrique francophone », dans *Nouveaux médias et dynamiques des langues dans l'espace francophone,* Glottopol, n°14, (Eds.) Papa Alioune Ndao & Abou Bakry Kébé, pp 5-16.

CALVET, Louis-Jean, 1996, « Y'a-t-il une politique linguistique de la France en Afrique indépendante ? », dans *Grenzgänge* 5, 3 Jahrang 1996, pp 53-62.

CHAUDENSON, Robert et RAKOTOMALA, Dorothee, 2004, *Les situations linguistiques de la francophonie. État des lieux.* Réseau Observation du français et des langues nationales, Montréal, AUF.

DELAFOSSE, Maurice, 1904, *Vocabulaires comparatifs de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes avec des notes linguistiques et ethnologiques, une bibliographie et une carte,* Paris, Ernest Leroux.

DERIVE, Jean et DERIVE, Marie-Josée, 1986, « Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire », dans *Politique africaine n° 23*, Paris, Karth, pp 42-56.

DODO, Jean-Claude, 2015, *Le Nouchi : étude linguistique et sociolinguistique d'un parler urbain dynamique*. Doctorat, Thèse unique, Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan.

KOUADIO, N'Guessan, Jérémie, 2001, « Ecole et langues nationales en Côte d'Ivoire : dispositions légales et recherches. », dans *Les langues dans l'espace francophone : de la coexistence au partenariat*, Institute de la Francophonie/ L'Harmattan, (Eds.) Robert Chaudenson and Louis-Jean Calvet, Paris, pp.177-203.

KOUAME, Koia Jean-Martial, 2012, « La langue française dans tous les contours de la société ivoirienne », *Note de recherche de l'ODSEF*, Québec, pp 1-27.

KUBE, Sabine, 2005, *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire*, Paris, L'Harmattan..

LAFAGE, Suzanne, 1996, « La Côte d'Ivoire : une appropriation nationale du français ? », dans *D. de Robillard et M. Beniamino* (Eds), pp 587- 602

LECLERC, Jean, 2005, *L'Aménagement Linguistique dans le Monde*, disponible sur : http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/afrique/cotiv.htm. (consulté le 09 novembre 2017).

SILUE, Jacques, 2010, « l'alphabétisation en langues nationales et le développement durable », dans *EDUCI/ROCARE, Afr educ dev issues*, n°2, spécial JRECI 2006 & 2009, pp.111-132.
SYLLA, Ali Badara, 1997, « La politique linguistique de la Guinée de 1966 à 1984 », dans *Mots*, n°52, pp. 144-151.

UNESCO et PNUE, 2003, « diversité culturelle et biodiversité pour un développement durable », *Rapport du Sommet mondial pour le développement durable* (septembre 2002), Johannesburg.

UNESCO, 2008, « "Les langues ça compte !" 2008-année internationale des langues » disponible sur : https://www.unesco.org/culture/files-languges/broch2008_fr.pdf. (Consulté le 25 janvier 2018).

YAGO, Zakaria, 2014, « Les choix de la Côte d'Ivoire en matière de politique linguistique », dans *Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô,* n° 17, pp 163-175.

Langues africaines et éducation moderne en Afrique : les ambiguïtés d'une nécessité

Adama DAO, Doctorant
adamakadarydao@gmail.com

Université Alassane Ouattara

RESUME

L'intégration des langues africaines dans le système éducatif moderne en Afrique, hérité de la colonisation, demeure un défi majeur que traduisent les échecs et les perpétuelles innovations en la matière. Cette situation met en évidence une prise de conscience de l'importance de la pratique des langues locales en Afrique. En effet, toute langue reposant sur une *Weltanschauung*, c'est-à-dire la vision du monde d'un peuple, l'intégration des langues africaines dans le système éducatif moderne vise ainsi une certaine inculcation des valeurs culturelles africaines aux apprenants en vue d'un développement harmonieux du continent. Cependant, cette volonté d'intégration des langues africaines dans le système éducatif moderne rencontre des obstacles rédhibitoires tels que le multilinguisme et le problème de l'utilisation de ces langues. Dès lors, ce texte, en s'appuyant sur les méthodes analytique et critique, se propose d'analyser l'utilité et les échecs des langues africaines dans l'éducation moderne avant d'apporter des esquisses de solutions à ce problème.

MOTS CLES :

- ***Développement- Éducation moderne- Langues africaines- Langues étrangères- Multilinguisme.***

ABSTRACT

The integration of African languages into the modern educational system in Africa, inherited from colonization, remains a major challenge that reflects the failures and perpetual innovations in this area. This situation highlights an awareness of the importance of local language practice in schools in Africa. Indeed, any language based on a Weltanschauung, that is to say, the vision of the world of a people, the integration of African languages in the modern education system thus aims at a certain inculcation of African cultural values to the learners for a harmonious development of the continent. However, this desire to integrate African languages into the modern education system encounters crippling obstacles such as multilingualism and the problem of the use of these languages. Therefore, this text, based on analytical and critical method, proposes to analyze the usefulness and the failures of the African languages in the modern education before bringing sketches of solutions to this problem.

KEYWORDS :

- ***African languages- Development- Foreign languages- Modern education- Multilingualism.***

INTRODUCTION

Legs colonial, l'école moderne en Afrique n'en continue pas moins de fonctionner comme telle. L'introduction de l'école, dans sa forme actuelle, en Afrique par les colons avait une vocation instrumentale. Elle n'était point, contrairement à l'école traditionnelle initiatique, cette institution qui *a pour objet non seulement le développement intellectuel, mais encore la formation physique, morale et l'adaptation sociale etc.* Comme nous le raconte Tiona Rémy Soro (2012, p. 15) : « Le colon a besoin d'aides, d'auxiliaires, d'interprètes pour pouvoir s'avancer facilement dans l'intérieur du pays, pour installer sa suprématie, en un mot pour résoudre d'abord ses besoins immédiats. Il a donc besoin de former des auxiliaires pour l'aider dans sa tâche de colonisateur ». Pour ce faire, les jeunes africains étaient formés selon des normes et des principes éducatifs étrangers. Et, dans la mesure où ceux-ci étaient astreints de parler la langue du colonisateur au préjudice des leurs, cette nouvelle éducation leur imposait une nouvelle culture. Fanon (1952, p. 32) avait donc raison quand il écrivait : « Parler une langue, c'est assumer un monde, une culture ». Ainsi, l'école coloniale devient une source d'aliénation. De nombreux jeunes africains, "victimes" de cette forme d'éducation, en ressortent transformés, parfois déculturés et coupés des réalités africaines.

En conscience de l'impact de cette situation sur le développement des jeunes États africains, au lendemain des indépendances, le défi éducatif sera, dans de nombreux pays africains, de remédier à ce problème en optant pour l'intégration des langues africaines dans le système éducatif moderne. Des pays comme « le Bénin, le Burkina, le Mali, Madagascar, le Sénégal et, dans une moindre mesure, la Guinée et le Niger, suffisamment représentatifs par l'originalité de leur démarche » (A. R. Senghor, 2016, p. 77), vont élaborer des programmes éducatifs axés sur les langues locales. Cependant, avec des fortunes diverses, les résultats de ces expériences se sont révélés, dans l'ensemble, comme un échec. Encore aujourd'hui, en dépit des grands efforts qui sont consentis dans ce sens, les résultats escomptés se font l'Arlésienne ; c'est-à-dire qu'ils tardent à se réaliser. Et les choses demeurent en l'état. C'est d'ailleurs dans l'optique de diagnostiquer les raisons de cet échec et d'indiquer des pistes de solution que s'inscrit notre texte. Dès lors, la question qui se pose est la suivante : dans quelles mesures, l'intégration des langues africaines dans l'éducation moderne en Afrique est-elle possible ?

Pour répondre à cette question fondamentale, en nous appuyant sur les méthodes analytique et critique, nous montrerons, d'abord, la nécessité de l'intégration des langues africaines dans le système éducatif moderne en Afrique, ensuite nous tenterons de mettre en évidence les causes qui entravent cette nécessité pour enfin proposer des solutions.

1. NECESSITE DE L'INTEGRATION DES LANGUES AFRICAINES DANS L'EDUCATION MODERNE EN AFRIQUE

D'emblée, par langues africaines, il faut entendre les langues maternelles ou locales parlées en Afrique. Mais, qu'est-ce qu'une langue maternelle ou locale ? Selon Adama Ouane et Christine Glanz, « la langue maternelle est définie au sens strict comme la langue

qu'un enfant apprend en premier de la personne ayant le rôle de "mère" ou de gardien. [Elle] est utilisée pour faire référence aux nombreuses fois où un grand nombre de langues, souvent apparentées, coexistent dans l'environnement de l'enfant. Dans ces situations, il est improbable que chaque enfant puisse recevoir un enseignement en *langue maternelle* au sens strict du terme. Il est plus probable et vraisemblable que l'éducation soit proposée dans une langue de la communauté immédiate ou locale que l'enfant connaît bien » (A. Ouane et C. Glanz, 2011, p. 13). L'enjeu d'une telle précision est de mettre en perspective l'impact des langues étrangères officielles sur l'éducation dans un grand nombre de pays africains. Et, justement, la nécessité de l'intégration des langues africaines ne pourrait être mieux saisie qu'à la lumière de cet impact. Quel est donc l'impact des langues officielles, coloniales sur l'éducation en Afrique ?

D'abord, rappelons que toute langue repose sur une *weltanschauung*, c'est-à-dire la vision du monde du peuple qui la parle. Ainsi, loin d'être neutre, chaque langue charrie dans le sens de chacun de ces mots toute une culture. Qu'il existe des différences lexicologiques ou syntaxiques entre les langues, cela ne saurait traduire leurs forces ou leurs faiblesses mais mettent, plutôt, en exergue la différence entre les cultures. Dès lors, comme le note Paulin Hountondji (2006, p. 6.), « la traduction d'une langue à une autre, et parfois d'une culture à une autre peut être un véritable défi ». De même, bien qu'il puisse y avoir des mots différents dans plusieurs langues pour désigner la même réalité, il reste qu'ils concèdent d'importantes nuances.

En prenant l'exemple de la structure familiale, Niamkey Koffi nous montre jusqu'où va le sens des mots comme « père », « mère », « frère », « cousin » etc. dans les cultures africaines. Si dans la culture française, par exemple, ces mots perdent leur sens et peuvent avoir une connotation péjorative en dehors de la famille nucléaire, ils les gardent intacts dans les cultures africaines en dehors de cette sphère familiale et s'étendent à toute la société. Le faisant remarquer Niamkey Koffi (1980, p. 61) note que ces mots, dans l'Afrique précoloniale, « parcourent les axes qui traversent non seulement la famille nucléaire, mais aussi le lignage du locuteur et ceux des individus appartenant à la même classe d'âge (…) ». Par conséquent, « la famille nucléaire si elle existe en Afrique précoloniale n'a pas la signification qu'elle a en français. Son sens lui vient du lignage. Car le mariage qui la fonde n'a pas la signification personnelle que lui confère l'ère industrielle » (Niamkey Koffi, idem). Une telle nuance entre ces deux cultures dénote d'une « idéologie politique différente et d'une enculturation spécifique » (Niamkey Koffi, ibidem).

Au-delà de ces quelques remarques, parler une langue revient donc à épouser, consciemment ou non, la vision du monde qu'elle recèle. C'est, par ailleurs, assimiler la culture inhérente à cette langue car « la langue influence le comportement de l'individu, son comportement cognitif et politique, puisque la vision du monde contenue dans une langue influence la perception du monde par les hommes qui la parlent et pensent dans cette langue » (Niamkey Koffi, ibidem). Comme le souligne Louis-Jean Calvet (1974, p. 152), « là où une langue s'est imposée, c'est que s'est imposée avant elle une communauté qui parlait cette langue, imposant du coup son marché, son organisation juridique, politique, etc. ».

Imposant ainsi leurs langues aux colonisés, l'objectif des colons ne semblait pas moins de bouleverser l'organisation des sociétés africaines. Faut-il le rappeler, la colonisation est une entreprise de conquête politique, militaire et économique. Mais pour parvenir à ces fins, il faut d'abord conquérir culturellement. La langue étant « le fondement de toute culture » (Samba Diakité, 2010, en ligne), la colonisation fut, d'abord, par le biais de l'école et aussi de la chicotte, une entreprise glottophagique. « La glottophagie, écrit Niamkey Koffi (1980, p. 61), est un « phénomène de colonisation. Elle consiste à dévorer la langue des autres, c'est-à-dire des colonisés. C'est le phénomène de l'expansion impérialiste d'une langue. (…). C'est du cannibalisme linguistique ».

Dans cette perspective, la langue étant le facteur clé de l'éducation, elle constitue le canal de transmission des connaissances et des valeurs propres à assurer le développement harmonieux des individus, la glottophagie impose donc une autre forme d'éducation qui hypothèque le développement de l'individu. Hier comme aujourd'hui, l'école moderne, autrement dit, l'école coloniale forme des Africains "occidentalisés", une « lumpen intelligentsia » qui, majoritairement, adopte une attitude de snob à l'égard de leurs propres cultures. Toujours dans cette optique, faisant un parallèle entre l'utilisation de la langue française et le sous-développement de nombreux pays africains, Gérard Galtier (2017, en ligne) notait ceci :

> Dans les pays d'Afrique francophone, on s'est aperçu au cours des années que l'utilisation exclusive du français dans l'enseignement causait de graves difficultés. En effet, les personnes scolarisées en français se retrouvaient déculturées par rapport au milieu d'origine et lorsqu'elles avaient bien réussi leurs études, elles voulaient quitter le village pour la ville afin d'obtenir des postes de fonctionnaires. On s'est aperçu que l'utilisation exclusive du français comme langue officielle et d'enseignement est un facteur de sous-développement : elle provoque l'exode rural et détruit l'économie locale. En fait, les personnes bien scolarisées sont très souvent improductives (que ce soit des fonctionnaires ou des chômeurs) ; les véritables producteurs (paysans, pêcheurs et artisans) sont soit illettrés soit mal scolarisés. L'éducation vise en principe à apporter à l'enfant des connaissances et une formation qui ; lui permettront de devenir un adulte responsable et autonome. Mais l'éducation scolaire en Afrique francophone, bien souvent, ce n'est pas ça. C'est essentiellement apprendre la langue française, et réciter ses leçons par cœur sans les comprendre. L'ensemble du système éducatif est copié sur le modèle français et il forme des personnes qui veulent ressembler à des Français, mais non des personnes qui font évoluer leur milieu de l'intérieur en se fondant sur les réalités locales. Le but pratique des études scolaires est essentiellement d'obtenir des postes de fonctionnaires, et vu que désormais il n'en reste plus, l'Afrique noire est remplie de chômeurs diplômés.

L'exactitude d'un tel constat conforte cette amertume de Joseph Ki-Zerbo (1994, p. 30), lorsqu'il affirme : « L'école en Afrique n'est pas encore une école africaine. C'est un kyste exogène, budgétivore, une usine de chômeurs, un défoliant culturel, une poudrière sociale potentielle ». L'école moderne constitue donc, dans sa forme actuelle, un immense obstacle au développement, une crise de l'éducation, proprement dite, en Afrique due à l'imposition et à l'utilisation des langues étrangères coloniales comme langues nationales officielles d'enseignement et d'administration. La résolution de ce problème impose de

prendre en compte les langues africaines dans le tissu éducatif moderne dont les enjeux restent importants. D'où la nécessité de leur intégration. Cependant, quels sont les enjeux d'une telle entreprise ?

Intégrer les langues africaines dans le système éducatif moderne en Afrique, c'est opérer une révolution éducative importante. C'est, selon le vœu de Ki-Zerbo, construire une « école africaine ». Cette expression insinue l'idée d'une spécificité de l'éducation scolaire qui doit être en Afrique. Pour David Musa Soro (2006, p. 217), l'école africaine, pour cet historien burkinabé, est celle qui « doit s'imprégner de la culture africaine ». Étant donné que les langues sont les véhicules et la porte d'entrée des cultures, l'introduction des langues africaines à l'école est donc indispensable. Une telle école permettra aux jeunes africains d'apprendre, de comprendre, mieux de transformer leurs propres réalités quotidiennes et historiques. Cela n'implique, toutefois pas, faut-il insister, un rejet de l'école occidentale ; sauf que leur quintessence est difficilement saisissable par les écoliers africains. Elle offre des enseignements qui ne sont pas, à tout le moins, inutiles.

L'apprentissage, dans ce contexte, est lent et purement répétitif. Dans *Nations nègres et cultures*, Cheikh Anta Diop (1979, p. 572) soulignait déjà ce fait : « Un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance. Très souvent l'expression étrangère est comme un revêtement étanche qui empêche notre esprit d'accéder au contenu des mots. Le développement de la réflexion fait alors place à la mémoire ». À la suite de ce savant sénégalais, de nombreuses recherches empiriques confirment cette observation : « Les études sur l'apprentissage de concepts scientifiques et mathématiques constatent que les élèves enseignés dans une langue africaine comprennent nettement mieux les concepts que ceux qui suivent un enseignement en anglais ou en français. Les chercheurs estiment que l'acquisition de compétences pour l'exposé et la résolution de problèmes aura un impact positif sur le processus d'apprentissage si elle s'appuie sur l'utilisation d'une langue africaine familière » (A. Ouane et C. Glanz, 2011, p. 36). Et pour renchérir, Ki-Zerbo (1994, p. 42) dira : « Les méthodes d'enseignement fondées sur la récitation et l'utilisation d'une langue étrangère comme medium d'enseignement jouent un rôle dans cette mise en jachère de l'imagination dans cette extradition interne de l'esprit créateur ». Faire donc des langues africaines les langues d'enseignement à l'école, c'est fertiliser la créativité des Africains pour rendre possible une diffusion efficace et massive des connaissances tant endogènes qu'exogènes.

Ce dont les jeunes africains ont besoin aujourd'hui, pour s'exprimer comme Paulin Hountondji (2000, p. 55), c'est « une éducation qui mette fin à leur isolement intellectuel, économique, politique et culturel et qui leur offre la possibilité de prendre part le plus possible au monde des affaires ». Craignant, ce qu'il appelle une « dispersion dans l'universel » des cultures africaines du fait de la mondialisation, l'introduction des langues africaines dans les écoles en Afrique constitue, pour ce philosophe béninois, le préalable décisif à cette éducation dont il est question. Il faut donc, souligne-t-il, une politique cohérente à cet effet. Si l'ère de la mondialisation est celle du « donner et du recevoir » entre les peuples à l'échelle de la planète mettant en interactions les différentes parties du monde, les peuples africains, dans la mesure où ils sont victimes de l'impérialisme

linguistique, risquent d'être phagocytées par les autres. C'est dans ce sens que citant Kédrébéogo, Abou Napon (2006, p. 207) écrit : « C'est par sa langue qu'une communauté se distingue des autres et c'est encore par elle que les enfants apprennent à se socialiser, c'est-à-dire à intérioriser les valeurs socio-culturelles de leur communauté ». Ainsi, la valorisation et la pratique officielle effective des langues africaines, comme médium d'éducation et communication massif, constituent pour les Africains un moyen de résistance au rythme engloutissant de la mondialisation.

En substance, l'intégration des langues africaines dans l'éducation moderne s'avère nécessaire au développement des pays africains. Dès les indépendances, cette problématique s'est posée dans de nombreux États africains. Et, malgré les remarquables efforts consentis dans ce sens, les résultats laissent encore aujourd'hui à désirer. Le français, l'anglais, le portugais etc. sont encore les langues officielles et d'enseignement en Afrique. Comment alors expliquer l'échec de l' « officialisation » des langues africaines ? Autrement dit, quelles sont les entraves à l'intégration des langues locales ou maternelles dans le système éducatif en Afrique ?

2-Raisons de l'echec de l'integration des langues africaines dans l'education moderne en Afrique

Bien qu'il y ait de la volonté, hier comme aujourd'hui, d'intégrer les langues africaines dans le système éducatif moderne dans plusieurs pays africains, cette nécessité reste, pourtant, entachée d'immenses ambiguïtés et les langues étrangères coloniales se « font la part belle » dans l'éducation. Ces langues, à l'instar du français et de l'anglais, comme l'affirment certains, ne sont plus en Afrique des langues étrangères. Raison pour laquelle, les politiques d'intégration des langues locales dans les écoles sont sanctionnées par des échecs. Cependant, si une telle affirmation n'est pas tout à fait fausse, il faut reconnaître que loin de poser le problème de ces échecs avec acuité, elle fonctionne plutôt comme un raccourci qui l'élude. L'échec de l'« officialisation » des langues africaines s'expliquerait, selon des cas particuliers, par d'autres facteurs que nous énumérons comme suit : le multilinguisme, le problème de l'utilisation des langues africaines et le culte complexuel pour les langues coloniales.

2.1 Le multilinguisme

L'Afrique est un continent composé d'une kyrielle de groupes ethniques ; comportant elles-mêmes des ramifications, on ne peut, irréductibles les unes aux autres. Cette diversité culturelle se perçoit bien au travers de la variété des langues qui peuplent le continent.

> Le nombre de langues parlées en Afrique va de 1000 à 2500, selon les estimations et les définitions. Les États monolingues n'existent pas et les langues traversent les frontières sous forme de configurations et de combinaisons différentes. Le nombre de langues varie entre deux et trois au Burundi et au Rwanda, à plus de 400 au Nigeria. La réalité sous-jacente de chaque contexte multilingue est complexe, spécifique et changeante. (A. Ouane et C. Glanz, p. 8).

S'il est indéniable que cette multiplicité des langues contribue à la richesse culturelle du continent, sur le plan éducatif, elle constitue un obstacle important relativement au choix d'une langue comme langue nationale d'enseignement et d'administration dans plusieurs pays africains. Dans les pays africains qui comptent plus de deux langues locales, persiste une difficulté d'option pour la langue qui puisse supplanter la langue étrangère coloniale. Par exemple, en Côte d'Ivoire, entre plus d'une soixantaine de langues, le choix d'une langue locale nationale commune reste un véritable défi. La langue française qui est donc la langue officielle « profite » de cette impasse. Et bien que ce problème soit minime dans certains pays comme le Mali (le Bambara), le Burkina Faso (le Moré), le Sénégal (le Wolof) etc. qui disposent déjà de grands groupes linguistiques, à forte dominance, se pose cependant le problème de l'utilisation de ces langues dans le système éducatif.

2.2 Le problème de l'utilisation des langues africaines

L'utilisation des langues africaines dans le système éducatif telle qu'expérimentée dans certains pays ne correspond pas à la nécessité de leur intégration dans ce domaine. En effet, les politiques linguistiques africaines, pressées de liquider les langues coloniales, tombent dans le piège d'un « règlement de compte » nationaliste. Vouloir carrément « africaniser » l'éducation en Afrique, par l'introduction des langues africaines est une entreprise dangereuse qui ne promet rien en matière de développement. Aujourd'hui, ces langues coloniales s'imposent et il serait illusoire de vouloir les supprimer au risque de ne plus pouvoir communiquer avec le reste du monde, au péril de, pour pasticher Aimé Césaire, « s'emmurer dans le particulier ». Comme le remarque si bien Racine Senghor (2016, p. 82) : « L'introduction des langues nationales dans les écoles, leur place dans le système, les langues à choisir si choix il devrait y avoir, voilà des questions qui, aujourd'hui, constituent le principal débat. Celui-ci relève d'abord de considérations politiques parce qu'on invoque la nécessité de valoriser les langues nationales. Celles-ci, pense-t-on, devraient être élevées à la même dignité que les langues étrangères, langues d'emprunt, fussent-elles langues officielles ».

C'est pourtant l'intention qui semble motiver cette rapide transcription et description des langues africaines pour en faire des langues « fortes », des langues « scientifiques », des langues standards. L'exemple du Sosso en Guinée, du Zoulou en Afrique du Sud, du Bambara au Mali, etc. Bien que ces efforts soient louables, il faut reconnaître que la précipitation dans laquelle ils furent entrepris résorbe la portée qui est leur inhérente. Ces efforts sont comme ceux d'un paysan qui sème une parcelle sans l'avoir au préalable défricher et labourer, ce qu'il a semé pousse cependant sans donner les fruits attendus. Il faut donc du temps !

Par ailleurs, la description et transcription rapides des langues africaines en font des disciplines scolaires au lieu qu'elles soient des canaux de transmission du savoir. Le problème qui se pose donc est que des apprenants déjà habitués à une langue vont, malencontreusement, accuser un retard important en voulant étudier les structures graphiques, phonétiques de cette même langue. Et pis, très souvent cela se fait encore dans la langue coloniale qu'on veut supplanter. Dans son ouvrage *Sur la "philosophie*

africaine", Paulin Hountondji relevait déjà ce paradoxe quant à l'utilisation des langues africaines dans l'éducation moderne.

> L'enseignement des langues africaines devrait faire place à l'enseignement dans les langues africaines. Plutôt que d'étudier, en français ou en anglais, la structure linguistique du yoruba ou du fon, il serait plus juste de discuter en fon ou en yoruba des structures du français et de l'anglais, et plus généralement de traiter dans les langues africaines les problèmes les plus ardus des diverses sciences : mathématiques, physique, chimie, biologie, histoire, linguistique, etc.
>
> (P. Hountondji, 1976, p. 237).

À côté de cette remarque qui dévoile un écueil fondamental à propos de la question de l'intégration des langues africaines, subsiste aussi un autre phénomène : celui du prestige accordé aux langues coloniales.

2.3 Le culte complexuel des langues coloniales

Pour mesurer l'ampleur de ce problème, considérons ces propos de Léopold Sédar Senghor : « Nous, politiques noirs, nous, écrivains noirs, nous sentons, pour le moins, aussi libres à l'intérieur du français que de nos langues maternelles. Plus libres en vérité, puisque la vérité se mesure à la puissance de l'outil : à la force de création » (P. Soubias, 1999, p. 126). Et, parlant des conjonctions et locutions conjonctives dans la langue française, il écrit : « Elles indiquent les étapes nécessaires de la pensée active : du raisonnement. À preuve que les intellectuels noirs ont dû emprunter ces outils au français pour *vertébrer* les langues vernaculaires » (Senghor, 1964, p. 350). L'idée fondamentale qui ressort de telles affirmations est que la langue française est une langue « supérieure », « bien faite » qui est susceptible de parfaire les raisonnements discursifs des Africains que ne le font leurs langues maternelles. Ce complexe est l'une des causes réelles de l'échec de l'intégration des langues africaines. Car comment peut-on supplanter une chose que nous trouvons intéressante par une autre que nous trouvons moins ? Il y a en vérité un complexe de supériorité et de « goût » pour les langues coloniales que nous trouvons plus « classes » que nos langues maternelles, un peu trop « rébarbatives » ; qui ne donnent pas la possibilité de grasseyer.

Du reste, ce culte complexuel des langues coloniales, très souvent, se pare d'une fausse recevabilité en alléguant une certaine non-scientificité des langues africaines. Ainsi, les langues africaines, contrairement aux langues coloniales seraient incapables de produire des concepts abstraits car elles expriment le réel par le concret, par des discours imagés. Or, comme l'affirme Niamkey Koffi (1980, p. 55) : « Il n'existe pas au monde de langue naturelle au monde possédant spontanément une batterie conceptuelle qui en fait par essence une langue scientifique et technique. Les langues scientifiques et techniques sont des excroissances des langues naturelles ». Le privilège accordé aux langues coloniales par les Africains est bien, au fond, l'impact de l'impérialisme linguistique depuis la colonisation. Les Africains, ayant ainsi été conditionnés à sous-estimer leurs langues, celles des colons devient donc la langue idéale. Dans une telle situation, la question de l'intégration des langues africaines demeure encore une immense angoisse contre laquelle il est urgent de trouver des solutions.

3– ESQUISSES DE SOLUTIONS A L'INTEGRATION DES LANGUES AFRICAINES DANS LE SYSTEME EDUCATIF EN AFRIQUE

La question de l'intégration des langues africaines dans l'éducation moderne en Afrique est une problématique majeure dont la nécessité impose de proposer des solutions iréniques. Si, comme l'écrivait François Perroux, « le développement est la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître, cumulativement et durablement son produit réel global » (G. Thinès et A. Lempereur, 1975, p. 273). L'éducation étant le fondement de tout développement véritable, elle doit, pour ce faire, être enracinée dans la culture. Cette affirmation met, par ailleurs, en lumière cette célèbre phrase de Joseph Ki-Zerbo (1994, p. 50) : « On ne développe pas, on se développe ». Pour cet historien burkinabé, le développement est un processus de transformation de soi, de valorisation et d'exploitation de son patrimoine culturel, ses potentialités endogènes. Ainsi, l'utilisation et la valorisation des langues locales restent le préalable incontournable dans la mesure où elles permettent une transmission efficace des connaissances théoriques et pratiques. Facteur donc de communication et d'éducation, les langues africaines « favorise[nt] non seulement la compétence, la polyvalence et la productivité, mais permet[tent] aussi d'entretenir la diversité et l'ancrage dans sa culture et ses traditions, ainsi que l'adaptation à l'inconnu et la capacité de vivre avec les autres ». (A. Ouane et C. Glanz, 2010, p. 4).

Fort donc de tout ce qui précède, les solutions que nous proposons ici concernent les problèmes que nous avons évoqués plus haut à savoir : le multilinguisme, le problème de l'utilisation des langues africaines dans le système éducatif et le complexe des Africains vis-à-vis des langues coloniales. D'abord, il faudra souligner avec force que l'intégration effective des langues africaines dans l'éducation moderne en Afrique est un processus qui nécessite assez de temps et de travail. À cet effet, concernant le multilinguisme, la solution envisageable reste la création d'« espaces linguistiques » à partir des langues majoritairement parlées par les populations en fonction des espaces géographiques. Ainsi, autant qu'il est impossible de faire des omelettes sans casser des œufs, la réussite d'une telle politique linguistique doit pouvoir aller dans ce sens.

Loin d'être, cependant, une autre forme de la glottophagie, cette solution est nécessaire dans la mesure où la différence entre les langues africaines est moins prononcée qu'avec les langues occidentales ; de surcroît, coloniales. Car, à croire Cheikh Anta Diop, toutes les langues africaines ont une origine commune : l'égyptien ancien ; le medew nejter. Mais, écrit-il, « la "science" occidentale a falsifié l'histoire en coupant l'Égypte de ses racines nègres et elle a découpé l'Afrique en ethnies dont on a majoré l'hétérogénéité à souhait » (C. A. Diop, 1979, p. 350). Et, Théophile Obenga (1993) consacrera sur cette question un travail acharné dans un bon nombre de pages. Cette création donc des « espaces linguistiques » se révèle comme un palliatif au problème du multilinguisme.

Et, une fois ces « espaces linguistiques » créés, pour ce qui est de l'utilisation des langues africaines, il faut noter qu'elles ne devraient pas avoir pour vocation de liquider les langues étrangères coloniales mais de les supplanter dans le rôle qu'elles jouent sur le plan éducatif et administratif. Au lieu de vouloir les décrire et les transcrire rapidement,

les langues africaines doivent, dans cette phase propédeutique, être seulement, le moyen de communication et d'instruction. Car l'important n'est pas d'abord d'écrire et de pouvoir lire dans sa langue un livre mais de pouvoir rendre le contenu dans sa langue. Est-ce à dire que la transcription ou la description des langues africaines est inutile ? Non. Mais les expériences, déjà notées dans ce sens, dans certains pays africains comme la Guinée (le Sosso), le Burkina Faso (le Moré), le Mali (le Bambara) etc. se sont soldées par des échecs car elles n'ont pas succédé à un long travail préparatoire. L'essentiel, comme le disait Paulin Hountondji, c'est « de traiter nos langues comme objets de science, de les pratiquer plutôt comme des véhicules de la science : véhicules qui doit être enrichis, transformés, pour être haussés au niveau de la complexité du savoir scientifique ». (P. Hountondji, 1976, p. 237). Ceci étant, la question de leur description, leur transcription est trop d'importance pour qu'on l'aborde avec précipitation. Il faut donc un "déblayage" de terrain dans ce domaine, un conditionnement des esprits. Et cela consiste dans l'utilisation pratique des langues africaines comme canaux de transmission du savoir.

Pour ce qui est du complexe pour les langues coloniales, il est important de rappeler cette célèbre phrase de Claude Lévi-Strauss (1987, p. 22) : « Le barbare, c'est, d'abord l'homme qui croie à la barbarie ». Mutatis mutandis, c'est parce que les Africains croient que leurs langues sont "barbares" qu'eux-mêmes les appellent, comparativement aux langues coloniales, « dialectes », « vernaculaires », « indigènes », « patois », « jargon » etc. La raison fondamentale de cette taxinomie coloniale était de déprécier les langues africaines, à amener les colonisés à dédaigner leurs propres langues. Comme, le souligne Samba Diakité, « le "n'importe- quoi-isme" commence par la nomination de l'Autre d'un terme péjoratif ; on le discrédite, on bafoue sa culture et on lui donne un nom. Or comme le dit Jean Brun, "donner un nom à quelqu'un ce n'est pas se donner seulement la possibilité de le désigner, mais c'est aussi vouloir se donner la puissance de le faire venir. L'appellation se veut également appel" » (Samba Diakité, 2006, en ligne).

La dévalorisation des langues africaines est donc due à une surestimation des langues coloniales. De telles discriminations, corollaire de l'impérialisme linguistique, ne devraient plus encore aujourd'hui, être prises en considération. Car, à la vérité, la catégorisation des langues ne relève d'aucune raison scientifique ni d'aucun critère linguistique pour justifier objectivement l'infériorité des unes et la supériorité des autres. Tout comme les cultures, aucune langue ne pourrait se targuer d'être la meilleure ; si bien qu'elles se font des emprunts mutuels en vue de se parfaire.

Sans complexe, les Africains devraient valoriser leurs langues dans les domaines éducatifs, scientifiques et administratifs. Si certains pays africains comme le Mali, le Burkina Faso, l'Afrique du sud etc. sont en avance sur ce point, néanmoins, l'importance d'un tel fait l'impose à toute l'Afrique comme une nécessité inéluctable. Et pour la réussite d'une telle entreprise, de fortes politiques linguistiques de promotion de l'utilisation des langues africaines devraient être mises en place.

CONCLUSION

La question de l'intégration des langues africaines dans l'éducation moderne demeure une priorité indispensable dans la quête du développement en Afrique. L'importance d'une telle affirmation se perçoit bien à travers l'impact continuel des langues coloniales sur la conscience africaine car la langue est le « réservoir » de la culture. Cette situation est l'une des causes importantes du sous-développement de l'Afrique. Par exemple, l'éducation, dont le but fondamental est de donner à l'individu des moyens pour son effective adaptation sociale, devient par l'effet des langues étrangères coloniales, selon l'expression de Ki-Zerbo, une poudrière sociale potentielle, une usine de chômeurs, un défoliant culturel.

Les nombreuses entreprises au lendemain des indépendances et encore aujourd'hui, pour pallier à cette crise en voulant intégrer les langues africaines dans le système éducatif en Afrique laissent encore énormément à désirer. En effet, ces échecs s'expliquent par le multilinguisme, le problème de l'utilisation des langues africaines et le privilège complexuel des langues coloniales. Le multilinguisme, traduisant la pluralité irréductible des langues dans un même pays, impose la difficulté quant au choix d'une langue nationale commune. Dans la majorité des expériences, les langues africaines sont utilisées non comme moyen de transmission du savoir mais comme objet de connaissance. Cette attitude ethnolinguistique met, par ailleurs, en exergue le culte complexuel pour les langues coloniales. Elles sont, à la différence des langues africaines, considérées comme "supérieures" ; ce qui cause un grand obstacle à une pratique effective des langues africaines dans des secteurs clés du développement tels que, principalement, l'éducation et l'administration.

Face à de tels problèmes, il faut donc trouver des solutions. Et, ce que nous proposons à cet effet, c'est, relativement au problème du multilinguisme, la mise en place d'espaces linguistiques à partir des fortes proportions géographiques des langues parlées. Pour le problème de l'utilisation des langues africaines dans le système éducatif, elles doivent être des véhicules de la science et non objet de science. À la question du complexe pour les langues coloniales européennes, il faudra la mise en place de fortes politiques linguistiques de galvanisation et de promotion des langues africaines pour redonner aux langues locales le mérite et le prestige qui sont les leurs. Car, en vérité, une effective renaissance africaine se trouve dans le devoir de réhabilitation des langues africaines comme moyen massif d'éducation et de communication en Afrique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALBERT, Mariane (dir.), 1999, *Francophonie et identités culturelles*, Paris, Karthala.

BOUTIN, Akissi Béatrice et N'GUESSAN Jérémie Kouadio, 2013, « Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire » in *Revue française de linguistique appliquée*, Vol. XVIII, p. 121-133.

CALVET, Jean-Louis, 1974, *Linguistique et colonisation. Petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.

DIAKITÉ, Samba, 2006, « L'autre et sa langue : la langue du refus » in *Contrepoints philosophiques*, Rubrique politique. http:// www.contrepointphilosophique.ch, consulté le 15 octobre 2016.

DIOP, Cheikh Anta,1979, *Nations nègres et cultures*, tome II, Paris, Présence Africaine.

FANON, Frantz, 1952, *Peau noire, masques blancs*, Paris, Seuil, coll. Club africain du livre.

GALTIER, Gérard, « Les langues africaines, l'éducation et l'édition » in http : www.terangaweb.com/lechec-du-passage-a-lecrit-des-langues-africaines/, consulté le 25 octobre 2017 à 20h.

HOUNTONDJI, Paulin Jidenu, « Cultures africaines et mondialisation : un appel à la résistance », traduit de l'anglais par François Polet, in *Culture et mondialisation. Résistance et alternative*, paris, L'Harmattan, 2000, pp. 47-57.

HOUNTONDJI Paulin, 1976, *Sur la "philosophie africaine". Critique de l'ethnophilosophie*, Paris, Maspero.

HOUNTONDJI Paulin Jidenu, 2006, « L'impartageable : Sur quelques défis de la communication dans l'espace francophone » in Colloque « Expériences et mémoire : partager en français la diversité du monde », Bucarest.

KI-ZERBO, Joseph, 1994, *La natte des autres. Pour un développement endogène en Afrique*, Dakar, CODESRIA.

KOFFI, Niamkey, 1980, « La langue officielle en Afrique francophone : la conséquence idéologique » in *Le Korè*, revue ivoirienne de philosophie et culture, n° 13-14, 15 et 16, Université nationale d'Abidjan.

LÉVI-STRAUSS, Claude, 1987, *Race et Histoire*, Paris, Denoël.

NAPON Abou, 2006, « Le rôle des langues nationales dans la promotion de la culture burkinabè » in *Revue du CAMES* - Nouvelle Série B, Vol. 007, n° 1, (1er Semestre).

N'GUESSAN, Jérémie Kouadio, 2007, « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne » in *Hérodote*, Vol. 3, n°126, pp. 69-85.

OBENGA, Théophile, *Origine commune de l'égyptien ancien, du copte et des langues négro-africaines modernes. Introduction* à *la linguistique historique africaine,* Paris. L'Harmattan, 1993.

From the coloniser's language to national language: the English experience

SILUÉ Nanourgo Djibril, Maître-Asssistant
Université Félix Houphouet-Boigny de Cocody – Abidjan
djibrilsilue@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to study language planning in the History of English in the light of recent development in the field. For theories about language planning are recent though implementing language policy has been an issue for early rural societies. It also purports to reveal how the experience of former colonized states can feed in the practice of newly-independent countries in their attempt to implement a national language policy. England and English represent an outstanding example of how the language of a colonized people can become an instrument of colonization in the hands of the same people.

KEY WORDS:

- ***historical sociolinguistic, language planning, macro planning, micro planning, history of English.***

RESUME

Cet article vise à élucider le processus de planification linguistique dans l'histoire de langue anglaise à l'aune des récents développements dans la discipline. Les théories sur la planification linguistique sont récentes mais la question a de tout temps préoccupé les sociétés depuis l'antiquité. Cette étude ambitionne également de s'enrichir de l'expérience des pays anciennement colonisés au profit des pays nouvellement indépendants dans leur volonté de mettre en place une politique linguistique nationale. L'Angleterre et la langue anglaise représentent un exemple patent de comment une langue de pays colonisés peut devenir un instrument de colonisation aux mains de ce même pays.

MOTS CLES :

- ***Sociolinguistique historique, planification linguistique, macro planification, micro planification, histoire de la langue anglaise.***

INTRODUCTION

The issue of national language planning[6] and policy, for a longstanding period, has proved a skein hard to disentangle for many African countries which have experienced colonial rule. Many widely-held reasons have been set forth to advocate the status quo among which the multidialectal landscape of most countries, the lack of writing system or the poor description of African languages. One step back in time will reveal that this is not so new an issue.

Almost all European countries have, at a certain moment of their history, pondered over which national language policy to implement nationwide. The problem is unique but the solutions are varied. We will, throughout this paper, discuss the English experience. For English has not always been the national language in England and the British Isles. Under the French colonial rule (more than 300 years), English was downgraded as a language for rural population (peasants, shepherds, etc.). How did French become the national language in England? How did the British struggle to upgrade English as the official language throughout the British Isles? And how can the British experience serve African countries today? This paper will mainly focus on the historical and sociolinguistic factors that contributed in working out the problem of national language in Britain. It therefore falls under the scope of Historical Sociolinguistics, a comprehensive discipline concerns with "*the reconstruction of the history of a given language in its sociocultural context*" (J. M. Hernández-Campoy & J. C. Conde-Silvestre, 2012, p 1). It also addresses issues on language planning policies and its new development.

The methodology followed in this paper will consist in presenting the sociolinguistic environment basing on the historical division of the English language into Old, Middle and Modern. We will first of all recall what the social and linguistic landscapes of Britain were before the arrival of the French colons; thereafter we will explore England under French colonial rule from a social and linguistic perspective. The last part will be devoted to the transition from colonial language to local national language. Each stage will have to reveal the steps towards national language planning in light of the recent development in the field.

The overall objective of this paper is to give food for thought to all the stakeholders of national language policies in Africa in their attempt to find a way out of that seemingly daunting task. More specifically, it advocates the implementation of a language policy taking into account the historical background as well as the social strata in a multidialectal environment. The socio-historical conditions may not be identical still, but the solutions implemented by ones can stand as a thread to unfold by others.

1- ENGLAND AND ENGLISH: RISE AND DEMISE OF A NATION AND OF A LANGUAGE

The history of England and English, as it stands, is archetypal of the predicaments in the birth of a nation. Paradoxically, colonisations, invasions and conquests have on the one hand weakened the social structure of the "country" throughout its history and have on

[6]J. Nekvapil (2011, p. 871) opines that « The point of language planning is to bring about changes in language or in linguistic activities. These changes include, for example, the establishment of new terms, the standardization of thus far non-standard grammatical forms, the nomination of a certain variety of language as the official language, or the determination of which languages will be taught in schools. »

the other hand been instrumental in strengthening the position of English all over the world today. These social and societal upheavals date back from early 55 BC when Julius Caesar invaded Britain. But the Roman invasion was said to be more military than cultural though many traces of their over300-year domination can still be felt at various levels of the British society and mainly on the English language.

1.1. Linguistic landscape of England under the colonial rules

Years later, in the footsteps of Julius Caesar, Emperor Claudius successfully invaded Britain in 43 AD. But the Romans had to face fierce resistance from the native Celts or Britons. Claudius and his legions eventually defeated the local army and settled on the Island, subjugating the inhabitants to Roman rule. The Romans then became the ruling power and brought with them their arts, culture, architecture and naturally their language: Latin. For D. Leith (2005, p. 10)

> [A]t first, the imposition of Roman rule over areas of ethnic, cultural, and linguistic heterogeneity would have led to the kind of bilingualism we have described as diglossic. Latin was the official language of high domains, while diverse local vernaculars served the everyday needs of many different subject populations.

The term "Romanized-Celts" have even been used to name the conquered population of the British Isles, meaning that they have completely adopted Roman culture and style. But knowing that the subjugated Celts have not abandoned their native language, it is quite hard to assess how Romanized they had been. There is no doubt that the colons did not force the native into adopting their official language as Latin coexisted with local dialects of Celtic. This entails that the Romans did not engage into a large language planning and policy on the conquered land. Latin already had an undisputed prestige and importance at that time as D. Leith (Idem) puts it:

> Latin was a developed, omnifunctional, autonomous, urbanized, highly standardized language. It had a classical variety which was codified by grammarians, and a writing system that could provide a model for other languages when it was their turn to require orthographies. This imperial language of a vast empire also became the language of an international religion, Christianity.

Celtic elites aspiring to high social positions in the Roman administration would learn to speak and write in Latin besides their native language. This bilingualism was not widespread since the majority of the population will use their own native language. This diglossic landscape which lasted throughout the Roman colonial rule will be wiped away by the invasions of the Anglo-Saxons followed centuries after by the Vikings. The first succeeded in conquering the whole land and imposing their dialects but the latter invaded almost one third of England. However, the dialects brought by the two successive invaders were similar in many points; from (socio)linguistic standpoint, D. Leith (Ibid., p. 18) argues that:

> The language that the Scandinavians spoke was an undeveloped, oral vernacular. Similar in sociolinguistic profile to the language of the Anglo-Saxons four centuries earlier, it was also similar in its linguistic structure. It is not improbable that the Anglo-Saxon smallholders were able to follow the speech of their Scandinavian neighbours.

And he added that:

> [c]ontact between the languages occurred at the oral level, in those areas where ordinary English people encountered, in face-to-face interaction, their Danish counterparts. In situations such as this, where the communication of basic information is at a premium, we are likely to find a process similar to pidginisation. Language is reduced to bare essentials, as it is when we send a telegram; and one of the clearest means of achieving this is to delete, or simplify, some of the patterns in our grammar. (D. Leith, Ibid., p. 19)

We can therefore admit that the Anglo-Saxons dialects co-existed with the Danish language with neither one getting the upperhand. Many examples of borrowing are attested during that period of invasion; words like *angry*, *awkward*, *get*, and *take* even the pronouns *they* and *she* are of Danish origin. On the territory under their control, the Vikings ruled politically but not culturally nor linguistically. A massive national language policy was not to take place until the accession King Alfred the Great to throne of England in886.

1.2 The rise of a nation and the birth of English

Thomas E. Toon (R. M. Hogg & al., 1992? P. 420) gives us an idea of the population of England after the Anglo-Saxon invasion:

> Importantly, three major classifications of peoples emerge: the very large - the Mercians (30,000), the East Anglian (30,000), the Kentish (15,000), the West Saxons (100,000); the medium sized - the Hwicca (7,000), the Lindesfarona (7,000), the East Saxons (7,000), the South Saxons (7,000), the Nox gaga (5,000), the Chilterns (4,000), the Hendrica (3,500), the Oht gaga (2,000); the small - about 20 units with hidages from 300 to 1,200, in multiples of 300. The largest are easily identifiable as the major groups who vied for control of southern England, groups whose kings were powerful enough to grant land and privilege in their own right.

As the West Saxons outnumbered the other tribes, it is not surprising that they were the ones to resist against the invasions of the Vikings to eventually defeat them. On the territory under the control of the Vikings, a lingua franca emerged out of the Anglo-Saxon and Danish dialects. The language brought by the invaders lacked the prestige and sophistication of a language like Latin brought earlier by the Roman colonizers. It was not therefore to be adopted by the local population. On the other side, Wessex, which resisted against the invaders, kept its local dialect, West Saxon, relatively unadulterated. It was that dialect, after the crowning of Alfred as the first King of England (886), which was expectedly promoted as national language through a nationwide language planning and policy.

1.3 Issues on language planning and policy

Promoting a national language is of paramount importance for newly independent states because language is the ideal instrument to foster identity and the feeling of belonging to one nation. The task gets much harder when it comes to selecting one language out of many into a multidialectal landscape. The issue of language planning has been extensively

discussed by scholars in an attempt to frame out ways to achieve goals. Haugen gives us his own understanding of what is at stake:

> By language planning I understand the activity of preparing a normative orthography, grammar, and dictionary for the guidance of writers and speakers in a non-homogeneous speech community. In this practical application of linguistic knowledge, we are proceeding beyond descriptive linguistics into an area where judgment must be exercised in the form of choices among available linguistic forms. Planning implies an attempt to guide the development of a language in a direction desired by the planners. It means not only predicting the future on the basis of available knowledge concerning the past, but a deliberate effort to influence it.
>
> (J. Nekvapil, 2011, p. 875)

Planning a language entails an overt desire by state-leaders to promote one language as official means of communication not only for the ruling class, but for the entire population. As a positivist attitude towards language change, language planning is far from being a one-step process. A twofold model of the language planning process has been devised by Haugen in recent years which consists of what he calls "**status planning**" and "**corpus planning**"; the first one is society-oriented while the latter is language-oriented.

	Form (policy planning)	*Function (language cultivation)*
Society (status planning)	1. Selection (decision procedures) a. problem identification b. allocation of norms	3. Implementation (educational spread) a. correction procedures b. evaluation
Language (corpus planning)	2. Codification (standardisation procedures) a. graphisation b. grammatication c. lexication	4. Elaboration (functional development) a. terminological modernisation b. stylistic development c. internationalisation

Haugen's revised language planning model with additions (R. Kaplan & R. Baldauf, 1997, p. 29)

Status planning is defined as "*those aspects of language planning which reflect primarily social issues and concerns and hence are external to the language(s) being planned.*" (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, Ibid, p 30); it consists of *language selection* and *language implementation*. In a multidialectal environment, selecting one language, among others, as the official one has to reckon with social constrains, which, when not carefully thought, may have the opposite effect of rejection by the population. It is as difficult to achieve unity with an exogenous language as it is to use endogenous language for international affairs[7]. The implementation phase will be determined by the criteria for selection. R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (Ibid: 38), quoting Bamgbose (1989), define c**orpus planning** as:

> [...] those aspects of language planning which are primarily linguistic and hence internal to language. Some of these aspects related to language are: (1) orthographic innovation, including design, harmonization, change of script and spelling reform; (2) pronunciation; (3) changes in language structure; (4) vocabulary expansion; (5) simplification of registers; (6) style; and (7) the preparation of language material.

[7]Though English was the national language in pre-Norman and post-Norman Conquest Britain, Latin has remained, for a long time, the language for science and diplomacy.

Status planning and corpus planning are complementary processes in language planning inasmuch as the latter represent practical solutions of implementing the first. Corpus planning is the gateway towards standardising the selected language. Standardisation is a prior step in an attempt to use a language in education and to increase literacy nationwide. Status planning and corpus planning are decisions taken at the governmental and institutional levels with the view to unifying social strata linguistically and eventually politically. They are major but not exclusive steps in any language policy and planning.

The literature on language planning reveals that the process is to be achieved at various level of the society. The global or large-scale planning policy is to be coupled with locally-achieved planning projects. The first is referred to as "**macro language planning**" and the latter as "**micro language planning**", both of which should contribute to an effective implementation of the linguistic policy. C. S. K. Chua & R. B. Baldauf (2011, p. 940) warns that

> "any top-down approaches that are the result of large-scale planning processes need to be complemented with bottom-up processes. This is particularly important as the situational realities of the broader language ecology play a critical role in the success of language planning because they take into consideration the socio-political and educational contexts of the local communities where the policy is going to take place."

The figure below gives a picture of the complementarity between macro planning and micro planning:

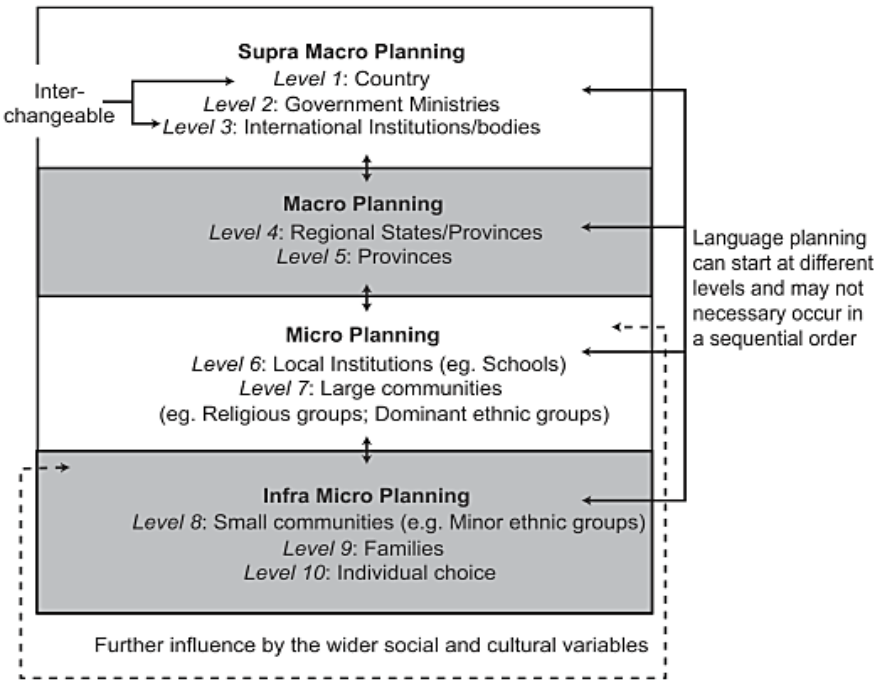


***Figure 1**: The four stages and ten levels of macro and micro policy planning*

C. S. K. Chua & R. B. Baldauf (2011, p. 940)

A successful and efficient language planning is the one which encompasses all these aspects, overtly or covertly. The following chapters will be devoted to evaluating the steps which were considered in the national language planning throughout the history of the English language. We will focus on the two, but not exclusive[8], processes in language planning mentioned above: macro planning (status planning and corpus planning) and micro planning.

2-PLANNING WEST SAXON AS THE NATIONAL LANGUAGE IN BRITAIN

We will, in this section, assess the level to which Alfred had kept attuned to the above-mentioned steps in planning West Saxon as the national language. As mentioned earlier, Alfred became King of England in 886 after re-unifying England. As a visionary leader, he understood the importance of a linguistic policy into unifying the different kingdoms of England. He took to undertaking series of steps toward achieving the linguistic unification of England. We will, in light of the above-mentioned stages of language planning, explore those steps.

2.1 Old English macro planning

Macro language planning is concerned with the state-level decision-making as regard the language to be used nationwide. It is a top-down oriented process wherein leaders and governmental institutions will promote the selected language at all levels of the society. The process branches out into status planning and corpus planning.

2.1.1- Status planning of West Saxon

Status planning deals with those steps in language planning external to the language itself and geared towards the selection and the implementation of language. As far as West Saxon is concerned, the socio-political conditions naturally favoured its selection as the national language. For it was the dialect of the King of Wessex who succeeded in re-unifying England. It therefore had the dominance and the prestige required for such a language (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997). Most of the other dialects have been mixed with Scandinavian dialects and lacked the relative homogeneity of West Saxon. The second stage of macro planning, the implementation, is defined as "[…] *the adoption and spread of the language form that has been selected and codified. This is often done through the educational system and through other laws or regulations which encourage and/or require the use of the standard and perhaps discourage the use of other languages or dialects*." (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997, p. 36). An important achievement of King Alfred was to set a circle of translators in his court with the view to translating major Latin writings into West Saxon, now referred to as Old English (OE). Outstanding writings such as Pope Gregory's *Cura Pastoralis*, Boethius' *Consolation of Philosophy*, the *Soliloquies* of St Augustine and Bede's Latin *Ecclesisastical History* were available in OE (I. Singh, 2005). Excerpts of the Old and New Testaments were also translated into OE, knowing the importance of the Church in England at that time. Beside religion, West Saxon was also used as language for science, law and medicine. King Alfred's policy about education in England is clearly set in the preface of the translation of Pope Gregory's *Cura Pastoralis* in those terms (S. Irvine, 2006. p. 45):

[8]*Macro planning can also include prestige planning (the image of the language) and language-in-education planning (about learning) (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997).*

> Therefore it seems better to me, if it seems so to you, that we also translate certain books, those which are most necessary for all men to know, into the language which we can all understand, and bring to pass, as we very easily can with God's help, if we have peace, that all the free-born young people now in England, among those who have the means to apply themselves to it, are set to learning, whilst they are not competent for any other employment, until the time when they know how to read English writing well. Those whom one wishes to teach further and bring to a higher office may then be taught further in the Latin language.

Education was therefore a key issue in King Alfred's language policy. Even though West Saxon had to compete with other Anglo-Saxon dialects such as Mercian which had developed its own literary standard, the strategic position of Wessex coupled with the relative stability of its dialect contributed to the imposition of West Saxon as standard language for literature, science (*Bald's Leechbook*), law and religion.

2.1.2 Corpus planning of West Saxon

Corpus planning focusses on the language itself insofar as its concerns are primarily orthographic, phonetic, syntactic, lexical and stylistic. A corpus planning should above all seek to iron out orthographic, phonetic and grammatical differences from various dialects and come up with acceptable common norms in spelling, pronunciation and writing. Haugen distinguishes two processes in corpus planning: codification "*related to the establishment of norms*" and elaboration "*related to the extension of the linguistic functions of language*" (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997). He thereby divides codification into *graphisation*, *grammatication* and *lexication*; the first has to do writing systems, the second with prescriptive grammatical rules and the latter with the appropriate selection of lexical words. Elaboration subdivides in *terminological modernisation* (the development of new lexical items or terminology for a language) and *stylistic development* to which R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (1997) add *internationalisation*.

The codification of West Saxon, mainly the graphisation stage, has been heavily influenced by Roman alphabet thanks to Christianity and Mercian whose scholars were among the circle of translators. The Anglo-Saxons had been used to different runic alphabets so far, and the Roman alphabet, through the introduction of Christianity in Britain, favoured the development of an Old English script. King Alfred's scripts and translators contributed in setting a relatively standard form of writing upon Roman spelling though differences remained on some aspects. For example, when Roman alphabet could not provide letters for various English sounds, the scripts would resort to different systems such as runic spellings (e.g. the letter *þ* known as 'thorn'), and even Irish writing system (e.g. the letter *ð*, known as 'eth') (S. Irvine, 2006).

The setting of grammar norms and lexical choice for OE is associated with the school of Winchester and namely with the works of the theological scholar Ælfric (S. Irvine, 2006; R. M. Hogg, 1992). He is renowned to have played a significant role in the standardisation of OE through his writings of treatise on syntax and morphology. His choice of grammatical forms and lexical words as well as his style exemplifies the language reforms and development which were undertaken following King Alfred's language policies.

2.2 West Saxon micro planning

Micro language planning is concerned with planning processes geared towards less large communities. It widely assumed that (R. B. Kaplan & R. R. B. Baldauf, 1997; C. S. K. Chua & R. B. Baldauf, 2011) an effective language planning policy is the one that takes into account larger groups and institutions as well as local communities and small organisations. Micro planning can therefore focus on schools, religious groups, ethnic groups, families and even individuals. These small-scale clusters are also stakeholders in a language planning process. Failing to reckon with them may hamper the whole process throughout the entire linguistic community as some of them might develop their own standard to counteract the global trend.

Given the social and political structures of England under King Alfred's rule, people were rather subjects and not citizens, small-scale organisations had not the power and freedom that they have today. The king's orders were to be implemented and abided by. Most local institutions and organisations were under the authority of the King and thus would work towards achieving the objectives set forth by the ruler. Besides, micro institutions like the Church, translators, writers, poets etc., who contributed in spreading the standard language, were strongly connected to the court. Furthermore, the linguistic ecosystem was also a major advantage in the promotion of West Saxon. As seen earlier, the West Saxons represented the dominant population in England (about 100, 000 people) and the dialect which turned to be the national language was theirs. The other Anglo-Saxons who had for long been under Danish rule could not but welcome a language which had remained purely Anglo-Saxon, compared to those dialects which had been mixed with the language of the invaders. By and large, all these reasons favoured the promotion and prestige of West Saxon as Old English. We also must not overlook the fact the other dialects like Mercian, Kentish and Northumbrian brought a significant contribution in the process of standardisation of OE. Nevertheless, the hegemony of Wessex and West Saxon held sway till the arrival of the Norman conqueror in 1066 which marked the end of the first Anglo-Saxon dynasty.

3- THE NORMAN CONQUEST AND THE DEMISE OF STANDARD OLD ENGLISH

The Normans ('Northmen' in Old French) who invaded England in 1066 were akin to the Scandinavians who had invaded the Island centuries earlier. But unlike their English counterparts, they had rather settled in Normandy, a northern Dukedom of France. They came to be assimilated to local culture and language over generations. But the French they spoke was somehow influenced by their origin, which made it different in many aspects from the standard French. It is this scandinavianised French that the Normans brought to England after the Conquest.

3.1 Linguistic landscape of England under Norman colonial rule

The political and linguistic landscape of England after the Norman Conquest resembles much the situation of the Celts after the Roman invasion. The official language for government, administration and religion is the language of the colonizers; the language of the native population being downgraded to oral vernaculars. As it was, French became the official language in England for more than a hundred years, as pictured by D. Leith (Ibid, p. 22):

> [we] know that the first language of the English monarchs was French until the end of the fourteenth century—long after the Norman dynasty.

> It is also probable that the upper aristocracy were monolingual French-speakers for a considerable time after the Conquest. It seems too that the upper aristocracy continued to use French for a considerable time after 1066, although there is also evidence that some of them began to learn English quite soon after that date. At the other end of the social scale, there is no reason to believe that the ordinary people who worked the land spoke any language other than their local variety of English. In a society overwhelmingly agrarian, this class would constitute the vast majority of the population. During the period of French dominance, then, the regional variation of the Anglo-Saxon era was intensified.

However, Latin, which had been introduced in England with the Roman Invasion, had not lost its prestige all the way long. It remained the international language for science, education and religion. No one would access top-rank position in the aristocracy without knowledge of Latin. We are in a triglossic situation with three languages competing on the same territory: French as the language of the Norman aristocracy, Latin as the language of scholarship and erudition, English as the language of the rural peasants. As a matter of fact, the Conquest contributed to the disruption of standard OE to such an extent that regional varieties began to emerge, putting English into the multidialectal state in which it was before the invasion of the Vikings. Most of the linguistic achievements of the Alfredian era came to collapse under the Norman Conquest. Native English speakers had to learn Norman French if they wanted anything than climbing the social ladder. These are instances of bilingualism even though D. Leith tries (Ibid, p. 22) to tune that down in these words:

> [s]ome have argued that French was very widely learned throughout English society; others, that its use was very limited. One thing that we can be sure about is that French did not displace English. Unlike Latin in the age of Empire, Norman French did not offer linguistic unity or a prestigious, literate language to linguistically diverse, uncentralised tribespeople. Neither is it apparent that the Normans took much trouble to encourage English people to learn their language, still less to offer them material advantages. Norman French was exclusive, the property of the major, and often absent, landowner.

Whatever may be the case, the consequences of the Conquest are tremendous on the social, political and linguistic landscape of England. Paradoxically, it is not the Norman French which had changed the shape of English but rather the French of Paris when the King of France gained control of the Dukedom of Normandy in 1204.

The hegemony of France on England would progressively end from the beginning of the thirteenth century onwards. There are many causes (social, political, natural, etc.) accounting for the severing of ties between England and France. But one of the most striking was the Hundred Years War (1337–1453) under Edward III between England and France which increased the resentment against anything sounding French, particularly the language. A feeling of Englishness began to rise in England which favored the emergence of a new Standard English.

3.2 Breaking from the French colonizers' language

As said earlier, the Norman Conquest had sunk English into its former multidialectal state with regional oral and written varieties. Now that the anti-French sentiment was dominant and the need for a local national language pressing, the question was which variety to promote.

As West Saxon, dialect of Wessex, then centre of power during the Old English period, was naturally selected to become national language, the East Midland dialect of London, now centre of power, was to be upgraded as the standard language. But this process did not occur overnight because the English language was disparaged by some native speakers for its lack of prestige compared with a language like French. The following section will focus on the steps undertaken towards promoting East Midland at the national level in light of the above-discussed language planning policies.

3.2.1 Status planning of Middle English

At the state and institutional levels, many actions were undertaken. King Edward III, the first King whose native language was English, opened a parliament session in English in 1362 and following in the same year, the State of Pleading recommended lawsuits to be conducted in English only even though written documents were produced in French. English came to be used in all areas of public administration, at the Court, in the Parliament, in education and for religious purposes. However, East Midland had variants even in London and it was not necessarily the one spoken by the majority which was upgraded. R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (Ibid. p.16) note that:

> ,[...] it is important to understand that a national language is not necessarily one spoken by everyone in a nation, although it is sometimes assumed to be spoken by a numerical majority of the population. Rather, it is one granted special political status within the state. It is often argued that a national language is one spoken by a clear numerical majority of the population of a given polity, but in reality it is more likely to be a language associated with a power-group—e.g. the people living in and around the capital city, the tribal groups which traditionally make up the army, the group with the highest level of education, or the group which controls the greatest part of the wealth. In many cases, the national language is the only language authorized to be taught through the educational system.

Middle English sprung from the variant spoken by 'the merchant class based in London' who had become a dominant social group. It had also become a lingua franca for students attending prestigious universities like Oxford and Cambridge (D. Leith, Ibid.). All in all, a new standard language had emerged since the demise of West Saxon and steps had to be undertaken at all levels to standardize it.

3.2.2 Corpus planning of ME

Corpus planning consisted at first in ironing regional differences out as regard spelling and writing (*graphisation*). Each of the five regional dialects, Northern, Midland (East and West), South-Eastern and South-Western, had developed a kind of writing system during the Norman Conquest. Unification, nationwide education and literacy could not afford such divergences. The introduction of printing press in 1476 by William Caxton played an important role in the standardization of writing throughout the country. Steps toward

grammatication and *lexication* were undertaken by famous scholars like Dr Samuel Johnson who made significant contribution in upgrading the English language through his *Dictionary*. Fowler also made a significant contribution through his *Modern English Usage.* There was a great controversy as to *lexication* because some writers (Thomas Elyot and George Pettie)were opposed to the invasion of foreign lexical words into English while others (Thomas Wilson and John Cheke) claimed them and thanks to the latter, many inkhorn(*inkwell* made out of *horn*) terms were introduced into English mainly from Latin. This took place from the mid-16th to the mid-17th century during the transition from Middle English to Modern English. The inkhorn terms filled lexical gap in English with regard to scientific and technical domains but many of them already had their English equivalents (*anniversary* vs *birthday*, *conclusion* vs *endsay*).

The variation in pronunciation was also a key issue though more difficult to standardize even in England today. But major works from scholars like Dr Samuel Johnson and the phonetician Hart (1551, 1569, 1570) endeavored to spread the Chancery Standard from Westminster. Pronunciation of English was the area where dialectal and social differences persisted up to the present time. Reaching standard pronunciation is to be considered as an ideal rather than a fact. Moreover, the introduction into English of thousands of words from French and Latin gave it an aptitude to serve many sociopolitical functions which were hitherto reserved for French and Latin; this *terminological modernisation* needs to be coupled with the *stylistic development* brought by writers like Chaucer and later Shakespeare who gave English the prestige that it lacked.

3.2.3 Micro planning of ME

Various small-size clusters, which had emerged thanks to the development of life in towns, contributed to the promotion and spreading of the selected standard. D. Leith (Ibid., p. 33) notes that *"[t]here is some evidence to suggest that a popular East Midland norm existed as a medium for folk-song. From the printed broadsheets of the sixteenth century to the song-collections of contemporary singers, the linguistic medium for folksong is one that does not, on the whole, reflect regional differences."* The East Midland had become a kind of lingua franca used by speakers of different dialects in education places like Oxford and Cambridge. It is that variety which was therefore the dominant spoken language and it had even developed sociolects for profession like lawyer, writers of religious text, advertisers and journalists, as this would be the case for most standard languages.

Schools, universities and churches also brought a significant contribution in the micro planning of Middle English and subsequently Modern English. The emergence of Anglican Church and the introduction of Protestantism had been beneficial to the rooting of a standard language in England, as D. Leith (Ibid., p. 39) explains:

> Protestantism gave the English monarchy a further chance to assert political autonomy by appropriating the Church, which was re-constructed as a specifically 'English' institution with English, appropriately enough, its language. The sixteenth century witnessed a flurry of Biblical translation, and the preparation of prayer books and other Christian texts. While people had been used to hearing sermons spoken in English, these printed texts seemed to the most devout to bring to them the word of God itself, in their own language. This process of vernacularisation culminated in the publication of the Authorized

> Version of the Bible in 1611, a text often regarded as a landmark in the history of English. It furnished English with a dignified and elevated language of worship, what might even be called a classical variety of its own to match the Latin of Catholicism.

By and large, it is worthy to note that it took centuries for English to be anchored as a national prestigious language in England and later beyond. Conquests and colonization have completely changed the shape of the language as it had to open up to words coming from other language. Paradoxically, the language of the former colonized English people would later become an instrument of colonization in many parts of the world and many countries are still struggling to upgrade a national language to face English.

3.3 The African context

The African context, mainly sub-Saharan Africa, though recent, is similar in many points to the British experience. First of all, they (both Africa and England) have experienced colonial rule from a powerful state and have consequently been sunk into a multidialectal environment and then, the language of the colonizer had become the official language used for administrative and educational purposes. However, the colonial powers in Africa had different languages and political systems. As a consequence, the colonial systems were different as witnessed by the Indirect Rule by the English in colonies like Ghana and Nigeria and the Direct Rule by the French in colonies like Sudan (Mali), Côte d'Ivoire etc. Before the independence, the attitude towards local languages were somehow different under both rules. In the Indirect Rule, indigenous languages were tolerated whereas in the Direct Rule, those using their mother tongue in public areas were subject to mocking if not bullying. After the independence, the linguistic policies therefore diverged insofar as colonies under the Indirect Rule had less trouble in promoting a national language beside the official colonial one, which was not the case in colonies stemming from the Direct Rule. Nonetheless, the challenges to face were almost the same for all African countries as R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (1997, p. 5-7) put it:

> The governments of most of the newly independent states of Sub-Saharan Africa, for example, got involved in language planning almost at the moment of independence [...]. Colonial boundaries and practices had left them with a legacy of a linguistically heterogeneous population, a population with a limited literacy base which was in general also under-educated, and the widespread use of a foreign language—the language of the former colonial power—for administrative purposes. They needed to select a language or languages that could serve the needs of national unification, that could be used to enhance the myth of historical identity, that was spoken by some significant segment of the population and was acceptable to other population segments. Having selected a language, they needed to standardise its orthography, its lexicon, and its syntax, and in many instances, they needed to undertake a lexical elaboration and enrichment programme so that the language could be used in a wide variety of sectors characteristic of the modern world. Then they were faced with the dissemination of that language through the population. In virtually every case they had to undertake this enormous range of activities with extremely limited resources and in the face of a plethora of other problems all demanding instant attention.

However, the economic reasons cannot be solely waved about to account for the failure of African states to upgrade a local language to the detriment of the colonial language.

Most African leaders who came to power after the independence had been intellectually and politically spoon-fed by the former colonial institutions and as such many of them had to stand in favor on the interests the colonial power. They had little will to question to the linguistically established order because of the high esteem that they had for the colonial institutions and language, the latter keeping the prestige it had before and after independence. The English experience is there to show that it takes a strong political will to stand against long-established political and linguistic institutions. That was not so obvious in the African context.

Besides, the status planning of any local language had become difficult because of the multidialectal landscape brought forth by the artificial borders set by the colonizers. The issue of which national language to promote nationwide had encouraged African leaders to maintain the status quo thinking that it was the least bad solution. Yet, countries in which a local language is spoken by a very large proportion of the population found it quite easy to promote a national language beside the official foreign one. This is the case in Senegal (Wolof), Mali (Bambara), Guinea (Malinke) and Nigeria were many local languages are used officially in different regions.

By and large, the colonial legacy has been preserved and even reinforced throughout the years because it became obvious that the leaders and even the population were looking up to the language of the colonizers, failing to give theirs the prestige and status required for a language to be upgraded. N. M. Kamwangamalu (2011, p. 892), quoting P. G. Djite (1985: 76), makes a similar analysis with regard to the Ivorian's feelings about the language of the colonizers:

> The dream of being able to speak Standard French one day and finally achieve higher social status is coupled with the suspicion that the officials are trying to rob them of that opportunity. They [i.e., the population] argue that while the officials are making promises about the new language policy, they are sending their own children abroad so that they do not have to suffer from the change. Thus, the national language is seen only as a lure to self-destruction. All these cases [according to Kamwangamalu] attest to hegemonic practices in language planning, practices that favor an exoglossic over an endoglossic approach to language planning especially in post-colonial settings.
>
> (Djite, P. G. (1985).

Taking all these into account, we cannot but be pessimistic about the actual will of state leaders, though they pretend to do so, to implement a linguistic policy making room for our local languages.

CONCLUSION

The history of the English language is there to exemplify that colonization is not a fatality as such. Most African countries have been blaming the colonizers to account for their inability to develop a national language policy. No country in Africa has experienced the predicament faced by the English and their language throughout history. It took strong political will and social acceptance to anchor English in the mind of the British people. This also required steps and actions to standardize and promote a language which was on the brink of dying out because of conquests and colonization.

Those steps and actions carried out by many states throughout history have given food for language planning specialists to set theories and stages for countries which are confronted with such a daunting task. All in all, an effective and sustainable language planning policy cannot afford to disregard all the layers of the society. While macro planning should be concerned with policies at the state and institutional level, micro planning will focus on less large social strata in an attempt to disseminate the standard language in every nook and cranny of the society. All this should be preceded by a careful-thought selection of the variety which will meet the objectives of the government as well as the needs of the population. Failing to reckon with linguistic ecosystem cannot but jeopardize the whole process of language planning.

REFERENCES

BARBER, Charles. & al., 2000, *The English Language: A Historical Introduction*, Cambridge University Press

CHUA, Catherine Siew Kheng & Richard B. Baldauf, R. B. (2011). Micro Language Planning 1 in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Volume II edited by HINKEL Heli, NY, Routledge pp. 936-951

COOPER, Robert L., 1989, *Language planning and social change*, Cambridge University Press

CORRIE, Marilyn, 2006, Middle English: Dialects and Diversity in *The Oxford History of English* Edited by Mugglestone L. Oxford University Press, New York. pp. 86-119

HAUGEN, Einar, 1966, Linguistics and language planning. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. Reprinted

HAUGEN, Einar, 1966, *Language planning and language conflict: The case of modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

HAUGEN, Einar, 1983, The implementation of corpus planning: theory and practice. In *J. Cobarrubias and J.A. Fishman* (eds) (1983b) (pp. 269-89).

HERNANDEZ-CAMPOY, Juan Manuel & CONDE-SILVESTRE Juan Camilo, 2012, *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, Blackwell Publishing Ltd, UK

HICKEY, Raymond, 2010, *The Handbook of Language Contact*, Blackwell Publishing Ltd, UK

HOGG, Richard M. & al. 1992, *The Cambridge History of The English Language Volume I The Beginnings to 1066*, UK, Cambridge University Press

IRVINE, Susan, 2006, Beginnings and Transitions: Old English in *The Oxford History Of English* (Edited by L. Mugglestone). Oxford University Press Inc., New York, pp. 32-60

KAMWANGAMALU, Nkonko M., 2011, Language Planning Approaches and Methods in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Volume II, Routledge pp. 888-904

KAPLAN, Robert B. 2011, Macro Language Planning in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Volume II, Routledge pp. 924-935

KAPLAN, Robert B. & Baldauf Jr. Richard. B., 1997, *Language Planning From Practice to Theory*, Multilingual Matters Ltd UK

KASTOVSKY, Dieter & METTINGER Arthur, 2000, The History of English in a Social Context A Contribution to Historical Sociolinguistics, NY, Mouton de Gruyter

LEITH, Dick, 2005, *A Social History of English*, Taylor & Francis e-Library

NEKVAPIL, Jirˇí, 2011, The History and Theory of Language Planning in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Volume II edited by HINKEL Eli, New York, Routledge pp. 871-887

POWELL, Ken & COOK Cris, 1977, *English Historical Facts* 1485-1603, The Macmillan Press Ltd, London

SINGH, Ishtla, 2005, *The History of English*, Great Britain, Hodder Education

Elements for a Sustainable Management of Linguistic Resources

Dr ATCHE Djédou, Maître-assistant
djedhatcher@gmail.com

Université Felix Houphouet-Boigny University

ABSTRACT

Sustainability is a key global issue today. Indeed, it is widely acknowledged that any existing resource should be well managed to avoid its depletion. Hence, the various campaigns to sensitize everyone on the sustainable use of these resources. If we admit that language is a resource, the question is then to know if we can manage it sustainably like the other natural resources like forests, water, etc. In this work we analyse the issue of the sustainable management of linguistic resources. In fact, unlike the other resources, languages disappear when they are not used.

KEYWORDS:

- ***Language Planning, Endangered Language, Minority Language, Linguistic Resource, Sustainable Development.***

RESUME

La durabilité du développement est l'un des principaux problèmes dans le monde aujourd'hui. En effet, l'on sait que les ressources existant dans le monde devraient être bien gérées afin d'éviter leur épuisement. D'où les diverses campagnes de sensibilisation sur l'utilisation durable de ces ressources. Si on admet que la langue est une ressource, la question est alors de savoir si nous pouvons la gérer de manière durable à l'instar des autres ressources naturelles comme les forêts, l'eau, etc. Dans ce travail nous analysons la question de l'utilisation des ressources linguistiques. En fait, contrairement aux autres ressources les langues disparaissent lorsqu'elles ne sont pas utilisées.

MOTS-CLÉS:

- ***Aménagement linguistique, langue en danger, langue minoritaire, ressource linguistique, développement durable.***

INTRODUCTION

The languages spoken throughout the world have different fortunes. While some display unprecedented vitality, others are threatened to death. According to estimates, in average, a language dies every two weeks. To raise people's awareness about this phenomenon UNESCO (2010) has issued the *Atlas of the World's Languages in Danger* which includes a list of languages at risk of extinction. The UNESCO's studies reveal that 50% of world languages are endangered and if nothing is done, 90% of them will disappear by the end of this century.

This paper therefore raises the issue of the conservation of languages spoken throughout the world, especially minority ones. The purpose is to know whether languages, like other natural resources, can be managed sustainably. What is the specificity of languages compared to other natural resources? In the analysis we will first present the different aspects of a language planning project. Then, we will see if languages are resources which are liable to depletion. In the last section of the work we will explain the conditions for a sustainable language planning.

1. TYPES OF PLANNING

Since the 70s (Das Gupta & Jernudd 1975), it was explained that languages can be managed for the benefit of the community which uses it for its daily interactions. The management of languages, known as 'language policy' or 'language planning', includes all the actions undertaken to act on the language. It is about all the efforts made in order to act on the language used by the members of a speech community. The purpose of the theory of language planning is highlighted by Spolsky in the following lines:

> The goal of a theory of language policy is to account for the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognized by the speech community (or communities) of which they are members (Spolsky 2009: 1).

Indeed, language policy is intimately bound up with 'the right to speak one's own language'" (Wright 2007)[9]. As such, when there is a concern about a language, actions can be taken in order to fix it. According to the kind of intervention we want to make, language planning will take a specific orientation. All in all, language planning has two dimensions: 'corpus planning' and 'status planning'. What are the characteristics of each?

1.1 Corpus Planning

With 'corpus planning', decisions are taken in order to bring changes to the structure of the language. Mostly, these are prescriptive interventions on the form of the language which aim at presenting or showing the right form of the language, namely, the writing system, the spelling, the lexis, etc. It is important to note that "corpus planning" concerns languages which are written like European languages. However, it may concern a language not yet equipped with a writing system like most African languages. So, as Sallabank (2011: 279) defines it:

> Corpus planning is the only category directly concerned with the language itself. It includes documentation, codification, graphization,

[9] *Quoted by Sallabank (2011: 288)*

> standardization, modernization and orthography development, and the production of dictionaries, grammars and language-learning materials, which are a prerequisite for language – Inducation planning.

Given its nature, 'corpus planning' is undertaken by people who have a great expertise in language issues. Obviously, only people who possess a great deal of linguistic knowledge can venture on these kinds of actions.

1.1 Status Planning

Unlike 'corpus planning', 'status planning' acts on the 'status' of the language. It does not focus on the form but rather aims at ranking a language or a variety to certain functional domains of the society. This affects the status or the position of this language within the community which uses it. But, it should be noted that the status of the language is something which is different from its prestige or its function. Stricto sensu, the status of the language is concerned with its position in relation with other languages within the speech community.

> Status planning refers to attempts to secure official/political recognition for a language. It also includes expansion of the domains in which a language is used (e.g. legal and governmental fields and new media), and, crucially, obtaining funding for other types of language planning. The status of a linguistic variety in terms of whether it is categorized as a 'language' or as a 'dialect' may also be an issue. (Sallabank 2011: 280)

Given that 'status planning' does not strictly pertain to language specialists it is mostly undertaken by administration, bureaucracy and politicians. The common ground is that they are all decision-makers because 'corpus planning' is more about decision-making than acting technically on the language. In that vein, the decisions that are taken can be constitutional, legislative, regulatory or else. Mostly, these decisions are taken on after some studies undertaken by language specialists. But which type of planning is the most adequate?

1.2 The Choice of the Type of Planning

Only the linguistic landscape of the country or community in which the planning is going to be undertaken will determine the type to adopt. Each language has its own specific situation and no two languages can be planned the same way.

Each language has unique characteristics that can never be exactly similar with another language. This can even be considered as an identity which is unique. There may be some similarities in some areas (the fact of being written or oral, or having the same number of speakers), but there will be differences on many other points (in terms of dynamism). Just like no two individuals can have the same fingerprints, for example, no two languages can be similar. Henceforth planning decisions are made specifically for a given language. In fact, even if two languages have the same proto language or mother language, when it comes to their use they will experience different realities and the variables range from the number of speakers, the vitality of the language, the social contexts in which this language is used, etc.

Moreover, the speakers are at the heart of the project to be designed; therefore, they should be involved in the planning process even if they made no request for it. If they do not show consent and commitment the project will be stillborn. The project should be elaborated to fulfil the basic linguistic needs of the community. Most planning decisions are about corpus or status but there may be planning actions that combine both types, that is, 'corpus planning' and (then) 'status planning'.

2. Language as a Depletable Resource

The last decades have seen a growing concern about environmental issues. Hence the different campaigns advocating the rational utilization of natural resources. In the linguistic domain, Schmid (2011: 4) put that "demographic and cultural change have exacerbated the language controversy, especially in the last three decades of the twentieth century."

> It is important to bear in mind that although language loss is not a new occurrence, the accelerated rate at which it is presently happening is. The dynamics of language shift are dependent on a complex set of factors stemming from local language ecologies and factors at regional, national and global levels. (Grenoble 2011: 33)

In fact, language ecology looks at inter-relations and interactions between languages throughout the world. In fact, as Grenoble (2011) mentioned, there are factors which disturb the economics of linguistic exchanges (Bourdieu 1977). And as Hagège (1985) adds, language is a natural resource like wood, gold, and coffee, cocoa. For the latter, when we talk about the resources available to a community, we should consider that language is among them and that it should be granted a much greater attention given the role that it can play, mainly for development.

But, not all the languages in the world are in danger. It is mainly languages which are used just within their boundaries which are concerned. Naturally, some international languages like English and French are not in alarming situation and this is what is put by Rey in the following lines: « Savoir que des langues meurent, en effet, chaque année, ou vont mourir, n'incite en rien à pronostiquer la mort d'une langue écrite, ancienne, historique, parlée par des millions d'humains, tel le français. » (Rey 2007: 12). Now, what are the specificities of linguistic resources?

2.1- Characteristics of Linguistic Resources

Moriarty (2011: 457) stated that "if a language is used in increasingly fewer domains it is a sign of lessening vitality." So, the survival of the language depends on the way it is exploited. However, unlike the other resources languages die when they are not used by speakers in their daily interactions, that is, when they are not spoken or written. The problem that most minority languages of the world are facing is generally linked with the fact that they are not used. Many factors could account for this situation:

> The variables which can affect the status and trajectory of minority languages are numerous, internally complex and liable to intricate interactions. They include attitudes of speakers toward their languages, geographic/social/cultural cohesiveness and separateness of the linguistic community, demographic factors such as age of the fluent speakers, modes of transmission, domains of use, official status, governmental attitudes and policies, and attitudes of the speakers of the dominant language, to name just a few. (Harbert 2011: 403)

In the same vein, Holmes (2013: 58) points out that "in 2011, British newspapers reported that Ayapaneco, an indigenous language of Mexico, was in danger of dying out as the only two remaining fluent speakers (aged 75 and 69) refused to talk to each other." She went on by saying that "it is generally true that when all the people who speak a language die, the language dies with them" (Holmes 2013: 59). The idea is that the existence of languages is closely bound up with the one of the speakers who use it. Indeed, it is only through speakers that we can know the existence of a language. Only native speakers can claim the possession of a language. We can see that unlike other resources, language should be used, even overused to remain vital! So, why should one care for our languages?

2.2 The Utility of Languages

Since recent years, "linguists are becoming increasingly alarmed at the rate at which languages are going out of use." Austin & Salabank (2011: 2). Of course, no one can deny the fact that languages are the vehicles for the transmission of ideas, belief, cultures, etc. But there should be a real change of paradigm in order to stress the utilitarian function of languages within the communities in which they are used. Indeed, languages should be perceived as real tools for social and economic development. Indeed, we should entrust languages the role that they deserve if we want to achieve development.

> There is an emerging awareness, however, that development, poverty alleviation and health improvement efforts can be fully successful only if they take into account the linguistic situation of the locales in which they are implemented, build on an understanding of what languages are used by whom, and in what situations, and make use of local languages as a resource. That is, minority languages do have a role in successful economic development. (Harbert 2011: 413)

Developed nations are the ones which use their own languages for the daily interactions. In fact, historically no people has achieved development in any area of life by using the language of others. The reason is that no language is better than any other to conceptualise and conduct development since they are all mediums of communication and they allow speakers to convey their ideas, emotions, feelings. So, we should recognize the major role that languages play in the development process for all the communities since it is the language which bears development project. However, many linguistic resources are involved in a dying process:

> it is generally agreed by linguists that today there are about 7,000 languages spoken across the world; and that at least half of these may no longer continue to exist after a few more generations as they are not being learnt by children as first languages. Such languages are said to be endangered languages. (Austin & Salabank 2011: 1).

Since we know now that languages are resources, care should be taken for their preservation in order to benefit from the opportunities they can offer when it comes to development. We therefore agree with Austin & Salabank (2011: 8) who said that "languages are often seen as symbols of ethnic and national identity. Many endangered language campaigners claim that when a language dies out, a unique way of looking at the world also disappears". They warn about the loss or death of some languages which could be, in fact, a great loss for humankind:

> Subtractive bilingualism, where one language is replaced by another, can lead to loss of self-confidence and lower achievement. If we really want children from minority backgrounds to fulfil their full educational and economic potential, their home languages should be supported; the majority population would also benefit from multilingual and cross-cultural education. (Austin & Salabank 2011: 10)

The idea is that we should not let minority languages die for the benefit of majority ones since when it comes to ideas everyone deserves the right to contribute. Sometimes those who are among minority groups may develop very good ideas that could serve all the countries and foster development. In that vein, there are real advantages for majority languages speakers to help minority languages survive as way to capitalize all the energies of the same country. What are the paths for the sustainability of languages?

3 ELEMENTS FOR A SUSTAINABILITY OF LINGUISTIC RESOURCES

Knowing that the survival of a language depends on its use (through speaking or writing) we should look for actions likely to favour its use in the different layers of the community.

3.1- Language, as a Resource for Development

According to Hagège (1985 : 261), « *si la langue est conçue comme une ressource naturelle, (…) elle doit s'ouvrir aux efforts de réglage et d'exploitation. […] Dans une telle perspective, la planification des langues n'est plus une œuvre annexe, inscrite en codicille de la linguistique*»[10]. In that vein, language planning should be undertaken as part of the regular management of life within the community. Developing countries, more than other countries, should adopt this posture.

> The role of language planning as a component of more general educational planning and policy analysis is, in short, an important facet of understanding educational development in many developing societies. Language planning as an element of national development strategy can best be understood as the deliberate attempt to change or in some way alter existing language usage, and thus to resolve various types of language problems and controversies. (Reagan & Schreffler 2005: 119)

There is a need to go beyond the common trend which consists in considering languages as mere cultural vehicles instead of real tool for development, and to take measures for the preservation. When people understand one another, they can develop and share ideas, and reflect together on their situation, analyse it, and plan common actions. It all starts with language, even the indigenous ones! Any development project should be considered in the language that everyone understands. To help pool energies and all the other resources as Harbert (2011: 413) explains,

> Aside from such matters of access, enfranchisement and participation, there is another respect in which indigenous languages can play a role in development. It has been proposed that such languages often embody systems of knowledge about local environments and traditional technologies which can serve as the basis for alternative modes of exploiting local resources, modes which are less ecologically and

[10] "If language is conceived as a natural resource, (…) it should be opened to regulation and exploitation efforts (…) In such prospects, language planning is no longer an additional action taken as a codicil to linguistics."

> culturally disruptive and more sustainable than are industries and technologies imported from outside.

3.2- Language Planning Actions

Early development strategies were conceived and designed by experts who had had a great deal of knowledge in their domain. They were in charge of identifying the needs of population in order to meet them. In this "top-down approach", they developed ideas and strategies for the well-being of populations who unfortunately did put into practice all the good ideas intended to help them overcome their difficulties.

The problem stems from the fact that the beneficiary communities were not involved in the process because of their lack of knowledge in development issues. They just had to follow what was presented to them by the pool of experts. But experience has proved that most of these projects failed simply because they lacked one crucial element which is the involvement of local communities.

Speakers may not be experts, linguists or the like but they are the ones who should be at the heart of any language planning project. They should first express the need for a help in the management of their language, and as the end-users of the achievement, they should be present at the beginning of the project, during its implementation and at the end for its evaluation. Anyway, who, if not the speakers of the language, is going to put this project into practice?

> Looking at language policy and language management in a social context provides a useful framework for analysing the nature of language endangerment, looking at the forces involved, and considering the possible ways that the speakers of these languages can be supported in their efforts to preserve and maintain their strength. (Spolsky 2011: 155)

The best scenario is when the linguistic needs are expressed by speakers but in most cases speakers seem not to be concerned with what is happening to their languages. They just make some armchair criticisms about the fact that people are less and less using their own language. When it is the case, the linguist has the responsibility to raise awareness and let them know about the advantages in using one's language. This aims at involving speakers in any action to be undertaken. Indeed, it is much more convincing when the speakers of a language explained the situation to their co-speakers because ownership rates will be much higher. The impact will then be more important. It should also be noted that

> there are three primary considerations in planning a project: what the community (and the linguist) want; what the linguist and community are capable of doing; what is feasible given the time and money available. The success of a project also depends not only on the skill of participants, but also the enthusiasm, commitment and emotional investment of the project staff. (Bowern 2011: 459)

Naturally, the different participants to the planning project should be first and foremost the speakers of the language. Then, we have the linguistic community in which the project is being implemented. Of course, they should be put at the front side and it is just after that comes the linguistic community. Then, we should add the media the role of which will consist in sensitizing the population and the general public on the advantages related to

the project. In addition to them, NGOs and language activists should be included to the project.

In fact, these entities sometimes conduct some actions in isolation. So, it is good to learn from them. By including them it will be an opportunity to make a collection of all the contribution available. Linguists and other experts in linguistic issues will then be sure that all the human resources are mobilized for the success of the project. They could therefore make some sound proposals to communal, regional and state authorities to take decisions.

The new trend is to get speaking communities fully involved. In fact, "linguists working with endangered languages increasingly work closely with the communities to involve themselves in language teaching and learning programmes" Hinton (2011: 307). This way, linguists become major developers of materials for language learning and reference, and many community-language activists may undergo linguistic training to help them in their efforts (Hinton 2011). Advantages in using the human resources of the community to help improve the linguistic resources will be twofold: firstly, speakers have the feeling that they can help solve their problems and they feel themselves duty-bound for the success of the project. Both arguments will ensure the sustainability of the project. But how can we identify endangered languages?

> It is not simple to determine what is an endangered variety of language: for the linguist, it might be enough to focus on changes in the status and form of named languages; for the sociolinguist and for the speakers, it is likely to be changes in sociolinguistic ecology; that is, in the complex patterning of variations and their dynamic allocation to domains, functions and other ecological niches.
> (Spolsky 2011: 144)

In some countries where most languages are not written, a sustainable language policy may consist in working on the corpus of the language by adopting a writing system. In fact, it is important and even necessary for a language to be equipped with a writing system. Studies should be carried out as to know which writing system should be adopted. Indeed, throughout the world, most endangered languages are the ones which are not written. In such a context, the planning project will be mainly focused on writing:

> Many endangered languages are not written; therefore, researchers and speech communities often wish for their graphization. The existence of a written code is seen as an essential prerequisite for many activities in favour of their maintenance and revitalization, such as dictionary writing, curriculum development and the design of language-teaching courses. (Lüpke 2011: 312)

However, the fact is that some planning projects do not put writing systems at the centre of their actions whereas this is fundamental in some cases. It is important to conduct a deep analysis of the linguistic makeup in order to identify the needs and suggest adequate measures. All the participants to the project should work to make the process flow smoothly. Among other actions, they should give a great importance to writing systems.

> The place of writing systems in the study of language planning and language policies is often seen as secondary. The various questions related to writing, such as the choice of writing systems, the type of

> orthography, etc., are often understood as being obvious, based on two main assumptions: first, that the Latin script is the most suitable to form the base of a new writing system; and second, that a writing system should be phonemic. However, these answers are mainly based on linguistic observations, without much concern for the place and role of a writing system in society. (Grivelet 2001: 1) [11]

For languages which are already written actions should be built around standardising the vocabulary through the establishment of harmonized vocabularies and lexicons. Then planners should adopt grammatical and orthographic rules that will govern the functioning of the language. After this stage, word creating processes should be made available within the language to foster terminological creation in order to reduce borrowing from foreign languages. When all the above actions are taken, next step is to make languages be adapted to Information and Communication Technologies (ICTs).

But we are aware that "a much greater danger is that IT resources will not be equally available to all language learners, particularly those lacking access to computers, the internet and other technology platforms. It is true that endangered languages tend to be spoken by those with less access to IT" (Holton 2011: 373). But "given the scale of language endangerment, within a few years' digital language archives are likely to become the repositories of much of the world's linguistic and cultural heritage, and the major sources for research on and the revival of moribund or extinct languages". (Nathan 2011: 265).

CONCLUSION

This analysis helped go through the issue related to endangered languages. Languages are perceived as resources that could help foster development. However, their management cannot be conducted like other natural resources. Languages dies when they are not used. Indeed, while other natural resources should be used moderately, languages should be massively used to keep their vitality. That is why actions should be taken in order to preserve languages throughout the world, especially minority ones. To that end, inclusive language planning projects should be designed and implemented for the benefit of speakers but mainly with their involvement. Among all the stakeholders, speakers should be at the beginning, during the implementation and the evaluation phases of the project. In so doing, sustainability becomes obvious with the increased use of the language by the speaking community. This way, it will be possible to achieve development viewed as a process involving all the actors of the community.

[11] *Quoted by Lüpke (2011: 322)*

REFERENCES

AUSTIN, Peter K. & Salabank, Julia. 2011. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press.

BOURDIEU, Pierre. 1977. « L'économie des échanges linguistiques » in *Langue française n°34*. Linguistique et Sociolinguistique.

BOWERN, Claire. 2011. "Planning a language documentation project". in Peter K. Austin & Julia Salabank. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge University Press. pp. 459-482

BROCK-UTNE, Birgit. 2005. "Language-in-Education Policies and Practices in Africa with a Special Focus on Tanzania and South Africa – Insights from Research in Progress". In Angel M.Y. Lin and Peter W. Martin, *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*, MULTILINGUAL MATTERS LTD, Clevedon • Buffalo • Toronto, pp. 173-193.

DAS Gupta, Jyotirindra. & Jernudd, Björn. 1975. "Toward a Theory of Language Planning». In *Can Language Be Planned? : Sociolinguistic Theory and Practice for developing Nations*. Honolulu. University Press of Hawaii. Pp 195-215.

GRENOBLE, Lenore A. 2011. "Language ecology and endangerment". In Peter K. Austin & Julia Salabank *The Cambridge Handbook of Endangered Languages,*.Cambridge University Press. pp 27-44.

HAGEGE, Claude. 1985. *L'homme de paroles: contribution linguistique aux sciences humaines,* Paris. Fayard.

HARBERT, Wayne. 2011. "Endangered languages and economic development". In Peter K. Austin & Julia Salabank. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp. 403-422.

HINTON, Leanne. 2011. "Revitalization of endangered languages". In Peter K. Austin & Julia Salabank *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp 291-311.

HOLMES, Janet. 2013, *An Introduction to Sociolinguistics*. Routledge. London & New York. Fourth edition.

HOLTON, Gary. 2011. "The role of information technology in supporting minority and endangered languages". In Peter K. Austin & Julia Salabank *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp. 371-399.

LÜPKE, Friederike. 2011. "Orthography development". In Peter K. Austin & Julia Salabank, *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp 312-336

MORIARTY, Máiréad. 2011. "New roles for endangered languages". In Peter K. Austin & Julia Salabank, *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp. 446-458.

NATHAN, David. 2011. "Digital Archiving". In Peter K. Austin & Julia Salabank, *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp 255-273.

REAGAN, Timothy & Schreffler, Sandra. 2005. "Higher Education Language Policy and the Challenge of Linguistic Imperialism: A Turkish Case Study". In Angel M.Y. Lin and Peter W. Martin *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*.

MULTILINGUAL MATTERS LTD. Clevedon • Buffalo • Toronto, Pp. 115-130.

REY, Alain. 2007. *L'Amour du français : Contre les puristes et autres censeurs de la langue,* Éditions Denon.

SALLABANK, Julia. 2011. "Language policy for endangered languages". In Peter K. Austin & Julia Salabank *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp 277-290

SPOLSKY, Bernard. 2009. *Language Management,* Cambridge University Press. The Edinburgh Building. Cambridge. UK.

SPOLSKY, Bernard. 2011. "Language and Society". In Peter K. Austin & Julia Salabank *The Cambridge Handbook of Endangered Languages.* Cambridge University Press. pp 141- 156

SCHMID, Carol L. 2001. *The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective.* Oxford University Press.

UNESCO. 2010. *Atlas of the World's Languages in Danger*. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, with the support of the Government of Norway 7, Place de Fontenoy.

Langue et écriture panafricaines à l'ère des technologies de communication : le défi fictionnel d'Ayi Kwei Armah.

Koffi Jules KOUAKOU
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody
Abidjan, Côte d'Ivoire
kjuleskoffi@yahoo.fr

Résumé

Cet article établit un rapport ambivalent entre les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) et les langues africaines. Il prend appui sur *The Resolutionaries* (2013) d'Ayi Kwei Armah pour dénoncer l'impérialisme linguistique et culturel opéré en Afrique depuis la colonisation. Il dévoile la volonté expresse d'exclure les langues africaines de la science et de la technologie. Il démontre comment l'essor des NTIC sur le continent, et les formes linguistiques à travers lesquelles elles opèrent, concoure davantage à cette acculturation linguistique. Par conséquent, il élucide et soutient les prescriptions fictionnelles d'Armah qui visent à créer une langue et une écriture panafricaines à même de rivaliser avec langues majeures – dont les NTIC sont à la fois le produit et le véhicule. En définitive, il postule qu'une telle appropriation linguistique des NTIC serait bénéfique pour le formatage, l'enseignement, la sauvegarde et la perpétuation des valeurs africaines.

Mots clés : NTIC, impérialisme linguistique, langue et écriture panafricaines, identité.

Abstract

This paper articulates an ambivalent relationship between new information and communication technologies (NICT) and African languages. It takes advantage of Ayi Kwei Armah's *Resolutionaries* (2013) to denounce cultural and linguistic imperialism in Africa since colonization. It reads the absence of native languages in science and technology as a purposeful design. It shows that thriving NICT and ensuing linguistic forms further estrange Africans linguistically. Therefore, this work expands Armah's fictional prescriptions for creating a Pan-African language and writing system able to compare with major languages which govern and are, conversely, promoted by NICT. It ultimately postulates that any such appropriation of NICT could prove more beneficial for formatting, teaching, safeguarding, and perpetuating African values.

Keywords: NICT, linguistic imperialism, Pan-African langue and writing, identity.

Introduction

« La langue est au cœur de la dynamique sociale » (A. Aboa, 2012, p.10), puisqu'elle est l'instrument, par excellence, de rapprochement et de cohésion entre les individus et les communautés qui se la partagent. Tout en se prêtant à la formation de l'identité pluridimensionnelle des individus par les valeurs qu'elle véhicule, la langue peut aussi devenir un puissant moyen de domination (L. Cordier, 2012). Dans le contexte globalisé actuel, la langue prend appui sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication[1] (NTIC) pour disséminer les contenus informatifs et culturels. Tout en facilitant la circulation de l'information et des contenus scientifiques et culturels indispensables au développement, les NTIC permettent aux utilisateurs de se livrer à des transgressions de la norme linguistique. Aussi, toutes ces informations sont-elles formatées dans les langues à tradition d'écriture, les seules que parlent et comprennent les NTIC. Dans cette perspective, les NTIC s'offrent parallèlement comme un accélérateur de l'aliénation culturelle des peuples ne disposant pas d'écriture, notamment ceux de l'Afrique noire.

Face à cette ambivalence inhérente aux NTIC, l'écrivain Ayi Kwei Armah préconise des mécanismes inspirés de la tradition multimillénaire de l'Afrique noire pour créer une langue et une écriture panafricaines à même de se mesurer aux langues majeures – dont les NTIC sont à la fois le produit et le véhicule – dans son dernier roman, *The Resolutionaries* (2013). Cette œuvre dépeint les incohérences de la quasi-totalité des politiques structurelles de l'Afrique post-indépendante, tout en préconisant la création d'une langue et d'une écriture panafricaines comme la pièce angulaire d'un développement durable.

L'aspiration à une langue commune à l'Afrique a émergé dans la mouvance de l'idéologie panafricaniste, née de la volonté d'intellectuels noirs influents du milieu du vingtième siècle à redonner sa dignité à l'homme noir (P. Dramé, 2013, p.307). Au lendemain des indépendances de la plupart des Etats africains, nombre d'écrivains africains se lancent dans une esthétisation de ce rêve devenu une véritable quête identitaire avec pour corollaire la nécessité de l'adoption d'une écriture propre à l'Afrique. Cependant, la forte poussée de la langue du colonisateur, couplée de la duplicité de la plupart des élites politiques et intellectuelles africaines, relègue cette aspiration dans les abîmes. A ce jeu, les nouvelles technologies de communication – tout en simplifiant et en facilitant la circulation de l'information – semblent concourir à l'hégémonie toujours grandissante de la langue héritée de la colonisation, et parallèlement à l'extinction progressive des langues locales. Ce triste tableau prévaut à l'appel pressant d'Ayi Kwei Armah à recourir à une langue panafricaine à travers *The Revolutionaries* (2013), son dernier roman.

Cet idéal linguistique s'inscrit dans la réclame identitaire et dans l'autodétermination culturelle des peuples qui trouvent leur fondement dans le postcolonialisme. Bill Ashcroft et al. (2007, p.168) conçoivent le postcolonialisme (ou post-colonialisme) comme un champ théorique complexe et

[1] Dans le cadre de cet article, j'utilise indifféremment TIC et NTIC pour me référer à tous les supports technologiques de l'information et de la communication. Il va sans dire que les transgressions de la norme linguistique via les SMS, MMS et les Réseaux Sociaux sont davantage le fait des « nouvelles » technologies.

hétérogène dont les principaux précurseurs sont Edward Saïd, Homi Bhabha et Gayagtri Spivak. Fortement influencé par les théories poststructuralistes sur le discours colonial développées par Foucault, Althusser, Lacan et Derrida, l'examen postcolonial des effets et des réactions au colonialisme européen part du seizième siècle et couvre la période néocoloniale (B. Ashcroft et al, pp.168 ; 169). Un pan essentiel de cette critique porte sur l'hégémonie de la langue coloniale pendant et après la colonisation. L'intérêt d'Armah s'inscrit dans la réponse que les intellectuels anciennement colonisés donnent à cet impérialisme linguistique aux enjeux géopolitiques multiformes.

L'analyse de cette réplique se fait suivant trois axes. Le premier dévoile la politique de superposition de la langue du colonisateur sur les langues africaines. Le deuxième présente les NTIC comme les outils modernes de cette aliénation linguistique de l'Afrique. Enfin, le troisième axe fait la lumière sur les mécanismes de création d'une langue et d'une l'écriture panafricaines envisagés par Armah dans *The Resolutionaries*.

1- Les langues africaines à l'épreuve de l'impérialisme linguistique occidental

L'acculturation linguistique de l'Africain est partie intégrante de l'idéologie de domination et d'exploitation qui s'est cristallisée dans la colonisation que l'Europe a imposée au continent noir pendant la première moitié du vingtième siècle (E. Lerouiel, 2012). Cette aliénation s'est opérée au moyen d'une superposition des langues qui donnait préséance à la langue du colonisateur (C. Canut, 2010, p.146). Deux cadres fixaient les modalités de la substitution graduelle de langue du colonisateur à celle du colonisé, à savoir l'école et l'administration coloniales (C. B. Gounebana, 2006, p.17).

Jérémie K. N'Guessan (2007) ouvre ce débat dans un article qui interroge sur l'identité et la fonction de la langue française en Côte d'ivoire : « *Le Français : langue coloniale ou langue ivoirienne ?* » Retraçant les mécanismes de l'implantation du français dans les colonies d'Afrique noire, le linguiste ivoirien démontre qu'ils ne diffèrent guère des pratiques qui eurent court en France métropolitaine au dix-huitième siècle. Ces mécanismes sont en effet nés de l'idéologie capitaliste qui exigeait l'usage d'une langue unique nécessitant «« la péjoration » des autres langues et des parlers, la violence et l'expulsion autoritaire des diversités culturelles » (J. N'Guessan, 2007, p.2).

C'est en effet la lecture que l'auteur fait du rapport que l'abbé Grégoire présente devant la Convention le 20 Juillet 1793, et qui stipule « [qu'] il faut qu'on examine […] la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française[…] dans toute l'étendue de la nation, tant de jargons sont autant de barrières qui gênent les mouvements du commerce » (J. N'Guessan, 2007, p.2).

Cette politique linguistique trouve par la suite un terrain propice à son application dans les colonies d'Afrique noire. Si le multilinguisme dans ces colonies ressemble fort à la situation décrite par l'abbé Grégoire, en Afrique, ces nombreux « parlers n'étaient pas des langues et […] les peuples étaient plus proches de l'animalité que de l'humanité » (J. N'Guessan, 2007, p.5). La colonisation, dès lors, se fait suivant deux axes complémentaires : « les militaires se chargent de la

« pacification » des territoires conquis, et l'administration et l'école de l'expansion du français» (J. N'Guessan, 2007, p.5).

S'appuyant sur sa propre expérience scolaire, Armah rend compte des procédés par lesquels le colonialiste dépossède l'Africain de son patrimoine linguistique dans *The Eloquence of the Scribes* (2006). Le processus débute dès l'école primaire, et se déroule selon un cursus sciemment élaboré, comme en témoigne ce passage: « The school made sincere attempts to inject a certain consciousness of African values in our student lives, but this was done in such a way as to imprint on our minds the idea that whatever came from Africa was necessarily subordinate to what came from Europe » (A. Armah, 2006, p.48).

Ce processus d'aliénation linguistique prend une tournure plus critique à mesure que l'apprenant progresse dans la maitrise de la langue coloniale. Il découvre progressivement la hiérarchisation de l'ordre mondial tel qu'établi par l'Occident. Au bas de l'échelle patauge l'Afrique, tandis que l'Europe s'en trouve au plus haut sommet. La maîtrise de la langue du colonisateur, en l'occurrence l'anglais, devient dès lors un enjeu majeur pour l'apprenant d'autant plus qu'elle débouche sur des récompenses, tandis que l'échec ouvre sur des sanctions. Ainsi qu'Armah en témoigne, «…intimations of its superiority came in a constant stream of rewards and sanctions: for speaking English, not one's own language; for speaking English well; for being quick to get the sense of a teacher's words. Intelligence tended to be measured by the ability to think and communicate in English » (A. Armah, 2006, p.51).

Cet endoctrinement subtil s'inscrit dans la droite ligne du « Rapport Confidentiel » de la British Council, issu de la conférence anglo-américaine organisée du 26 au 30 juin 1961 sur l'enseignement de l'anglais à l'étranger. En effet, « l'hégémonie de l'anglais comme langue des affaires et langue universelle a notamment été pensée à une conférence organisée en juin 1961 par le British Council, dont les conclusions sécrètes ont été de ''devenir la langue dominante replaçant les autres langues et leurs visions du monde'' » (P-O. Beyrand et al, p.18).

Cette volonté expansionniste des Anglo-Saxons justifierait le constat d'Armah sur le désintérêt total des colons Européens, plus particulièrement des enseignants britanniques, à apprendre les langues africaines. « It is still a matter of some surprise to me that none of our European teachers tried to learn our languages » (A. Armah, 2006, p.52), poursuit-il. Assurément que cette même idéologie justifie l'expérience avortée de l'enseignement en langue locale – elle n'a duré que le temps d'une année – tentée par l'instituteur français Jean Dart en 1916 à Saint Louis (R.A. Senghor, 2003). C'est certainement ce qui fait dire à Jérémie N'Guessan, qui cite pour la circonstance Pierre Alexandre, que :

> La politique coloniale française en matière d'éducation et d'administration est facile à définir : « c'est celle de François 1er, de Richelieu, de Robespierre et de Jules Ferry. Une seule langue est enseignée dans les écoles, admise dans les tribunaux, utilisée dans l'administration : le français tel que défini par les avis de l'Académie et les décrets du ministre de l'instruction. Toutes les autres langues ne sont que folklore, tutu panpan, obscurantisme, biniou et bourré ; et ferments de désintégration de la République » (J. N'Guessan, 2007, p.5).

Le linguiste ivoirien relève néanmoins qu'au sujet des colonies françaises d'Afrique, le colonialiste préconise une facette du français plus accessible au Noir, c'est-à-dire, qu' « il faut [sic] couler sa

pensée dans le moule très simple de la phrase primitive : sujet verbe attribut » (J. N'Guessan, 2007, p.5). C'est pour répondre à cette politique impérialiste du français que, toujours selon lui, l'Alliance française aurait vu le jour en 1883. Les objectifs ultimes de ce « nouvel instrument de diffusion du français » sont explicités par Jean Jaurès qui déclare en effet, en 1884, que « l'Alliance a bien raison de songer avant tout à la diffusion de notre langue : nos colonies ne seront françaises d'intelligence et de cœur que quand elles comprendront un peu le français [sic]. Pour la France [sic] la langue est l'instrument nécessaire de la colonisation » (J. N'Guessan, 2007, p.5).

Etre « français [ou anglais, ou portugais, ou encore espagnol] d'intelligence et de cœur » est la ruse qu'Armah décèle dans l'historiographie que l'Europe impérialiste a dressée de l'Afrique noire depuis le premier contact (A. Armah, 1995 ; 2013). Il en ressort une construction subjective dont la finalité est de nier toute forme d'identité propre et d'humanisme à l'Africain. En cela, les remarques d'Hegel sur le Noir dans son *Cours sur la Philosophie de l'histoire* (1830) ne sont que révélatrices :

> Africa proper, as far as history goes back, has remained for all purposes of connection with the rest of the world, shut up…The Negro, as already observed, exhibits the natural man in his completely wild and untamed state…we must lay aside all thought of reverence and morality, all that we call feeling, if we would comprehend him… At this point we leave Africa never to mention again for *it has no historical part of the world* [Italics mine]… (Cité in Ngugi, 1971, p.6).

Joseph Ki-Zerbo, dans l'Introduction de l'*Histoire de l'Afrique Noire. D'hier à Demain* (1978) dresse une liste (non exhaustive du reste) des thèses et réflexions d'intellectuels occidentaux qui renforcent la philosophie raciste d'Hegel. De Coupland à P. Gaxotte, en passant par « un grand historien comme Charles-André Julien » pour aboutir aux intellectuels Marxistes comme « le grand historien et homme d'Etat hongrois, E. Sik », les historiographes occidentaux s'adonnent à dénier à l'Afrique Noire toute forme d'histoire et de raison d'être (J. Ki-Zerbo, 1978).

La peinture que ces intellectuels font de l'Afrique suffit à justifier toutes les humiliations que l'Occident inflige à la race noire depuis des siècles. De la traite des Noirs à l'esclavage, en passant par la colonisation et le néocolonialisme, le Noir est perçu dans l'imaginaire occidental comme une forme de pâte à modeler (J. Ki-Zerbo, 1978). Mieux, les épreuves multiformes que le Noir est amené à subir sont sensées participer à son élévation personnelle, tout autant qu'à celle de sa race tout entière. L'inscription de cette infériorité « naturelle » du Noir et son élévation au moyen de l'esclavage est rapportée par Hollis R. Lynch dans *Edward Wilmot Blyden : Pan-Negro Patriot* (1967) [2]. Lynch affirme en effet que c'est ce mythe savamment entretenu en Occident qui justifie l'impérialisme européen en Afrique. Cette réflexion corrobore la pensée d'Armah sur le caractère profondément raciste du système éducatif colonial dans *Osiris Rising* (1995, p.198) : ''…the basic principles of colonial historical scholarship stood naked in their racist Eurocentric ugliness: History was not a world discipline but a European discipline, a Western invention. Like everything of value, it began with the Greeks and peaked in modern Europe and America.''

[2] "But it was the vigorous humanitarian campaign for the abolition of slavery which spurred slave-holders and their supporters to defend the institution by asserting that the Negro was an inferior being, and that *slavery was actually for him an elevating process"* [Italics mine] (H. Lynch, 1967, p.3). Ma traduction [*Mais c'était la campagne humanitaire vigoureuse pour l'abolition qui avaient encourager les maîtres d'esclaves et leurs soutiens à défendre l'institution [l'esclavage s'entend] en affirmant que le Nègre était un être inférieur, et que* ***l'esclavage représentait en réalité un état d'élévation pour lui***] [Je souligne].

Ayant ainsi cerné le contenu idéologique de l'historiographie occidentale, l'écrivain ghanéen en vient à la conclusion que toutes les sociétés non-occidentales sont de facto exclues de l'histoire du monde (1995, p.198). A ce titre, l'histoire des peuples d'Asie n'a pas la même valeur que celle des Occidentaux (A. Armah, 1995, p.199). De même l'étude des sociétés des peuples originels du continent américain, tout autant que celle des peuples d'Afrique, tombe sous le label d'*anthropologie*, et non de l'*histoire*. En ce sens, cette étude ne porte pas sur des sociétés humaines *dynamiques* et *innovantes*, mais plutôt sur des *sous-cultures statiques de singes anthropoïdes*, c'est-à-dire des singes aux traits d'homme (A. Armah, 1995, p.198).

La meurtrissure ressentie par l'écrivain ghanéen au regard du racisme aveuglant de l'Occident vis-à-vis du Noir peut être mise en parallèle avec les lamentations de Bernard Cassen qui, craignant une montée vertigineuse de l'Anglais-américain dans l'univers linguistique français, crie à un impérialisme. L'intellectuel français débute son analyse par une définition du terme 'langue.' «Une langue », écrit-il, « n'est pas en effet uniquement un véhicule de communication. Elle reflète une histoire, une civilisation, un système de valeurs et comme le disait Gramsci : « contient les éléments d'une conception du monde et d'une culture »» (B. Cassen, 1978, pp. 95-96).

Aussi, la dépossession linguistique qui se situe au premier échelon de l'aliénation culturelle se trouve-t-elle être un acte de discrimination voire de déshumanisation. Car, en effet, la culture confère à une communauté donnée sa légitimité d'appartenance à l'humanité. Et la célèbre formule, « la culture c'est ce qui demeure dans l'homme lorsqu'il a tout oublié», reprise par Edouard Herriot (1961, p.46) dans *Notes et maximes inédits*, en est une parfaite illustration.

Si donc Cassen fait la lumière sur la dimension impérialiste de l'Anglais-américain en France et dans le reste monde, il n'occulte pas les impacts négatifs des langues européennes – notamment du français à travers la Francophonie – sur les cultures africaines jadis aliénées par la colonisation. Pour s'en convaincre, il cite le premier président de la Guinée-Conakry, Ahmed Sékou Touré, en ces termes :

> De nos jours, le concept de francophonie sert en Afrique de paravent aux visées néo-coloniales de l'impérialisme français et c'est à juste titre qu'en 1967 le président Sékou Touré la dénonçait comme « une tentative de trahison des intérêts des africains traduisant la vieille volonté de maintenir dans l'exploitation les pays qui veulent se libérer de la colonisation » (Cité in B. Cassen, 1978, p.96).

La charge idéologique que porte la langue en fait l'objet d'une lutte hégémonique entre les deux plus grandes puissances coloniales en Afrique, notamment la France et la Grande-Bretagne. Les enjeux géopolitiques poussent ces deux puissances impérialistes à se livrer une guerre linguistique larvée à travers le monde par le truchement de la Francophonie et du Commonwealth (A. Najjar, 2010, p.132). En 2009, le Rwanda, ancien pré-carré linguistique français, a opté pour l'Anglais comme langue officielle (J-P. Chrétien, 2009, p.136), devenant ainsi le cinquante-quatrième membre du Commonwealth (*Charte du Commonwealth*, 2012, p.7). Les exemples de ce genre de changement linguistique abondent, essentiellement suivant les intérêts des élites dirigeantes des pays du Tiers-monde. La Francophonie, quant à elle, comptait en novembre 2014 un ensemble de cinquante-quatre pays « de plein droit, trois membres associés et vingt-trois membres observateurs » (*Service des Conférences internationales de l'OIF*, 2014). Il revient à Bernard Cassen de dévoiler la pression psychologique que ces langues dites majeures exercent sur les

minorités linguistiques. Il trouve une convergence d'impacts entre l'anglais-américain et le français sur leurs cibles respectives:

> Une véritable greffe d'une mythologie étrangère a été effectuée sur l'inconscient collectif des pays occidentaux ou occidentalisés. Notre histoire n'est plus la nôtre, c'est celle de la conquête de l'ouest américain comme le note Gilles Deleuze « Le western peut jouer pour un Français d'aujourd'hui le même rôle que nos ancêtres les gaulois sur le noir» (B. Cassen, 1978, p.100).

Et quel rôle « leurs ancêtres Gaulois » jouaient-ils sur l'inconscient du Noir en Afrique pendant la période coloniale? En réalité, Cassen avoue que tout impérialisme culturel passe par l'imposition d'une langue qui véhicule les valeurs de l'Etat ou de la communauté qui entend étendre sa domination. Dans le cadre de la colonisation en Afrique, les programmes et les curricula du système éducatif colonial ont porté des charges d'asservissement dont la finalité est la « construction » de ce que Mahmoud Hussein nomme « l'individu postcolonial » (1997).

Il s'agit du nouvel Africain intellectuellement et culturellement aliéné qui souffre d'un manque de repère identitaire. En effet, la fonction véhiculaire de la langue opère une double altération chez le colonisé, ainsi que le souligne Frantz Fanon (1961, pp.153-154). D'une part, la langue coloniale imprime de force des valeurs étrangères dans lesquelles l'intellectuel aliéné ne se retrouve pas et qu'il rejetterait, de toutes les façons. D'autre part, sa langue d'origine n'a plus l'opportunité de véhiculer les valeurs culturelles qui doit l'unir à sa communauté identitaire de base, étant entendu que cette langue a été la première cible du colonialiste.

En cela, la définition que Valérie Amireault et Denise Lussier (2008, p.12) donnent à la langue, « comme composante identitaire de première importance et comme véhicule de la culture de l'autre », revêt toute sa sémantique. C'est ce qui fait dire à Patrick Charaudeau (2006) qu' « une langue, et son usage, est un mode de pensée et une façon d'appréhender le monde différente de celle d'autres cultures. Tuez les langues, et vous tuez ce qui fait la spécificité de l'espèce humaine.»

C'est certainement cette pesanteur « macabre » des langues coloniales sur les hommes et les cultures d'Afrique qui suscite un profond désarroi chez Houphouët-Boigny à l'amorce de la décolonisation. En effet, l'homme d'État ivoirien ne voit en l'indépendance annoncée de l'Afrique noire qu'une farce néocoloniale, quand il s'interroge sur le sens profond de la décolonisation : « la décolonisation, c'est quoi ? Si ce n'est prouver au Blanc que tu peux le servir mieux que lui-même » (Cité in M. A. Toihiri, 2002, p.129). Dans cet environnement en proie au contrôle indirect des anciennes puissances coloniales, les Technologies de l'Information et de la Communication s'affichent dans la continuité de la dépossession linguistique et culturelle.

2- Les TIC : moteur du néocolonialisme linguistique et culturel en Afrique

La notion de nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) recouvre un panel assez vaste d'outils. En effet selon Jean Michel Yolin[3], interviewé par Neila Tabli (2009),

[3] Au moment de cette interview, Jean Michel Yolin est en charge, au ministère de l'Economie, des Finances et de l'Emploi français, des problématiques liées à l'innovation, au développement technologique, à l'enseignement supérieur et à la recherche. Il est l'auteur du rapport intitulé "Internet et entreprise : mirages et opportunités", établi à la demande du ministère délégué à l'Industrie de l'époque et publié en 10 éditions de 1997 à 2006.

> Les TIC, technologies de l'information et de la communication, regroupent tous les outils, logiciels ou matériels de traitement et de transmission des informations : appareils photos numériques, téléviseurs, téléphones portables, ordinateurs, etc. D'une manière générale, tous les moyens de communication électronique sont visés, quelle que soient leur forme (écrite, imagée, parlée, etc.) et leur cible (clients, fournisseurs, entreprise, relations, etc.). Internet est un élément majeur des TIC, mais ce n'est pas le seul.

A l'instar d'autres endroits du globe terrestre, l'Afrique Sub-Saharienne est devenue un univers où foisonnent les NTIC de plus en plus innovantes. La « société d'information » amorcée depuis les temps anciens avec l'écriture et l'imprimerie, auxquelles se sont ajoutées le télégraphe électronique, le téléphone et la radiotéléphonie au siècle des lumières, a connu un véritable boom avec la télévision, la Minitel, l'Internet et plus récemment les télécommunications mobiles qui associent « l'image au texte et la parole » (N. Tabli, 2009).

Cette jonction entre l'informatique et les télécommunications se résume dans la définition que le *Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office Québécois de Langue Française* (2008) donne aux NTIC, à savoir un « Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information ».

La langue sous sa forme parlée et écrite est au centre de ce traitement, de cette mise en mémoire, de cette diffusion et de cet échange d'informations. A ce titre, elle garde sa fonction véhiculaire en ce sens que tout en facilitant les interactions entre les personnes et les communautés, elle transporte par la même occasion la culture et la vision du monde qui lui est propre. A travers l'aisance relative dans leur acquisition et la vitesse qui caractérise leur fonctionnement, les technologies d'information et de communication diffusent à grande échelle et insidieusement les charges idéologiques de leurs langues de provenance.

Cette visée d'hégémonie linguistique se perçoit singulièrement (quoiqu'à juste titre d'ailleurs) à travers les modes d'emploi des NTIC dont toute la littérature est rendue dans la langue du pays de fabrication. A ce titre, Cassen décèle une idéologie de suprématie linguistique de l'État américain dans le transfert du son savoir-faire et de sa technologie à travers le monde, et plus particulièrement en France. Il affirme à ce propos que « depuis 1974 « le transfert de savoir-faire ou (de) connaissance de tout individu, firme ou société (et de) machines, équipements, biens durables et logiciels d'ordinateurs » est placé sous le contrôle du Pentagone » (B. Cassen, 1978, p.99).

Vu sous cet angle, les technologies d'information et de communication peuvent être perçues comme porteuses de charges idéologiques. Elles conditionnent en effet leur usage à la maîtrise, à tout le moins à l'emploi de la langue qui les a vus naître, même si leur utilité et leur efficacité voilent en fait toute volonté hégémonique. En cela, l'analyse faite par Don Osborn (2011) dans le rapport des NTIC aux langues africaines n'est que manifeste :

> […] étant donné l'utilisation très répandue des TIC (téléphones portables, ordinateurs, matériel multimédia et audiovisuel, etc.), la langue imposée de facto aux utilisateurs finit par prendre le dessus et remplacer la langue locale dans les TIC et dans d'autres domaines. Dans la société de l'information, la langue, en plus d'être un moyen de communication, joue un rôle socioéconomique

> semblable à celui de l'argent dans la société industrielle. Alors que l'argent est utilisé pour acquérir des biens matériels, la langue sert à obtenir des connaissances et des biens immatériels (D. Osborn, 2011, P.2).

Par « remplacer la langue locale », il faut comprendre l'extinction de ces langues du fait que personne ou presque n'en sentira plus leur utilité dans quelque domaine que ce soit. Aussi, la disparition de ces langues entrainera-t-il de facto la mort de toutes les valeurs dont elles constituent le crédo et le véhicule. Camille R. Abolou (2006) voit en l'extinction de la quasi-totalité des langues du Tiers-Monde, en particulier celles de l'Afrique, la volonté affichée des grandes puissances de les exclure des standards technologiques depuis 1963. A ce titre, seules les langues occidentales et quelques rares langues non occidentales, à savoir, le japonais, le chinois, l'arabe et le hindi se partagent tout l'univers linguistique mondial des NTIC (C. Abolou, 2006, p.165).

C'est à dessein donc que ces appareils de dernière génération sont équipés de logiciels ou de panels présentant des intérêts qui suscitent une addiction de la part des usagers à travers le monde. En Afrique, la télévision, la radio, l'ordinateur, la téléphonie mobile, l'Internet, les réseaux dits 'Sociaux', les appareils photos numériques, les caméras numériques, les antennes hertziennes et satellitaires, et autres, gouvernent le quotidien des populations citadines et s'importent de plus en plus dans les villages et campagnes. Tout cet appareillage de technologie de pointe diffuse à longueur de journée des héros, des prototypes, des exemples et inspirations qui suscitent une volonté d'identification avec les normes occidentales.

Ainsi donc, depuis la plus tendre enfance, les « Dessins animés » et les programmes d'enfant impriment dans la conscience de l'Africain moderne les modèles à suivre. Les « Super-Héros » tels qu'Harry Potter, Max Steel, Spiderman, Ironman, Captain America, Specterman, Avengers, Hulk, etc., présentent un attrait presque surnaturel sur l'inconscient individuel et collectif de l'enfance et de la jeunesse africaine. L'exposition quasi journalière de ces derniers à ces programmes crée une dépendance et un effet de mode qui se caractérisent par une volonté inconsciente de penser, d'agir et surtout de parler comme « leurs » héros ou héroïnes. Bien évidemment, ces modes de pensée et la langue qui les exprime eloignent l'enfance africaine de sa langue maternelle, en l'absence d'alternatives offertes dans ladite langue.

Relevant les enjeux impérialistes dans l'intrusion insidieuse de l'anglais-américain sur la conscience en devenir de la jeunesse française, Cassen affirme que « La presse pour enfant et adolescents est atteinte d'une américanophilie délirante…L'univers musical [des bandes dessinées et films de Walt Disney] du jeune est constitué dans une très large mesure de chansons américaines, qu'il ne comprend d'ailleurs pas» (B. Cassen, 1978, p.100).

Quant à la jeunesse africaine, une panoplie d'outils et de logiciels s'offre à elle dans l'usage et la manipulation des NTIC. Des programmes scolaires et universitaires électroniques, en passant par les moteurs de recherche numérisés, la compilation de données sur supports numériques (puces, CD, Clés USB, cartes mémoires, etc.) jusqu'aux jeux électroniques de tous genres, pour aboutir aux programmes de sports (Basket US, football européen, etc.), la psyché de la jeunesse africaine est mise à rude contribution par la vitesse et l'efficacité des NTIC. La maîtrise de ces outils toujours innovants est la clé de leur future insertion dans le tissu socioculturel, professionnel et économique de leurs pays d'origine, mais surtout sur le marché de la globalisation (R. Chaker, 2012). Or la mondialisation a ses langues et ses cultures solidement enfermées dans les NTIC.

L'adulte africain d'aujourd'hui se trouve quant à lui à la croisée des chemins. Issu essentiellement de l'école coloniale dont les enjeux impérialistes en matière de langue ont été évoqués plus haut, « l'individu postcolonial » subit la loi des NTIC. Une formation rétroactive, abusivement appelée formation continue, le contraint à la maîtrise – à défaut à sa familiarisation avec – des NTIC dans sa fonction ou profession. La numérisation des informations et des données se fait dans tous les domaines d'activités. L'économie, la science, la culture et même la religion et la morale sont désormais numérisées dans les langues occidentales pour l'essentiel. Sur le plan idéologique et politique la démocratie, en tant que système qui garantit les droits et libertés divers, se conjuguent dans les langues d'origine de leur numérisation, plus singulièrement en anglais-américain. Cela est du reste assez compréhensible étant donné que les États Unis d'Amériques sont considérés comme les gardiens de la démocratie à l'échelle mondiale (A-E. Deysine, 2004, p.116).

Les quelques efforts accomplis çà et là dans certaines langues locales dans l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication ne pourront à long terme produire les effets escomptés. Car en définitive, ces pays ne sont que des consommateurs et non des producteurs – exception faite de quelques produits dérivés – de ces NTIC. Les exemples de ces efforts d'appropriation sont légions sur le continent noir. Le cas du Cameroun, où des ateliers dénommés « Going Kompyuta » organisés par le Goethe Institute proposent la création de logiciels et de claviers en langues locales (Akoose, Bafia, Basaa, Douala, Ewondo, Fe'fe, Ghomala', Kwasio, Moundang, Ngomba, Yangben…) (D. Fouba, 2012), laisse entrevoir des espoirs dans cette « africanisation » des NTIC.

De même, en sa qualité de garante de la science, de la culture et de l'éducation à l'échelle mondiale, l'UNESCO se préoccupe du sort des minorités linguistiques. L'organisation des Nations Unions chargée de la diversité linguistique considère en effet que plus de 50% des langues du globe terrestre sont menacées de disparition d'ici la fin de ce siècle (C. Moseley, 2010). La cartographie planétaire que dresse l'UNESCO reste floue et évasive quand elle s'applique aux langues africaines menacées d'extinction.

En réalité, la totalité des langues d'Afrique noire disparaîtront un jour ou l'autre eu égard à l'amplification de l'impérialisme linguistique étranger au moyen les NTIC. Car, les quelques usagers de ces langues locales ne sentent quasiment plus la nécessité de les inculquer à leurs descendances dès lors que leur usage ne présente plus aucun intérêt sociétal. Avec la disparition de ces derniers usagers donc, eux-mêmes en perte de repères identitaires avec la mondialisation, les langues africaines finiront bien un jour par disparaître.

Leur numérisation au moyen des NTIC, en l'absence d'un usage pratique dans les programmes d'enseignement assorti de diplômes permettant une insertion socioprofessionnelle, n'équivaut qu'à un simple archivage, à l'instar des langues mortes numérisées de l'Occident tels que le Latin et le romain (A. Philonenko, 2007, p.159). Une tentative d'appropriation des NTIC par une simple conception de logiciels et de claviers sur la base des caractères d'une langue donnée ne peut en garantir la survie. Par conséquent, en l'état actuel des choses, la prolifération des NTIC et leurs usages constituent un danger linguistique et culturel pour la quasi-totalité des lagunes africaines, ainsi que l'affirme Hagène (2000) (Cité in S. Alby, 2001, p.47). C'est pour répondre à l'impérieuse nécessité de la survie culturelle de l'Afrique qu'Ayi Kwei Armah suggère des mécanismes inspirés

de l'histoire multimillénaire de la race noire pour la création d'une langue et d'une écriture panafricaines.

3- Pour un panafricanisme linguistique

L'appel à la conception ou l'adoption d'une langue panafricaine, sous une forme orale et surtout écrite, n'est pas nouveau chez les intellectuels africains. La forte aspiration à une indépendance linguistique par le truchement d'une production culturelle – moteur d'un développement intégré et durable – dans une langue qui soit commune à l'Afrique noire ouvertement exprimée en 1963 par le Nigérian Obi Wali fait office de pionnière en la matière (C. Eme & D. Mbagwu, 2011, p.114). Depuis, nombre d'écrivains du continent noir en ont fait leur cheval de bataille.

Cet appel à un retour à l'authenticité Africaine par le biais d'une langue commune a eu un écho favorable particulier chez certains écrivains anglophones, notamment Wole Soyinka (Prix Nobel de Littérature en 1984), Ngugi Wa Thion'go, Ayi Kwei Armah et bien d'autres. Ces derniers ont préconisé l'usage du Kiswahili comme pouvant faire l'unanimité dans le choix qui devrait s'opérer. Ngugi Wa Thion'go, écrivain et universitaire kényan, y va même de ses publications en langue Gikuyu, en dehors de ses œuvres plus largement diffusées en langue anglaise.[4]

Des œuvres littéraires écrites en langues locales existaient déjà dans certains pays africains avant l'aventure coloniale européenne sur le continent noir (O.R. Dathorne, 1976, p.25). La Tanzanie illustre clairement cette thèse ; elle qui dès 1966 a opté pour le swahili comme langue officielle au détriment de la langue du colonisateur, l'anglais. Ce pays dispose d'une histoire d'écriture dont les plus anciennes productions littéraires connues à ce jour remontent à la Renaissance. En effet, comme en témoigne ce passage, « La poésie en swahili avait déjà une tradition ancienne qui s'étend sur des centaines d'années auparavant. Le manuscrit le plus ancien nous étant parvenu date du XVIe siècle et serait écrit dans un dialecte du kiswahili du Nord proche du kiamu, mais dans un état évidemment ancien. »[5]

Cette langue dont plusieurs variétés sont parlées dans l'Est de l'Afrique –Tanzanie, Kenya, Ouganda, Rwanda, Burundi et République Démocratique du Congo (Kazadi (2006) cité in A. Mulinda, 2013, p.64) – a été choisie par le premier président de la Tanzanie, Julius Nyerere, comme langue officielle pour surmonter les clivages ethniques du pays, promouvoir le socialisme tanzanien induit par le « *self reliant socialism* (socialisme basé sur « l'autodépendance », sur leur effort propre) » (G. Arthur, 1975, p.735), mais aussi pour contrer l'hégémonie grandissante de la langue anglaise (M. Roy, 2007).

Devenu langue d'enseignement dans le primaire et dans le secondaire, et utilisé dans l'administration générale en Tanzanie, le swahili a un statut de langue officielle au Kenya et en Ouganda et de langue nationale en République Démocratique du Congo (M-A. Fouéré, 2015).

---

[4] Ses publication en langue maternelle incluent entre autres, *Ngaahika ndeenda: Ithaako ria ngerekano (I Will Marry When I Want*, 1977, une pièce de théâtre co-écrite avec Ngugi wa Mirii, Heinemann Educational Books (1980)); *Caitaani mutharaba-Ini* (Le Diable sur la croix, 1980) ; *Matigari ma Njiruungi*, 1986 ; *Mũrogi wa Kagogo* (Wizard of the Crow, 2004, East African Educational Publishers).

[5] https://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9rature_africaine, consulté le 17 juillet 2016

Dans les autres pays qui se la partagent, il est utilisé comme langue véhiculaire. Née d'une jonction de toutes ses variétés, le swahili ou kiswahili («langue de la côte ») utilisait les caractères arabes avant la colonisation (M. Roy, 2007). Depuis, elle a adopté ceux des langues latines sur initiatives des colons européens (X. Luffin, 2016, p.57).

La Tanzanie de ce fait exception et se présente comme une source d'inspiration et d'espoir pour continent noir dans sa quête d'autodétermination linguistique. C'est à cette tâche, ardue certes mais salvatrice, qu'Armah appelle ses frères et sœurs dans sa dernière œuvre romanesque, *The Resolutionaries*. Il reste que l'idéal de l'auteur ne se limite pas aux peuples ou aux pays d'Afrique noire pris séparément. Car, si la Tanzanie peut préserver ses valeurs authentiques à travers son propre véhicule langagier, il demeure que celles-ci sont confinées à l'intérieur de ses frontières. De même, la singularité linguistique du pays crée un isolement de fait qui lui enlève tout poids sur l'échiquier international.

Or, les idéaux de l'écrivain ghanéen ont toujours revêtu un caractère communautaire, voire communaliste (K. Anyidoho, 1992, p.43). A ce titre, sa glottopolitique englobe l'Afrique noire tout entière. S'il se refuse à le dire ouvertement, l'auteur garde une foi sécrète dans la faisabilité de son projet. Car, d'autres l'ont réussi par le passé, l'exemple le plus proche étant celui de la Tanzanie évoqué ci-haut. L'on se rappelle, en outre, l'adoption en 1956 du mandarin standard comme langue d'enseignement, de l'administration et langue officielle en République Populaire de Chine (C. Lian, 2014).

Ainsi, la langue à laquelle Armah convie l'Afrique tout-entière rentre-t-elle dans la catégorie des langues que Jules Feller qualifie d'artificielles (1923, p.575). Tirant surement des leçons de l'échec de l'appel de certains intellectuels africains à adopter le Kiswahili comme langue officielle de l'Afrique tout-entière au lendemain des indépendances, Armah joue la carte du consensus en recourant à la construction ou à la création d'une langue artificielle. Tous les ingrédients existent concrètement pour une telle initiative, ainsi qu'il en est fait mention dans *The Resolutionaries* (2013, p.313): ''Every element we need exists already, in our many languages. […] Our languages, old and new, are so many precious resources we can use to create what we need. The ancient idea says we begin with what exists, and select what we need to make what we want."

En parlant des atouts, Armah s'inspire de la politique linguistique de l'Egypte Antique. En effet, l'Egypte antique a vite perçu dans l'unité linguistique un gage de cohésion sociale (A. Armah, 2013, p.387). Pour ce faire, il est impératif pour les Africains d'aujourd'hui de recourir à toutes leurs systèmes linguistiques et à toutes leurs langues, aussi bien vivantes que mortes, afin de créer une base de données. C'est en effet ce qui ressort de l'intervention de Jehwty, un des héros-concepts d'Armah dont le nom en lui seul symbolise l'idéal d'unité et de créativité: «We can use African languages, dead and current, as a collective resource for a dynamic new language » (A. Armah, 2013, p.387). Car, poursuit-il, la langue officielle – *ro en Kemet* – qui « sacralisait » cette union était une synthèse de toutes les langues des différentes ethnies qui composaient l'Egypte Antique (A. Armah, 2013, p.387).

A ce titre, l'Egypte Antique offre une perspective à l'Afrique moderne pour la construction d'une langue à même de véhiculer, enseigner et préserver les valeurs idéologiques, sociétales et identitaires des différents peuples qui la composent. Pour ce faire, une proposition concrète pour

la constitution d'un noyau sous la forme d'une banque de données linguistiques de base est délivrée par Jehwty :

> 'If today we're interested in a unifying language, we can proceed rationally, from a core of indispensable words, syntax, and idiomatic structures. Words like sun, earth, moon, star, planet, river, animal, soil, sand, sea, you, me, us. Relational structures for expressing connection, rupture, movement, stasis, change, direction. For these we could select the most euphonious expressions from the ancient Egyptian language.' (A. Armah, 2013, pp.387-388)

Ces propositions d'une teneur linguistique technique certaine sont soumises à un groupe de chercheurs qui, à l'instar des *Shemsw Maât*[6], devraient élargir le corpus de la langue panafricaine. Ils doivent s'appuyer sur les termes existants ou ayant existé dans l'ensemble des répertoires des langues d'Afrique noire depuis les temps immémoriaux. Toutefois, il est recommandé à ces intellectuels et contribuables d'écarter tout idiome qui proviendrait d'une des langues d'asservissement d'Occident ou d'Orient qui maintiennent les Africains dans un cercle vicieux de subjection linguistique et culturelle (A. Armah, 2013, p.386). De même, ils se doivent d'éviter les préjugés ethniques tout autant que la créolité qui contiendrait dans son essence des toxines coloniales, comme le préconisent Sali et Benga :

> 'No ethnic bias. We need to make sure all Africans recognize themselves in our common language… No European or Arabic imperial freight. We don't need to assassinate African self respect from the starting ethnic … No Creole. Creole languages bring ethnic and colonial toxins. The idea of colonialism as a source of African identity is toxic.' (A. Armah, 2013, p.386)

Pour élargir le champ lexical de cette langue panafricaine, les spécialistes en langues devront créer un second cercle concentrique d'expressions scientifiques et technologiques. A cet effet, ils pourraient emprunter des termes techniques qui ont existé dans la langue de l'Egypte Antique. A défaut, ils devront adapter ceux déjà existants dans l'ensemble des langues africaines (A. Armah, 2013, p.389).

Tout en privilégiant l'euphonie – c'est-à-dire, la beauté du son (A. Armah, 2013, p.388) – dans l'usage de cette langue commune, il est conseillé de la débarrasser de tous les cliquetis et prononciations complexes du genre « khs […] kpos …gbas » typiques à la quasi-totalité des langues africaines. Fondée sur une base de neutralité ethnique, cette langue devra être enseignée à l'ensemble des apprenants sur toute l'étendue de l'Afrique noire (A. Armah, 2013, p.388).

Ainsi, les NTIC qui constituent en l'état actuel des choses une sépulture pour les langues locales pourraient revêtir une autre sémantique pour le continent africain en suscitant des réactions constructives chez les usagers. Elles joueraient alors leur véritable rôle d'outils indispensables à la facilitation de l'information et de l'enseignement des langues. Elles contribueraient surtout à la préservation et à l'immortalisation des us et coutumes, des valeurs de la modernité, tout autant qu'à l'éclosion des mutations évolutives de l'ensemble des consciences individuelles et collectives qui fondent le peuple noir d'Afrique.

---

[6] Les Shemsw Maât sont des groupes de recherche spécialisés dans l'Egypte antique qui traitaient notamment de philosophie, de sciences, d'art, de littérature, d'astronomie, d'astrologie, de morale, de religion, etc. (A. K. Armah, "Africa: Faith and the Politics of Terrorism", 2011: *http://www.africafiles.org/printableversion.asp?id=25449*

Conclusion

L'exploration de « l'impact des NTIC sur les tournures langagières, la mémorisation et l'enseignement des langues » au moyen de la théorie postcoloniale a été l'occasion de lever le voile sur l'impérialisme linguistique occidental en Afrique noire. Aussi, il ressort que si l'école et l'administration coloniale (à un degré moindre) ont constitué les outils traditionnels de l'aliénation linguistique des peuples africains, les NTIC s'affichent dans une perspective néocoloniale dans l'Afrique moderne. Pour redonner sa dignité et son identité à l'Afrique noire, Ayi Kwei Armah s'inspire de l'exemple de l'Egypte Antique pour préconiser des mécanismes concrets pouvant déboucher sur la création d'une langue panafricaine assortie d'une écriture pour la mémorisation, la préservation et la diffusion des valeurs culturelles africaines. Dès lors, l'appropriation des NTIC revêtirait tout son sens de facilitation des interactions entre les Africains et le reste du monde d'autre part, et d'autre part, œuvrera à la coexistence pacifique de toutes les cultures. En cela, le projet linguistique de l'écrivain ghanéen s'inscrit dans une perspective humaniste.

Références

ABOA, Alain Laurent Abia (2012) « Langues nationales et cohésion sociale en Côte d'Ivoire », *Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô*, n°12, pp. 7-21.

ABOLOU, Camille Roger (2006) « L'Afrique, les langues et la société de la connaissance », *Hermès, La Revue* 2, N° 45, p. 165-172. URL: *www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2006-2-page-165.htm*, consulté le 17 juillet 2016.

ALBY, Sophie (2001) «Mort des langues ou changement linguistique ? Contact entre le kali'na et le français dans le discours bilingue d'un groupe d'enfants kali'naphones en Guyane française », Développement linguistique : enjeux et perspectives, *Cahiers du Rifal*, pp. 46-59.

ANYIDOHO, Kofi (1992) "Literature and African Identity: The Example of Ayi Kwei Armah", *Critical Perspective on Ayi Kwei Armah,* (éd.) Derek Wright, London, Three Continents Press, pp. 34-47.

AMIREAULT, Valérie et Denise Lussier (2008) « Représentation culturelles, expériences d'apprentissage du français et motivations des immigrants adultes en lien avec leur intégration à la société québécoise » : *http://oqlf.gouv.qc.ca/ressources/sociolinguistique/note_recherche/langues_societes_numero45.pdf*, consulté le 17 juillet 2016.

ARMAH, Ayi Kwei (2011) "Africa: Faith and the Politics of Terrorism": *http://www.africafiles.org/printableversion.asp?id=25449*

---------- (2002) KMT: in the House of Life, Popenguine, Per Ankh.

---------- (1995) *Osiris Rising,* Popenguine, Per Ankh.

---------- (2006) *The Eloquence of the Scribes*, Popenguine, Per Ankh.

---------- (2013) *The Resolutionaries*, Popenguine, Per Ankh.

ARTHUR, Gilette (1975) « L'éducation en Tanzanie: une réforme de plus ou une révolution éducationnelle ? », *Tiers Monde*, Tome16, n° 64, pp.735-756.

CASSEN, Bernard (1978) « La langue anglaise comme véhicule de l'impérialisme culturel » in *L'homme et la société*, Vol. 47, N°1, pp 95-104.

BEYRAND, Pierre-Olivier, Gauthier Bielli, et al, « Du « hard power » au « soft power », l'influence culturelle britannique dans le monde » :

https://infoguerre.fr/wp-content/uploads/2018/03/Linfluence-culturelle-du-Royaume-Uni-VF-2018-.pdf
CANUT, Cécile (2010) «« A Bas la francophonie ! » De la mission civilisatrice du français en Afrique à sa mise en discours postcoloniale», *Langue française* 3, n°167, pp. 141-158.
CHAKER, Rawad (2012) « La contribution des TIC à l'insertion socioprofessionnelle: une approche tridimensionnelle de la notion de compétence ». Colloque International sur les technologies en éducation, Montréal, Canada : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01528860/document
CHARAUDEAU, Patrick (2006) « Identités sociales, identités culturelles et compétences », *Hommage à Paul Miclau* : www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html
CHRETIEN, Jean-Pierre (2009) « France et Rwanda : le cercle vicieux », *Politique africaine*, 1 N0 113, p. 121-138. DOI 10.3917/polaf.113.0121
CORDIER, Lionel (2012) *Les langues du pouvoir. La langue comme outil de puissance : l'exemple de l'espéranto dans les jeux de pouvoir linguistiques européens*, Mémoire de Master, Université Lyon2.
DATHORNE, O. R. (1976) *African Literature in the Twentieth Century*, London, Heinemann.
DEYSINE, Anne-Emmanulelle (2004) « Etats-Unis : quelle démocratie ? », *Parlement [s], Revue d'histoire politique*, vol.2, n°2, pp. 116-135.
DRAME, Patrick (2013) « Une construction identitaire dans l'Afrique postcoloniale : le projet d'Etats-Unis chez Diop et Nkrumah », *Outre-mers*, Tome 100, n°378-379. Les territoires de l'histoire antillaise, pp. 295-312. *Doi :* https://doi.org/10.3406/outre.2013.5017
EME, Cecelia A., Davidson U. Mbagwu (2011) "African Languages and African Literature", *UJAH: Unizik Journal of Arts and Humanities*, vol.12, n°1: *DOI:* http://dx.doi.org/10.4314/ujahv.12i1.7
FANON, Frantz (1961) *Les damnés de la terre*, Paris, FM.
FELLER, Jules (1923) « Les langues artificielles », *Revue belge de philosophie et d'histoire*, Tome 2, fasc.4, pp. 575-582.
FOUBA, Dorothée Danedjo (2012) « Going Kompyuta: Cameroun »: http://www.goethe.de/ins/za/prj/wom/pgi/fr9146933.htm
FOUERE, Marie-Aude (2015) « Engagez-vous, rengagez-vous dans les études sur le swahili d'aujourd'hui ! », *Cahiers d'études africaines*, [en ligne], 219, consulté le 28 août 2018.
GOUNEBANA, Charles Benjamin (2006) *Les conséquences des troubles socio-politiques sur le système éducatif centrafricain de 1991 à 2001 : Situation de l'enseignement primaire*, Thèse de Doctorat, Université de Bourgogne : https://tel.archives-ouvertes.fr/tel00086379
Grand Dictionnaire Terminologique de l'Office Québécois de Langue Française, 2008.
HERRIOT, Edouard (1961) *Notes et maximes*, Paris, Hachette.
HUSSEIN, Mahmoud (1997) « L'individu postcolonial », *Dédale* (Colloque sur le Postcolonialisme), *Dédale en Méditerranée*, Pp.164-174.
KI-ZERBO, Joseph (1978) *Histoire de l'Afrique Noire. D'hier à Demain*, Paris, Hatier.
LEROUIEL, Emmanuel (2012) Histoire de la colonisation de l'Afrique (1) : le contexte, *L'Afrique des Idées:* http://www.lafriquedesidees.org/histoire-de-la-colonisation-de-lafrique-1-le-contexte, consulté le 22 août 2018.
LIAN, Chen (2014-2015) "La place de la politique linguistique en Chine". Séminaire linguistique (Supervision de Professeur Christophe Rey) : https://refletsdechine.files.wordpress.com/2016/01/politique-linguistique.pdf
LYNCH, Hollis R. (1970) *Edward Wilmot Blyden, 1832–1912. Pan-Negro Patriot*, London,

Oxford University Press.
LUFFIN, Xavier (2016) « Le passage de l'alphabet arabe à l'alphabet latin : quelques cas au-delà de la Réforme Mustafa Kemel Atatürk ». *Diacronia.ro* for IP 66.249.66.23 (2018-07-24 19:47:14 UTC). BDD-*A24943*: *http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A24943/pdf*
MOSELEY, Christopher (éd.) *Atlas des langues en danger dans le monde*, 3ème édition, Paris, Editions UNESCO, 2010.
MULINDA, Alfred (2013) « Abandon du cours de français au secondaire en Tanzanie : Représentations d'élèves et d'enseignants », *Synergies : Afrique des Grands Lacs*, n°2, pp.63-74.
NAJJAR, Alexandre (2010) « La francophonie, un mouvement culturel ou politique ? », *Géoéconomie*, vol. 4, n° 55, p. 131-134.
N'GUESSAN, Jérémie Kouadio (2007) « Le français : langue coloniale ou langue ivoirienne ?», *Hérodote*, vol.3, n°126, p.69-85.
NGUGI, James (1971) "The African Writer and his Past", *Perspectives on African Literature*, London, Heinemann Educational Books, pp. 3-8.
OSBORN, Don (2011) « Les langues africaines à l'ère du numérique. Défis et opportunités de l'informatisation des langues autochtones », Laval, PUL : *https://www.pulaval.com/produit/les-langues-africaines-a-l-ere-du-numerique-defis-et-opportunites-de-l-informatisation-des-langues-autochtones*, consulté le 17 juillet 2016.
PHILONENKO, Alexis (2007) « Langue morte et langue vivante », *Revue de métaphysique et de Morale*, vol.2, n° 54, pp. 157-178.
RICARD, Alain (1988) «Le « kiswahili du monde » en Tanzanie » : *file:///C:/Users/DELL/Desktop/1964-5%20swahili.pdf*
ROY, Mathieu (2007) "Mathias Mnyampala: poésie et politique en Tanzanie", *Etudes Littéraires Africaines*, n° 24, pp. 30-35. *DOI : http://10.7202/1035342ar*
Sénat Canada : Comité Sénatorial Permanent des Affaires Étrangères et du Commerce International (2012) *Une charte « sur mesure » : Consultation parlementaire sur le projet de charte du Commonwealth*: *https://sencanada.ca/Content/SEN/Committee/411/aefa/rep/rep03apr12-f.pdf*
*SE*NGHOR, Abdoulaye Racine (2003) « L'héritage colonial et les langues en Afrique francophone », *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, n°33, pp. 77-85.
Service des Conférences internationales de l'OIF : Liste des 80 Etats et Gouvernements membres de plein droit, membres associés et observateurs de l'Organisation internationale de la Francophonie », Dakar (Sénégal), les 29 et 30 novembre 2014 : *https://www.francophonie.org/IMG/pdf/sommet_xv_membres_oif.pdf*
YOLIN, Jean Michel (2009) « Les TIC : des outils incontournables pour les entreprises », propos recueillis par Neila Tabli le 11 novembre 2009.
TOIHIRI, Mohamed A. (2002) « Xala ou l`impuissance du postcolonisé », *Fictions Africaines et Postcolonialisme*, (dir. Samba Diop), Paris, L'Harmattan, pp. 129-177.
Sénat Canada : Comité Sénatorial Permanent des Affaires Étrangères et du Commerce International (2012) *Une charte « sur mesure » : Consultation parlementaire sur le projet de charte du Commonwealth*: *https://sencanada.ca/Content/SEN/Committee/411/aefa/rep/rep03apr12-f.pdf*
WIKIPEDIA, « Littérature africaine » : *https://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9rature_africaine*, consulté le 17 juillet 2016.

Approche interculturelle et enseignement de l'anglais en Côte d'Ivoire : clarifications et suggestions méthodologiques

AGBA Yoboué Kouadio Michel, Maître-assistant
agbamichelyoboue@gmail.com

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Côte d'Ivoire

RESUME

Cet article s'intéresse au développement de la compétence interculturelle chez les apprenants d'Anglais en Côte d'Ivoire. En effet, la langue Anglaise a longtemps été enseignée ailleurs dans le monde et dans ce pays, avec très peu de références à la culture. Pourtant, langue et culture sont étroitement imbriquées. Par ailleurs, avec le monde qui se diversifie, savoir parler une langue c'est savoir faire usage de compétences communicatives interculturelles. Elles sont indispensables tant dans la communication entre natifs de pays multiculturels qu'entre ceux de pays de cultures différentes. L'école doit donc s'adapter. L'auteur de l'article attire l'attention des éducateurs et des enseignants de langue sur les concepts théoriques de référence de l'interculturalité et sur les outils méthodologiques de son enseignement. Il propose ensuite une démarche didactique et méthodologique d'intégration des compétences interculturelles à un programme d'enseignement d'anglais.

MOTS CLES :

- ***Interculturalité - compétence - culture - langue - diversité - enseignement - apprentissage - approche.***

ABSTRACT

This paper focuses on the development of English as a Foreign Language Learners' communicative competence. As a matter of fact, English has long been taught elsewhere in the world and in Côte d'Ivoire, with very few references to culture. Yet, language and culture are so closely interwoven. In addition, in this diversifying world, knowing how to speak a langue necessarily calls for knowing how to use intercultural skills. They are indispensable for communication between natives of multicultural countries as well as between those of culturally different countries. Schools need to adapt. The author of the article therefore draws the attention of educators and teachers of languages on the theoretical concepts of reference of interculturality and on the methodological tools for its instruction. He then proposes a didactic and methodological approach for integrating intercultural competence into the Ivoirian English teaching program

KEY WORDS :

- ***interculturality - competence - culture - language - diversity - teaching - learning - approach.***

INTRODUCTION

La notion d'interculturalité est aujourd'hui d'autant plus importante que plus le monde se globalise, plus les sociétés se diversifient et les contacts culturels s'accentuent. Aussi, *«la capacité d'interpréter des documents et des objets issus de divers contextes culturels, ainsi que de communiquer efficacement des messages et d'interagir de manière constructive avec des interlocuteurs dans différents contextes culturels » (G. Dudeney, N. Hockly et M. Pegrum, 2014, p. 34)* est devenue tout aussi importante que la capacité de lire, d'écrire ou de calculer. Elle est présentée comme un « excellent moyen de négocier les frontières culturelles » (UNESCO, 2013, p. 4-5) et de répondre aux défis posés par la diversité grandissante des sociétés. Au-delà des simples échanges d'information, le développement des relations avec les autres et leurs cultures se pose comme un enjeu éducatif. En plus de l'objectif reconnu du développement de la compétence communicative chez les apprenants, celui du développement d'une compétence interculturelle s'impose comme une finalité connexe de la pédagogie de la langue étrangère et seconde (A.H. & M. Byram, 2009). Assurément, la préparation du citoyen moderne au multiculturalisme et à l'internationalisme urge !

A ce jour cependant, les enseignants à travers le monde semblent encore mésestimer l'importance d'enseigner la culture dans le cadre de l'apprentissage des langues (S. K. Gonen & S. Saglam, 2012). Plus singulièrement en Côte d'Ivoire, les activités d'apprentissage de la langue Anglaise en classe sont dépourvues de toute allusion à la culture.

On ne peut disconvenir qu'à partir des années 1980, l'Approche Communicative avec la notion d'authenticité accorde une certaine place à la culture. Elle recommande l'utilisation de ressources authentiques (émissions de télévision, de radio, articles de presse etc.) comme témoignage culturel de la langue cible, et l'intégration de faits culturels dans les manuels d'enseignement. Toutefois, la dimension interculturelle restera marginale. Elle se résumera tout au plus à fournir aux élèves des informations sur certains aspects culturels (vêtements, musique, ou même cuisine) de pays anglophones. R. O'Dow (2006, p. 46-47) relève d'ailleurs à juste titre *« l'échec général des manuels à traiter adéquatement les aspects socioculturels de l'apprentissage des langues en général et le développement de la Compétence Communicative Interculturelle en particulier ».*

Au regard de l'importance de l'interculturalité comme moyen d'adaptation et d'intégration dans le monde multiculturel d'aujourd'hui, il y a lieu de réfléchir sur les moyens didactiques et pédagogiques qui permettent de l'intégrer aux enseignements en vue de la construction d'une compétence à la fois communicative et interculturelle chez les apprenants. Cette perspective suscite deux questions essentielles :

1- Quels sont les contours théoriques, éducationnels et pédagogiques de l'interculturalité ?

2- Comment peut-on l'intégrer aux cours d'anglais en vue du développement d'une conscience interculturelle chez les apprenants ?

Ce travail adopte une démarche analytique et se veut une contribution à la réflexion sur la manière dont l'interculturalité peut être introduite, non seulement dans les programmes d'enseignement de l'Anglais, mais également comme fait de pratique dans les cours. Ce sera ici le lieu d'attirer l'attention des éducateurs et des enseignants de langue sur les concepts théoriques de référence

de l'approche interculturelle, et de faire une suggestion didactique et méthodologique pour leur prise en compte dans l'enseignement de la langue.

1. ESSAI DE CLARIFICATION

Comprendre la notion d'interculturalité impose la clarification de certaines subtilités sémantiques qu'elle entretient avec la culture et avec la langue.

1.1. De l'interculturalité : concept en lien avec la culture et la langue

Selon l'UNESCO (1982, p. 10), la culture comporte

> « L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

Dans ce sens, elle comprend les visions du monde auxquelles nous faisons référence pour témoigner de la réalité, des vérités, des valeurs et des idées que nous avons du bien et du mal (G. Neuner, 2012). Cela signifie également qu'elle est liée à nos manières de penser, de sentir et d'agir (G. Rocher, 1969). Aussi, lorsque que des individus d'horizons différents se rencontrent, ils/elles se perçoivent sous le prisme de leur culture et « en tant que les membres d'une société donnée qui se distingue des autres » (UNESCO, ibidem).

L'interculturalité concerne de ce fait la rencontre entre différentes cultures. Le préfixe 'inter' qui signifie 'entre' l'atteste bien et indique le lien et l'échange entre des cultures qui interagissent et s'enrichissent de manière dynamique et réciproque (J. p. Cuq, 2003 ; M. Abdallah-Pretceille, 1986). L'interculturalité convoque ainsi l'aptitude à interagir, mais de façon adaptée et bénéfique, avec d'autres milieux culturels en se défaisant de sa propre rationalité et de ses limites culturelles afin de s'engager avec les autres et d'écouter leurs idées (UNESCO, 2013). Ce qui est alors en jeu c'est la capacité ou non de négocier un signifié avec l'autre, de comprendre le monde d'après les perspectives de l'autre, de pouvoir interpréter, de comprendre le point de vue des autres (culture), de s'interroger sur ses propres points de vue (culture), d'analyser et d'adapter son propre comportement ainsi que les valeurs et croyances sous-jacentes (M. Byram et G. Zarate, 1997).

Dans l'interculturalité la langue est donc un outil culturel. Autrement, elle permet non seulement l'expression de la culture, mais elle est également un moyen d'accès à la culture de l'autre. Lorsqu'un locuteur entre en communication avec l'autre, il entre dans une autre culture. La langue lui permet « d'opérer culturellement, de comprendre et [de] produire du sens…dans l'univers de l'autre » (R. Galisson et C. Puren, 1999, p. 31). C'est pourquoi apprendre une langue sans apprendre la culture c'est prendre le risque d'apparaitre éloquent mais risible[18] (Bennett & Allen, 2003, p. 237)

Finalement, l'interculturalité est indissociable de la langue et de la culture, car « toute langue véhicule une culture » (L. Porcher, 1995, p. 53) ou encore, «la culture est la langue et la langue est chargée de culture » (M. Agar, 1994, p. 28). De ce fait, la maitrise d'une langue passe par la maîtrise des situations culturelles qui l'entourent, c'est-à-dire par l'acquisition de la compétence interculturelle.

[18] «The person who learns a language without learning a culture risks becoming a fluent fool».

1.2. De la compétence (communicative) interculturelle

La compétence interculturelle est en œuvre lorsque l'on pense et agit de manière appropriée avec des personnes d'autres cultures (Sharma & al. 2009). Plus précisément, elle est opérante quand des personnes de milieux culturels et linguistiques différents entrent en interaction et se comportent de manière efficace et correcte (A. Fantini & A. Tirmizi, 2006).

Divers modèles de la compétence interculturelle ont été proposé (D. K. Deardoff, 2006, 2009 ; M. Byram, 1997, 2003 ; J. Bennet, 1986) qui décrivent ses composantes. Ces modèles présentent des similitudes frappantes. Cependant, pour rester dans le cadre éducatif et les limites de ce travail, nous retiendrons les modèles de M. Byram (1997) et de D. K. Deardoff (2006). M. Byram explique les composantes de l'interculturalité avec un accent particulier sur l'altérité, les incompréhensions et les ambigüités dont dépendent les interactions interculturelles compétentes. D. K. Deordoff (2006) propose deux modèles : l'un sur les composantes de la compétence interculturelle, et l'autre sur le processus de développement de la compétence interculturelle. L'importance des modèles de M. Byram et de D. K. Deardoff tient de ce qu'ils ont des implications éducatives certaines.

1.2.1. Le model de M. Byram

Selon M. Byram, la compétence interculturelle intègre cinq savoirs : les attitudes (savoir être), les connaissances (savoirs), les capacités d'interprétation et de mise en relation (savoir comprendre), les capacités de découverte et d'interaction (savoir apprendre/faire) et la vision critique du monde (savoir s'engager).

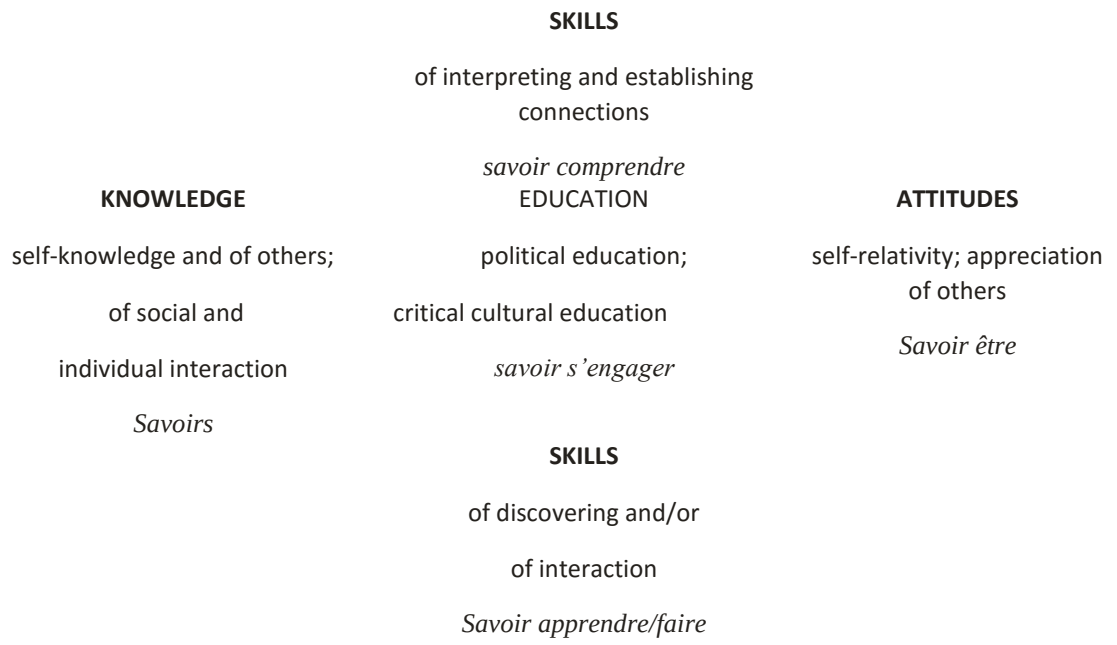


***Figure 1** : Les facteurs du développement de la compétence interculturelle (M. Byram, 1997).*

- Les attitudes (*savoir être*) incluent «la curiosité et l'ouverture, la disposition à suspendre l'incrédulité envers d'autres cultures et toute croyance vis-à-vis de la sienne » (M. Byram, 1997, p. 91) fondés sur des stéréotypes ou des préjugés. Aussi le développement de la compétence interculturelle repose-il d'abord sur le renoncement aux attitudes et aux perceptions ethnocentriques des autres et l'établissement et le maintien d'une relation entre cultures locales et cultures étrangères.

- Les connaissances (*savoirs*) englobent les contenus transmissifs sur la culture, avec une ouverture sur la connaissance des processus de communication qui font appel à la connaissance de soi, des groupes sociaux existants et de leurs pratiques sociales (règles d'interaction individuelles et sociales), dans sa culture comme dans l'autre. Les *savoirs* concernent également la capacité de comprendre comment les aspects de sa propre culture sont perçus du point de vue de l'autre (M. Byram, 1997, p. 96). Les savoirs sont des connaissances implicites et explicites acquises pendant l'apprentissage linguistique et culturel (M. Byram, 1997, p. 35).

- Les capacités d'interprétation et de mise en relation ou *skills of interpreting and relating* (savoir comprendre) concernent la capacité d'une personne à interpréter, à expliquer et à relier des événements et des documents oraux et écrits d'une autre culture à sa propre culture, et les interpréter les uns à la lumière des autres. Cela implique également la compréhension des connotations et des sous-entendus d'un message et la capacité d'interpréter et d'identifier les relations entre les significations, les croyances et les pratiques culturelles (M. Byram, 1997, p. 37).

- Les capacités de découverte et d'interaction ou *skills of discovery and interaction* (« *Savoir apprendre/faire* » permettent à l'individu d'acquérir de « nouvelles connaissances sur une culture ou les pratiques culturelles et à exploiter des connaissances, des attitudes et les compétences dans la communication et les interactions en temps réel. Ce *savoir apprendre* fonctionne en relation avec les *savoirs* et le *savoir comprendre.*

- La vision critique du monde ou *critical awareness* (*savoir s'engager*) prend en compte l'esprit critique, la capacité à évaluer objectivement les pratiques et productions de la culture cible et de sa propre culture. Cela suppose le respect des traditions et croyances de l'autre et requiert de pouvoir faire une évaluation critique d'une autre culture et d'adopter une perspective critique vis-à-vis de sa propre culture.

M. Byram explique qu'en plus des compétences linguistiques, sociolinguistiques et discursives, il faut une compétence communicative interculturelle. Celle-ci inclue le savoir, le savoir comprendre, le savoir-être, le savoir apprendre/faire et le savoir s'engager. (Voir Figure 2).

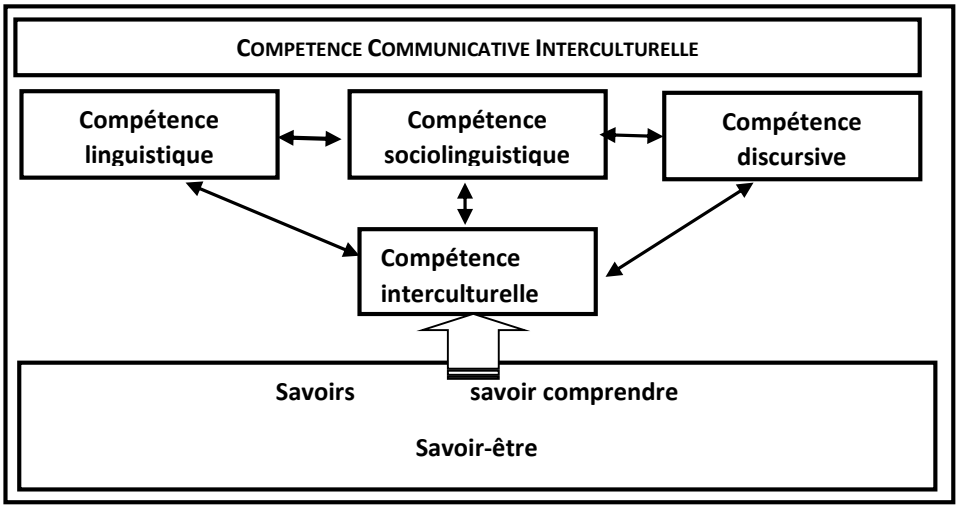


Figure 2 : La compétence communicative interculturelle selon M. Byram (1997)

Cet auteur s'inscrit bien dans une compréhension générale qui considère qu'en plus de la conscience interculturelle, le processus comportemental est nécessaire pour agir efficacement dans les interactions interculturelles (G. M. Chen et W. J. Starosta, 1999). Cependant, il semble peu s'intéresser aux processus développementaux de la compétence interculturelle.

1.2.2. Les modèles de D. K. Deardoff

A l'issue d'une recherche en collaboration avec d'autres, D. K. Deardorff (2015) conclut que la compétence interculturelle se compose *d'attitudes*, de *savoirs*, de *savoir-faire*, de *résultats internes* et *externes*. Sur cette base, elle propose un premier modèle pyramidal des compétences interculturelles.

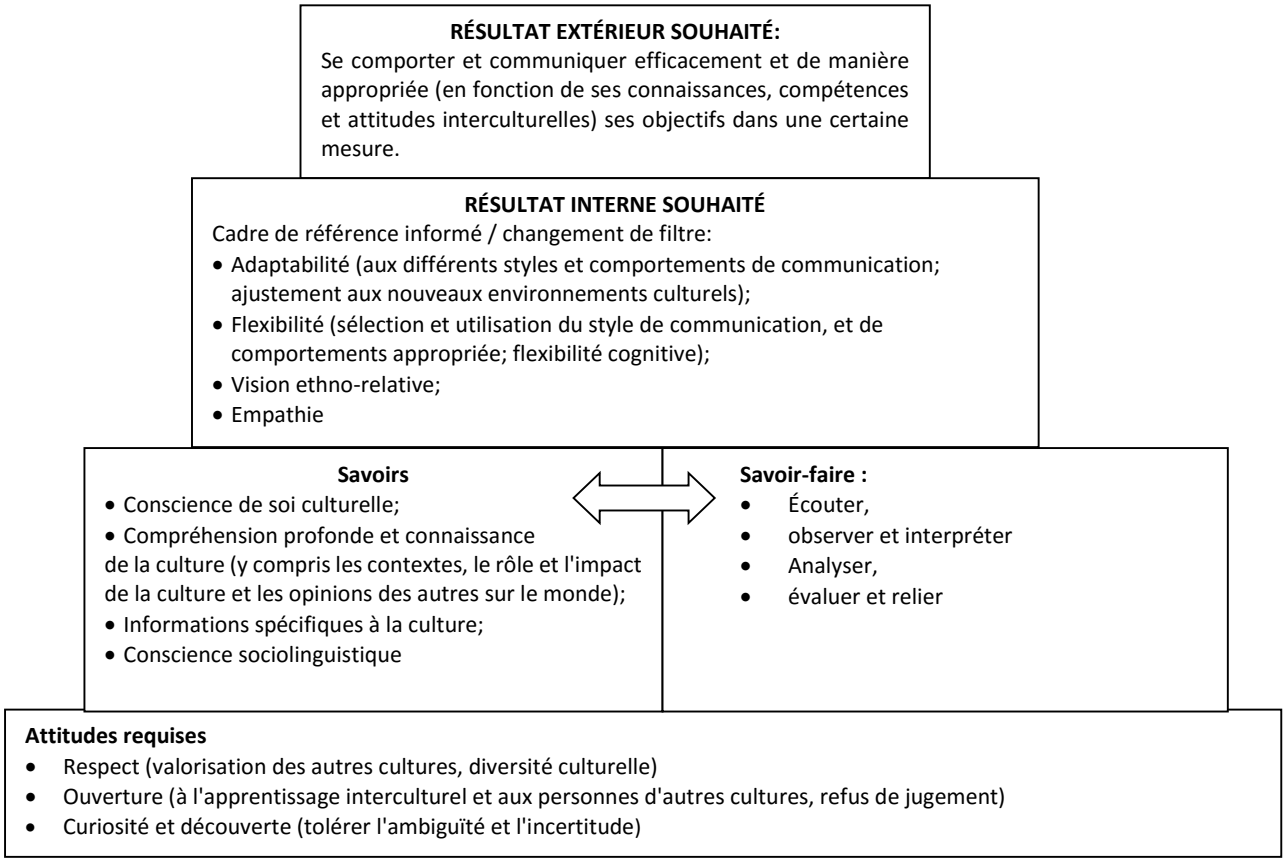


Figure 3 : Le modèle de la pyramide de Deardoff (2006)

La pyramide de D. K. Deardoff (2006) repose d'abord sur les attitudes requises (respect, ouverture, curiosité et découverte) pour développer les compétences interculturelles. Au deuxième niveau se trouvent deux composantes : (1) les *savoirs* transmissibles et nécessaires au développement de la compétence, notamment la connaissance de soi culturelle (c'est-à-dire la façon dont sa culture a influencé son identité et sa vision du monde), les connaissances culturelles spécifiques et la conscience sociolinguistique, (2)

Les *savoir-faire* qui sont relatifs à l'acquisition et au traitement des connaissances (observer, écouter, évaluer, analyser, interpréter et relier). Au troisième niveau du modèle, se situe le résultat interne qui comprend la flexibilité, l'adaptabilité, la perspective ethno-relative et l'empathie. Le changement se produit à l'intérieur de l'individu lorsqu'il a acquis les attitudes, les savoirs et savoir-faire nécessaires à la compétence interculturelle. À ce niveau, il arrive à se placer dans la perspective de l'autre. Enfin, le quatrième niveau, le plus élevé, est celui du résultat externe souhaité : se comporter et communiquer de manière efficace et appropriée. Autrement, la somme des attitudes, des savoirs et des savoir-faire, ainsi que les résultats internes, se manifeste de façon visible. L'individu adopte un comportement et une communication efficaces et appropriés dans des situations interculturelles.

D. K. Deardoff (2006) renforce l'explication de son modèle pyramidal avec celui du processus, sur la base des mêmes composantes. Cependant, le modèle du processus explique les mécanismes en œuvre dans le développement de la compétence interculturelle (cf. Figure 4)

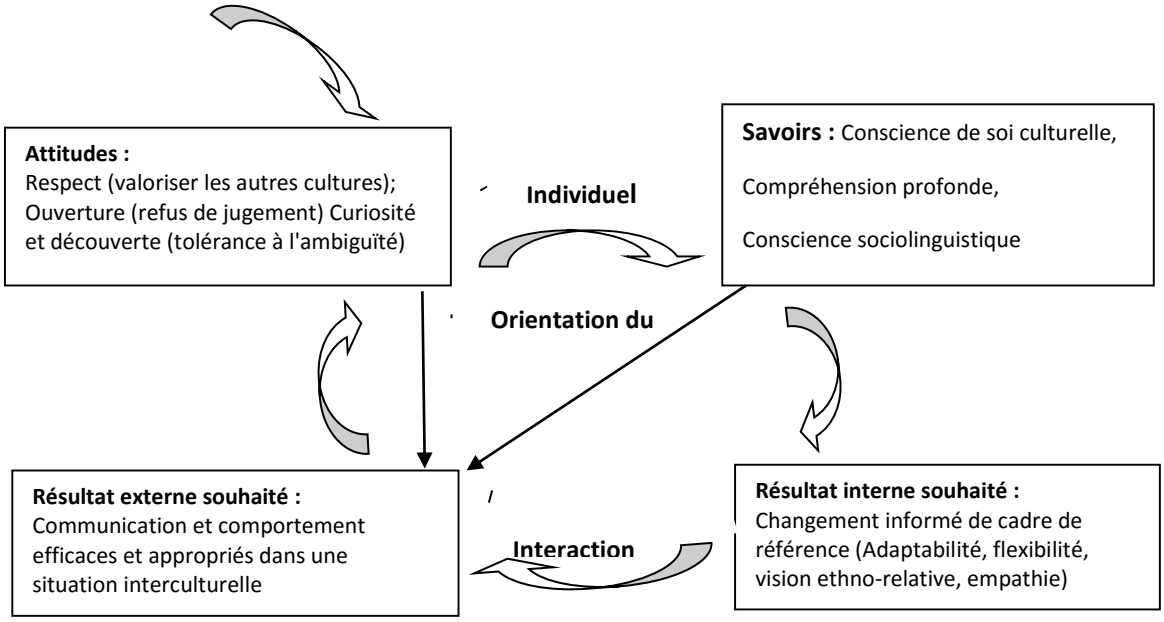


Figure 4 : Le modèle du processus de Deardoff (2006)

Le processus de la compétence interculturelle évolue selon ce second modèle, du niveau personnel (individuel) au niveau interpersonnel (interaction interculturelle). Le cycle développemental qui comprend les attitudes, les savoirs et savoirs- faire, les résultats (internes et externes) est ininterrompu. Les attitudes conduisent aux résultats externes, puis le cycle reprend. Les attitudes (respect, ouverture, curiosité etc.) et/ les savoirs *(knowledge and comprehension*) peuvent directement mener aux résultats visibles (*external outcome*). Cependant, le degré d'adéquation et d'efficacité du résultat peut ne pas être aussi élevé que lorsque tout le cycle est achevé et recommence.

Avec les modèles de M. Byram et de D. K. Deardoff qui clarifient et conceptualisent les composantes et le processus de la compétence interculturelle, la question qui se pose a nous est de savoir comment intégrer la compétence interculturelle à une approche communicative de l'enseignement/apprentissage de la langue ?

1.2.3. L'Approche communicative interculturelle

Deux visions théoriques de la langue et de la nature de la maîtrise de la langue sous-tendent l'approche communicative interculturelle :

- *La vision fonctionnelle des langues :*

Elle met l'accent sur les objectifs communicatifs d'un acte de parole, sur ce que les personnes souhaitent faire ou accomplir par le discours. Elle prend ainsi en compte les facteurs culturels puisque les actes de parole se déroulent dans des situations sociolinguistiques données. Cette vision, soutenue par le mouvement communicatif de l'enseignement des langues, insiste non seulement sur la dimension sémantique et communicative de la langue, mais également sur les aspects structurels des langues. Il s'agit de mettre l'accent sur la maitrise de la forme langagière (grammaire et structure) et sur l'aptitude à utiliser la langue de manière socialement et culturellement appropriée (Corbett, 2003).

- *La vision interactionnelle* : Elle considère la langue comme un moyen de réalisation des relations interpersonnelles et des transactions entre individus. La langue devient alors un outil de création et de maintien des relations sociales. De la sorte, l'accent est mis sur les types d'échanges, d'actes, de négociation et d'interaction qui ont lieu au cours des conversations.

Les théories fonctionnelles et interactionnelles, tout en reconnaissant l'importance de la langue comme moyen de communication, intègrent la « culture » aux compétences communicatives. Ces deux théories visent l'amélioration des « quatre compétences » (la lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale) et promeuvent l'idée qu'il est nécessaire d'aider les apprenants à mieux comprendre la manière dont la langue est utilisée pour atteindre les objectifs culturels (explicites et/ou implicites). Si le but ultime d'une approche interculturelle est la « compétence communicative interculturelle », il n'en demeure pas moins que les apprenants doivent maitriser les aspects interactionnels, fonctionnels et structuraux de la langue. Sur cette base, comment pouvons-nous alors envisager une approche interculturelle de l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans les écoles ivoiriennes ?

2. UNE APPROCHE INTERCULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN CI

Tout changement ou toute modification d'approche d'enseignement repose surtout sur des finalités éducatives. Nous suggérerons dans cette seconde partie de notre article une démarche pédagogique pour incorporer l'interculturalité au cours d'anglais langue étrangère. Mais avant, justifions la pertinence et les finalités de l'adoption d'une telle approche.

2.1. Pertinence et finalités

La Côte d'Ivoire se caractérise par son hétérogénéité culturelle et linguistique. Ce pays qui foisonne de langues et de cultures sur le même territoire est devenu un creuset d'échanges entre diverses populations et de brassages importants nés de la rencontre sur son territoire d'espaces culturels différents. Aussi la nécessité du développement de la compétence interculturelle à l'école, creuset de la nation, est-elle aussi urgente que celle de l'acceptation de la diversité culturelle. Dans un tel contexte de multiethnicité, l'intérêt de développer chez les élèves, la capacité d'interagir de manière efficace et appropriée avec d'autres personnes d'origines linguistiques et culturelles différentes, est évident. Les compétences interculturelles apparaissent ici comme un moyen approprié de rapprocher les groupes ethniques à l'intérieur d'un même pays. La cohésion sociale entre les individus et entre les générations s'en trouverait ainsi renforcée. Il importe surtout de combler le fossé entre l'utilisation imparfaite et non culturelle de l'anglais par les apprenants et celle couramment parlée et culturellement chargée du natif (R.Dirven et M.Putz (1993). En outre, si l'objectif premier des élèves est d'apprendre à communiquer en anglais, il n'en demeure pas moins qu'apprendre une langue étrangère c'est aussi appréhender une culture nouvelle, des modes de vivre et des façons de penser différents. En intégrant la dimension culturelle aux cours d'anglais, les élèves pourront s'ouvrir à d'autres cultures et donc avoir une vision des choses plus objective, un état d'esprit plus compréhensif, plus respectueux (N.F. Abdelaziz, 2017). On mettra l'accent sur les similitudes culturelles tout en évitant la stigmatisation des différences. On pourra par la même occasion favoriser l'ouverture de tous les élèves aux autres cultures même s'ils vivent dans leur propre pays (O.Meunier, 2007). Cela permettra aux élèves d'avoir une meilleure compréhension de leur (s) culture (s) à côté de celle que véhicule la langue anglaise.

Développer les compétences interculturelles devrait *in fine* permettre aux élèves d'acquérir des compétences transversales qui portent sur les attitudes (connaissance de soi, confiance en soi, acceptation des autres et des différences, travail en équipe), les démarches mentales impliquant des groupes d'actions (reconnaître, analyser, traiter, résumer, communiquer etc.), et les démarches méthodologiques (analyser un problème, planifier une tâche, évaluer l'efficacité d'une procédure, de gérer le temps de travail etc.). Dans cette perspective, quel contenu d'enseignement envisager ?

2.2 Contenu d'enseignement

Le développement de la dimension interculturelle dans l'enseignement de l'anglais reposera sur le programme scolaire national qui met l'accent sur quatre compétences disciplinaires à enseigner individuellement ou de façon intégrée. Il s'agit de : communiquer oralement et par écrit avec toute personne utilisant l'anglais comme instrument de travail et de communication, s'approprier le sens d'un message oral et celui d'un message écrit et y réagir. Par ailleurs, les compétences disciplinaires sont liées à des compétences transversales. Ainsi, pour communiquer oralement et/ ou par écrit avec efficacité en anglais, et pour s'approprier le sens d'un message oral et/ou écrit l'apprenant devra être capable, en même temps qu'il s'exprime à l'oral ou à l'écrit, ou s'approprie le sens d'un message oral ou écrit, de faire preuve d'esprit de synthèse, d'esprit critique et se montrer coopératif. Il devra également veiller au respect des valeurs sociales et culturelles véhiculées.

L'incorporation de la dimension interculturelle dans l'enseignement de la langue, ainsi que le suggèrent M. Byram, B. Gribkova et H. Starkey (2002), trouvera donc dans le programme son assise thématique, communicative et culturelle. Autrement, les manuels scolaires existants fourniront les thèmes et le contenu qui seront développés dans une perspective interculturelle en vue de développer chez les apprenants, les savoirs et attitudes nécessaires à l'acquisition de la compétence communicative interculturelle. À partir de l'analyse de quelques contenus des livres scolaires de la série '*Mon cahier d'intégration'* et du '*Programme éducatif et guide d'exécution*' du Ministère de l'Education Nationale, et du ' *Curriculum de Formation par Compétences*, *2006*', nous proposons dans le tableau ci-après, une idée du contenu possible à prendre en compte dans une démarche communicative interculturelle en classe.

Savoir	Savoir-faire	Savoir-être
Au niveau Disciplinaire		
Identifier - les fonctions langagières, - les éléments linguistiques (structures grammaticales et lexicales) -Les sons de la langue (phonétique et phonologie) etc.	-Ecouter efficacement -Utiliser les fonctions langagières appropriées -Faire usage des éléments linguistiques de manière appropriée. Choisir le registre approprié. Prononcer correctement. Construire correctement les phrases.	adopter une attitude appropriée dans une situation de communication (émotion, enthousiasme, compassion, etc.) Faire preuve de patience et de courtoisie Développer une conscience (*awareness*) des comportements, valeurs et attitudes. Respecter (valoriser les autres cultures),
Au niveau Interculturel		
Comprendre les caractéristiques et les perspectives de personnes appartenant à des cultures différentes, connaitre sa propre culture, connaitre des processus sociaux et connaitre de façon concrète les réalisations de ces processus dans les interactions.	*Interculturel :* communiquer et interagir de façon culturellement appropriée**,** Ecouter, observer & évaluer, analyser, interpréter & établir des relations.	Avoir un esprit d'ouverture (refus de jugement), de curiosité et découverte (tolérance à l'ambiguïté.)

Tableau 1 : Contenu possible d'un enseignement communicatif interculturel en Côte d'Ivoire

Comme l'indique le tableau, il sera question de prendre en compte d'une part, les savoirs et les savoir-faire qui ont un volet disciplinaire et un volet (inter)culturel, et d'autre part les savoir-être qui ont un caractère transversal, c'est-à-dire disciplinaire et culturel. Ces trois types de savoirs incorporés dans le cours de langue seront développés selon des moments d'apprentissage pendant le cours.

2.2. Conception d'une séance et temps d'apprentissage

Notre conception d'une séance de cours intégrant l'interculturalité s'inscrit dans une démarche en cinq temps ou moments : l'exploration, l'analyse, la synthèse, le réinvestissement et la rétroaction. Ces temps d'apprentissage se complètent et s'articulent entre eux pour donner du sens à l'objet d'apprentissage. Selon une telle logique, même si l'apprenant doit passer du temps 1 au temps 2 et ainsi de suite, le passage d'un temps à un autre n'obéit pas nécessairement à une logique linéaire. Il peut être dicté par la réalité et les conditions de l'activité à mener. De la sorte le réinvestissement peut (re)conduire à un autre temps de réflexion/analyse, qui pourrait (re)conduire à un autre temps de synthèse, puis à l'exploration et à nouveau au réinvestissement. Tout se termine avec la rétroaction ou feedback qui nécessite quelques retours sur les temps 1-5 (Voir Figure 5).

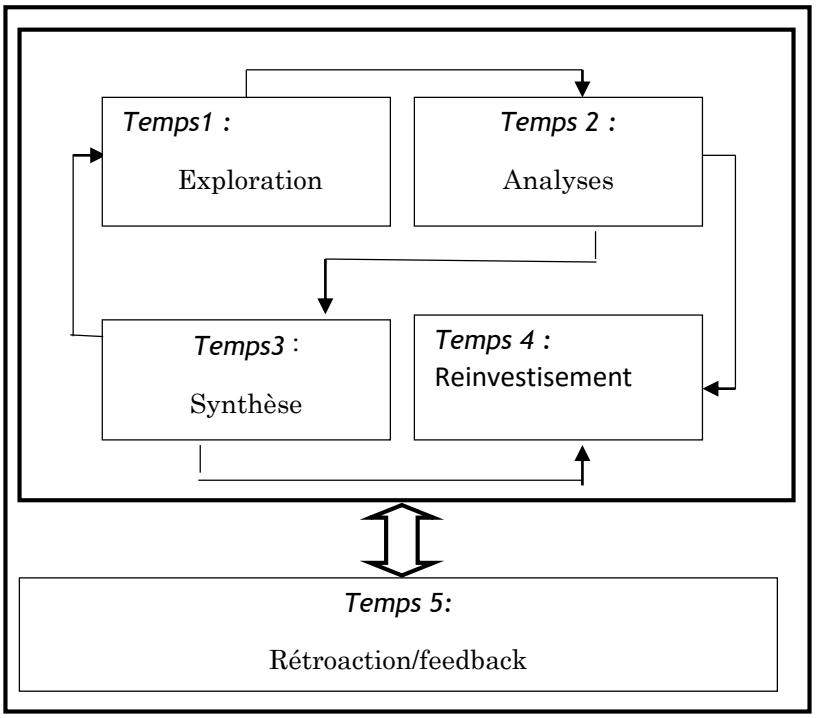


***Figure 5** : Conception du cours et temps d'apprentissage*

- **Temps 1 : Exploration** : Le temps 1 permet de proposer aux élèves un projet, une situation d'apprentissage proche de leur vie pour introduire le 'nouvel apprentissage'. Ce temps plante donc le décor qui va permettre aux élèves de partir à l'exploration d'un phénomène, d'une situation culturelle. Ceux-ci ont déjà une certaine connaissance sur le thème, la question ou le sujet. Cependant ils réaliseront qu'ils ne maitrisent pas tous les contours et que leurs connaissances sont parcellaires. Ils sont [donc] mis en projet d'apprendre et sont prêts à relier le nouvel apprentissage à ce qu'ils connaissent déjà (Gerard, 2009). Les élèves vont mobiliser des savoirs et/ou savoir-faire.

- **Temps 2 l'Analyse :** L'enseignant propose aux élèves une vidéo, un texte écrit ou audio, une image etc. qui implique une situation interculturelle en lien avec le thème, ils observent, examinent, posent des questions, formulent des hypothèses etc. Ils travaillent donc sur un objectif spécifique, ce temps permet de d'identifier, de définir une chose, de manipuler, de traiter etc.

- **Temps 3 : La synthèse** : les apprenants font la synthèse et tirent les leçons en termes de tolérance et de respect de la différence en prenant en compte les aspects culturels/aspects linguistiques. Les élèves établissent les caractéristiques entre d'autres cultures et la leur, ils identifient les différentes caractéristiques communes ou différentielles. Comparer : comment une situation est perçue dans deux cultures différentes, comment les personnes réagissent-elles ? Quels types de langage utilisent-elles ? comment cela s'exprime en anglais ?

- **Temps 4 : Le réinvestissement** : A partir des connaissances acquises, les élèves vont délimiter un problème posé et organiser les idées et les connaissances qui s'y rapportent. Ils pourront par la suite rédiger un texte, faire une présentation orale, ou présenter un sketch devant la classe.
- **Temps 5 : la rétroaction ou feedback :** c'est le temps de l'évaluation (avec l'enseignant et entre les élèves). Les élèves décrivent et évaluent le processus d'apprentissage et réfléchissent sur l'efficacité de la manière dont ils ont essayé d'aborder les tâches d'apprentissage et les solutions qu'ils ont trouvées aux problèmes posés. Il s'agit d'inviter les apprenants à exprimer ce qu'ils ressentent par rapport à ce qu'ils ont fait afin de tirer des leçons. Cela pourrait les amener à réfléchir et à exprimer leur compréhension des processus qu'ils ont mis en œuvre pendant les temps 1, 2, 3 et 4 afin d'en tirer les leçons.

2.3. La mise en œuvre d'une séance

Le cours d'anglais langue étrangère en Côte d'Ivoire est basé sur l'approche par les compétences (APC). Il s'articule généralement autour d'une situation d'apprentissage, de la présentation d'éléments lexicaux, grammaticaux et fonctionnels-notionnels, des activités plus ou moins guidées, et une situation d'évaluation. Aussi, pour mettre en œuvre une séance de cours qui intègre l'interculturalité, en plus des savoir, savoir-faire et savoir-être déclinés dans le tableau 1 plus haut, le cours devra porter sur des compétences (communicatives et interculturelles) à développer, selon un thème (par exemple la question du genre), pendant une leçon (La femme africaine et la femme européenne) avec au départ, une situation d'apprentissage et à la fin une situation d'évaluation

2.3.1. La présentation d'une situation (interculturelle) : temps d'exploration

La situation d'apprentissage se rattache au temps de l'exploration. Cette phase consiste à présenter aux élèves une situation qui va conduire à la construction de compétences interculturelles. Cette situation comprendra un contexte (la journée internationale de la femme), une circonstance (un débat sur un thème relatif aux femmes et le développement), et une tâche (organiser un débat sur un thème relatif à la femme et le travail). Les compétences requises seront mobilisées à travers les traitements que les élèves mettront en place pour gérer efficacement les différents défis que leur pose la situation. Au cours de la présentation de la situation, l'enseignant attirera l'attention des élèves sur les implications communicatives et interculturelles de ce 'projet d'apprentissage'.

2.3.2. La préparation ou l'introduction : temps d'analyse

La situation d'apprentissage présentée, l'enseignant va, en fonction du niveau des élèves, présenter les items lexicaux (vocabulaire) relatif au thème du cours, soit visuellement (image, vidéo) ou oralement (audio, discussion), pour les familiariser avec les mots (connus et/ou inconnus) faisant partie du champ lexical du thème de la leçon. Il pourra ainsi introduire les concepts et le vocabulaire pertinent, et définir les attentes à l'égard du thème. C'est également un temps d'analyse qui permettra par la suite un partage ou une mise en commun des connaissances, Autrement, cette phase permettra aux élèves de produire et de réunir des idées sur le sujet à partir de toutes sortes de documents, images,

vidéos etc. Les idées produites pourront éventuellement être le résultat d'une question posée par l'enseignant. En exprimant des idées et en écoutant ce que les autres disent, les élèves pourront ajuster leurs connaissances ou leur compréhension antérieure, adapter les nouvelles informations et augmenter leur niveau de conscience du phénomène. Ce moment donnera à l'enseignant une impression immédiate de ce que les élèves savent ou ne savent pas vraiment sur le sujet.

2.3.3. La mise à la tâche : temps d'analyse et de synthèse

S'inscrire dans une approche interculturelle suppose la mise en œuvre de processus d'apprentissage tels que l'interaction, l'exploration, la comparaison et l'utilisation de langue et de la culture afin de développer la compétence communicative interculturelle des apprenants. La mise à la tâche est donc liée aux phases d'analyse et de synthèse. Les types d'activités interculturelles en conformité avec ces étapes d'apprentissage requièrent des élèves qu'ils réfléchissent d'abord individuellement sur une situation donnée, qu'ils (se) posent des questions pour comprendre, qu'ils émettent des hypothèses personnelles, puis les révisent en fonction des données disponibles, qu'ils discutent et échangent des idées, réfléchissent sur leurs propres expériences. Aussi, les enseignants devront concevoir des activités qui mettent l'accent sur le recueil de connaissances sur la diversité culturelle (activités cognitives). Ils pourront également inciter les apprenants à porter la réflexion sur eux-mêmes et leurs réactions envers des personnes d'origines culturelles différentes (*Activités d'auto-analyse)*. Cela impliquera de façonner chez eux, des comportements plus appropriés (activités comportementales*)* en créant des situations où ils essayeront de se comporter comme des représentants d'une culture donnée (activités expérimentale) et où ils devront adopter des attitudes de curiosité, de respect et d'ouverture (activités expérientielles), d'évaluation et de conscience de soi culturelle (activités réflective) ; (p. Tudorache, 2012). A titre d'exemple, il s'agira d'activités telles que :

- ***Les projections de séquences de film*** qui permettent d'observer de façon concrète les manifestations d'une culture et illustrent des exemples de situations linguistiques et culturelles telles la prise de parole dans une conversation ;

- Les discussions sur les différences entre la culture de la langue cible et la culture locale pour comparer les caractéristiques des deux cultures et relever les traits propres à chacune ;

- **L'assimilation *culturelle*** qui confronte les apprenants à un incident culturel qui serait probablement mal compris. Par exemple, les baisers sur la joue varient de un à quatre, selon la culture ;

- Le jeu de rôle pour pratiquer des situations réelles, nécessaires à la communication interculturelle (les situations dans un restaurant, une boutique, une gare routière, etc.). ;

- ***Les capsules culturelles*** : Il s'agit de présenter des objets (figurines, outils, bijoux etc.)) ou des images provenant de la culture cible. Les élèves devront par la suite rechercher et trouver des informations sur les objets en question, à partir d'indices qu'on leur aura fournis. Cela pourrait aboutir à une présentation orale sur la pertinence culturelle des objets ;

- *Le penser-apparier-partager* : Les élèves réfléchissent silencieusement sur une question ou un problème posé et s'associent à un pair pour discuter leurs idées. Ensuite, ils partagent les idées avec la classe dans le cadre d'une discussion formelle (J.L. Cooper & p. Robinson, 2000).

La phase de la mise à la tache permet aux apprenants de s'exercer à la mobilisation des compétences qui leurs seront nécessaires pour affronter une situation similaire à celles qu'ils pourraient rencontrer dans la vie réelle. Cette situation, conçue par l'enseignant, est aussi appelée situation problème ou situation d'évaluation.

2.3.4. La résolution d'un problème : réinvestissement

La situation d'évaluation est la situation d'apprentissage avec des tâches à réaliser (Voir. 2.4.3). Elle se rattache au temps du réinvestissement. Les élèves sont placés face à une situation problème qui nécessite qu'ils effectuent une tâche de communication avec toutes les ressources à leur disposition. Ils sont encouragés à prendre en compte le contexte social et culturel. Cela implique que sur la base des connaissances acquises les élèves vont délimiter un problème posé et organiser les idées et les connaissances qui s'y rapportent. Ils vont soit rédiger un texte, soit faire une présentation orale, sur des thèmes tels que : en quoi la notion de genre diffère-telle entre les ethnies en Côte d'Ivoire ? Comment la notion de genre est-elle perçue en Europe et en Afrique, plus précisément en Côte d'Ivoire ? , ou même un jeu de rôle sur une situation interculturelle impliquant les femmes, à présenter devant la classe. La situation problème devra donc permettre aux élèves de développer et d'exercer des compétences communicatives et interculturelles, car il leur faudra activer leurs connaissances et leurs compétences communicatives interculturelles. Il faudra surtout ensuite tirer les leçons de l'apprentissage.

2.3.5. L'évaluation (feedback) : temps de la rétroaction

La rétroaction permet de faire le point des acquis et de ce qu'il faut améliorer. Elèves et enseignants pourront se rendre compte de la conformité ou non des résultats avec leurs attentes. Elle va aider les élèves à apprendre à se corriger et à réajuster leurs façons de penser et d'agir afin de parvenir à la maitrise des compétences ciblées et à l'appropriation des savoirs nécessaires. L'enseignant pourra pour ce faire, demander aux élèves de présenter un rapport oral ou écrit sur la façon dont ils ont accompli la tâche et sur ce qu'ils ont décidé ou découvert. Plus spécifiquement, ce sera l'occasion de revoir les processus utilisés par les apprenants pour aborder les problèmes interculturels, à travers les questions formatrices suivantes :

- Comment avez-vous résolu les problèmes ?
- Quelles difficultés avez-vous rencontrées ?
- Quelles leçons avez-vous tirées de la résolution de ce problème ?
- Comment ces leçons peuvent-elles vous servir dans la vie de tous les jours ? etc.

Les réponses à ces questions peuvent conduire à nouveau à revoir les processus utilisés (l'analyse, investissement, exploration, synthèse) dans l'accomplissement des tâches. Par

ailleurs, les élèves montreront qu'ils ont appris les uns des autres, tant au plan interculturel que linguistique, à travers les réponses aux questions telles :

- Comment trouvez-vous le travail des autres groupes ?
- Qu'est-ce que les autres vous ont apportés dans la compréhension du problème ?
- Comment cela vous a-t-il aidé à trouver une solution ou à reconsidérer le problème et votre position ?

Ils pourront alors noter des lacunes éventuelles dans leurs visions ou noter que l'idée de leurs pairs est plus complète ou clarifie un point d'une manière différente (J. L. Clark, 1987). Enfin il sera également utile de demander aux élèves d'évaluer l'activité elle-même ou le problème tel que posé. Ces informations aideront certainement l'enseignant à recourir à des tâches similaires dans le futur ou à s'orienter vers d'autres types de tâches.

CONCLUSION

Cette réflexion dont l'objet était de proposer une méthodologie d'intégration de l'interculturalité dans le cours de langue s'est d'abord intéressé à clarifier les fondements éducatifs, théoriques et méthodologiques de cette notion. Pour ce faire, il s'est attelé dans un premier temps à délimiter les contours définitionnels de l'interculturalité en mettant l'accent sur le caractère indissociable de ses liens avec la culture et la langue. Cela a permis de relever que l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ne saurait se limiter à la compétence linguistique, mais devrait incorporer les éléments culturels qui s'y rattachent. Sur cette base, l'adoption d'une approche interculturelle de l'enseignement de la langue Anglaise en Côte d'ivoire est justifiable. L'intérêt de cet article tient donc de ce qu'il propose une méthodologie d'incorporation de l'interculturalité dans les cours d'anglais comme langue étrangère. Il ne crée pas un nouveau modèle, mais s'appuie sur l'existant pour proposer une démarche d'enseignement intégrant les savoirs savoir-faire et savoir-être disciplinaires et interculturels. La démarche proposée met l'accent sur l'approche communicative et sur les compétences interculturelles. Cependant, cette suggestion serait difficilement applicable dans les classes de débutants dont le niveau de la langue est insuffisant. Les classes d'un niveau supérieur pourraient en bénéficier si les enseignants, sensibilisés, développent eux-mêmes des compétences interculturelles afin de pouvoir comprendre, évaluer et expliquer des situations interculturelles ambiguës à leurs élèves. Leur formation initiale et même continue sera donc nécessaire pour faire face, avec leurs élèves, aux nouveaux défis du monde contemporain en perpétuelle mutation.

REFERENCES

ABDALLAH-PRATELLE, Martine, 1986, « Approche interculturelle ». In : Porcher, L. *La civilisation*. Paris : CLE International.

ABDELAZIZ, Nada Fathy, 2017, 'Pourquoi sensibiliser les apprenants à la culture de la langue cible en classe de FLE?' consulté le 05/01/18 à 15h. https://arla p. hypotheses.org/8184

AGAR, Micheal, 1994, *Language shock: Understanding the culture of conversation.* New York: William Morrow.

BENNETT, Janet., BENNETT, Milton., & ALLEN, Wendy, 2003, Developing intercultural competence in the language classroom. In D. Lange & R. Paige (Eds.), *Culture as the core: Perspectives on culture in second language learning* (p-p. 237-270). Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

BYRAM, Michael, 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

BYRAM, Michael., GRIBKOVA, Bella. and STARKEY Hugh, 2002, *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.

BYRAM, Michael & ZARATE, Geneviève, 1997, *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe

CHEN, G.M , & STAROSTA, W.J., 1999, A review of the concept of intercultural awareness. *Human Communication*, vol.2, p p. 27-54.

CLARK, John. L, 1987, *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford University Press.

COOPER, James L. & ROBINSON, Pamela, 2000, Getting started: Informal small-group strategies in large classes. In Jean MacGregor, James Cooper, Karl Smith & Pamela Robinson (eds.) *Strategies for Energizing Large Classes: From Small Groups to Learning Communities*. New Directions for Teaching & Learning. Number 81, Spring, 2000, Jossey-Bass Publishers.

Curriculum de Formation par Compétences. Domaine des Langues. Anglais (Juin, 2006).. Ministere de l'Education Nationale. Cote d'Ivoire

Conseil de l'Europe et le cadre européen de référence (CECR) (2001) tiré de «*l'interculturel en classe*» (PUG). Le C.E.R, pour les langues, Conseil de l'Europ, Didier, Strasbourg.
CORBETT. John, 2003, An Intercultural Approach to English Language Teaching. *Languages for intercultural communication and education* Volume 7. Byram and Phipps (eds) Multilingual Matters ltd. Clevedon • Buffalo • Toronto • Sydney

CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français,* Ed. Clé international, Paris.

DEARDORFF D. K, 2006, Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization in *Journal of Studies in International Education*. 2006 10: 241. DOI: 10.1177/1028315306287002 http// http://jsi.sagepub.com/content/10/3/241

DEARDORFF, D. K. (Ed.), 2009, *The SAGE Handbook of Intercultural Competence.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DIRVEN, R. and PUTZ, M. (1993) *Intercultural Communication. Lnaguage Teaching.*26, 144-156.

DUDENEY, Gavin, HOCKLY, Nicky & PEGRUM, Mark, 2014, Digital Literacies.*Routledge. https://e-language.wikispaces.com/.../Digital+Literacies-Dudeney+Extract.* P*df*

FANTINI Alvino & TIRMIZI, Aqeel, 2006, Schools are a central place to nurture such skills and abilities, as was underlined by UNESCO in a previous publication, *Guidelines on Intercultural Education.*

GALISSON, Rbert, 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International.

GALISSON, Robert & PUREN, Christian, 1999, *La formation en question.* Paris: Clef internationale.

GONEN, Ipek Kuru, & SAGLAM, Sercan, 2012, Teaching Culture in the FL Classroom: Teachers' Perspectives. *IJGE: International Journal of Global Education*, *1*(3), 26-46.).
HU, Adelheid, and BYRAM, Michael, 2009, *Intercultural Competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

LIDDICOAT, Tony, PAPADEMETRE, Leo, SCARINO, Angela & KOHLER, Michelle, 2003, *Report on intercultural language learning*. Canberra: Department of Education, Science and Training..

Le Conseil de l'Europe et le cadre européen de référence (CECR)

MEUNIER, Olivier, 2007, Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale In *Les Dossiers de la veille*.. http://www.inr p. fr/vst)

Mon Cahier d'Integration. Anglais. 4eme., 2007, Edicef-NEI.

MEYER, M. , 1991, *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners.* In Buttjes, D. and Byram, M. (eds.) 1991. *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters: 136-158).

MOELLER, Aleidine Kramer & Nugent, Kristen, 2014, Building intercultural competence in the language classroom. *Digital Commons at University of Nebraska–Lincoln, faculty publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education.* Lincoln, NE: University of Nebraska-Lincoln.ttp://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1160& context=teachlearnfacpub

NEUNER, Gerhard*,* 2012, The dimensions of intercultural education' In Intercultural competence for all, Council of Europe, *Pestalozzi series* No. 2, Series editor Josef Huber.

O'DOWD, Robert, 2006, *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Berlin : Langenscheidt.

PORCHER, Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette.

Programmes Educatifs et Guide d'Exécution. Anglais (2014-205). Ministere de l'educations Nationale. Cote d'Ivoire.

ROCHER, Guy, 1969, *Introduction à la sociologie générale, Tome 1*, Montréal, Hurtubise.

SAMOVAR, Larry A., PORTER, Richard, & MCDANIEl, Edwin R, 2012, *Intercultural Communication: A Reader* (13th Ed.). Boston: Wadsworth Cengage Learning.

TUDORACHE Paul, 2012, Consideration on intercultural competence training methodology. *Revista Academiei Fortelor Tereste*, 17(2), 150-153.

UNESCO, 2013, Compétences Interculturelles : cadre conceptuel et opérationnel. http// *unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768f.pdf. Accédé le 12 avril, 2017.*

La « tropicalisation » du français standard en Côte d'Ivoire, pour quel développement ?

ADOPO Achi Aimé, Maître-de Conférences
adopoaime1971@gmail.com

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

RESUME

Le français en Côte d'Ivoire prend de plus en plus une couleur locale, se démarquant ainsi du français standard, par une syntaxe et un lexique particulier. Ce processus de ''tropicalisation'' ou d'''ivoirisation'' du français pose le problème du rapport de la réappropriation du français au concept de développement, dans un environnement de mondialisation. La tendance linguistique est au français tropicalisé alors que le savoir et la science acquis à l'école ne se transmet que par le biais de la langue de scolarisation, le français standard. Notre analyse, qui s'appuie sur des faits de langue dans la société ivoirienne (chansons, presse écrite, réseaux sociaux) montre que le développement d'un français local en porte à faux avec le français standard, bien que relevant d'un apprivoisement du français de France, ne constitue pas moins un obstacle au développement, dans un contexte irremédiable de mondialisation. Par conséquent, l'encouragement à la maîtrise des fondamentaux du français selon la norme standard est le gage de l'accession à la science universelle, donc au développement.

MOTS CLES:

- ***Français tropicalisé, réappropriation du français, français standard, développement.***

ASTRACT

In Ivory Coast, French language is giving more and more local flavour, breaking away from the standard French by the use of a particular syntax and lexicon. This process of "Tropicalization" or "Ivorianization" raises the problem of the relationship between the re-appropriation of French as language and the concept of development within an environment of globalization. The linguistic trending tends to a tropicalized French language, whereas the knowledge and the science acquired at school are transmitted only through the language of schooling, meaning standard French. Based on facts of language within Ivorian society (songs, newspapers, socio-media), our analysis shows that the development of a local French language, being controversial with standard French language although from the practicing of the French language of France, is no less an obstacle to development in an irreversible context of globalization. As a result, encouragement to master the fundamentals of French language according to the standard rules guarantees the accession of universal science, and therefore of development.

KEY WORDS:

- ***tropicalized French, re-appropriation of French, standard French, development.***

INTRODUCTION

En janvier 2017, un rapport de la Banque Mondiale (BM) sur les performances du système éducatif de la Côte d'Ivoire faisait ce cinglant constat : « De nombreux élèves ne savent pas encore lire et compter convenablement à la fin de l'école primaire » (Rapport Banque Mondiale, 2017 : 11). Plus précisément, est mise en cause, entre autres, la langue de scolarisation, le français. En effet, le rapport précise que 87% des élèves de troisième année de primaire ont un niveau faible dans la discipline. La non maîtrise du français, la langue de scolarisation, est donc l'une des raisons principales des mauvaises performances des élèves en général, parce que le français est au coeur du dispositif enseignement/apprentissage, en ce qu'il est non seulement une discipline enseignée mais aussi la langue d'enseignement des autres disciplines. Aussi les mauvaises performances dans un système éducatif compromettent-elles les ambitions de développement d'un pays. La Côte d'Ivoire, qui aspire au développement, en poursuivant à court terme (2020) le statut de pays émergent, fait face à la mauvaise performance de son système éducatif : le même rapport note qu'elle « ne pourra pas atteindre ses ambitions en termes d'éducation et de compétences, ce qui pourrait remettre en cause sa marche vers l'émergence » (Ibidem, p. 11). Le pays, à la traine au plan du développement humain, ne se retrouve qu'au rang peu honorable de 172e sur 188 pays.

Si la maîtrise de la langue de scolarisation est un facteur déterminant dans les performances des élèves, il y a donc lieu de s'interroger aujourd'hui sur les orientations linguistiques du pays et de l'efficacité de celles-ci, au regard de l'objectif de développement visé. L'intérêt d'une telle interrogation procède du constat de la situation linguistique délicate du pays, qui a pour langue officielle un français qui se métamorphose avec le temps. En tant que pays plurilingue, le pays offre un espace linguistique où sont en concurrence plusieurs langues, dont deux types de « français », l'un, le français standard, normé, instrument d'acquisition du savoir occidental, enseigné à l'école, et l'autre, le français ''tropicalisé'', le plus utilisé, et qui revêt plusieurs variétés : français populaire ivoirien, nouchi, français de Côte d'Ivoire (Kouadio, 2006). Dans la pratique, le français tropicalisé est le plus utilisé, le français standard de France étant en usage principalement dans les salles de classe. Cette tendance à ''l'ivoirisation'' du français, perçu comme l'expression d'un sursaut identitaire pour s'affirmer du point de vue linguistique, relayé par de nombreux chercheurs, suscite des interrogations au regard de l'objectif de développement dont la langue est un instrument. En effet, peut-on aspirer au développement (selon le modèle occidental) dans un français ''tropicalisé'', différent du français de scolarisation, qui lui est le français standard ? Est-il pertinent d'encourager un français local alors que l'acquisition du savoir et de la science ne se réalise que dans le français standard ? Une telle démarche est-elle compatible avec le développement auquel aspire le pays ? La réflexion, quoiqu'abordant une problématique sociolinguistique, sera conduite dans une approche normative, vu le recours au principe de langue standard, nécessaire pour cette réflexion. Ainsi, les productions des locuteurs seront analysées au regard de la langue de référence, qui est ici le français standard ou normé, et dont les caractéristiques sont décrites dans les manuels de grammaire scolaire, comme, entre autres, dans Le bon usage (Grevisse, 1986). L'hypothèse de travail se résume en l'affirmation que la tendance à la tropicalisation du français est incompatible avec le modèle de développement auquel la Côte d'Ivoire aspire. Pour le montrer, l'analyse sera soutenue par un corpus de supports variés, (énoncés de presse écrites, écrits d'internautes ivoiriens, énoncés oraux de locuteurs ivoiriens). Les énoncés sont analysés

au plan lexical et syntaxique, en ayant pour référent le français standard. Il sera question, dans la démarche, de présenter, premièrement, le concept de français ''tropicalisé'', puis d'en montrer les manifestations dans les pratiques langagières des locuteurs ivoiriens, avant de confronter cette démarche langagière à la question du développement.

1. LE CONCEPT DE FRANÇAIS "TROPICALISE"

L'expression « tropicalisé » est utilisée en général pour marquer l'empreinte locale qu'apportent certains pays de la sphère géographique des tropiques à une réalité venu d'ailleurs. C'est le cas des pays d'Afrique situés entre les deux tropiques (capricorne et cancer). Ce néologisme métonymique véhicule l'idée d'adaptation, d'appropriation ou de transformation d'une réalité. Ainsi, des appareils électro ménagers fabriqués en Europe, pour une bonne utilisation en Afrique, ont besoin d'être « tropicalisés », c'est-à dire, réglés aux conditions environnementales de l'Afrique.

Dans cet esprit, la langue française, en Afrique sub-saharienne où elle est la langue officielle de plusieurs pays, subit des variations syntaxiques et lexicales plus ou moins majeures. Cela donne lieu à des variétés que l'on désigne par le vocable de « français local », « français d'Afrique » ou de « français pidginisé ». Bohui (2015 : 15), lui, à propos des variations du français en Côte d'Ivoire, parle de « travail de ''tropicalisation'' du français ».

Le français, dans la quasi-totalité des pays d'Afrique noire francophone, connaît ces variations ou « tropicalisation » plus ou moins marquées. Des études ont toujours montré quelques touches tropicales au français de France. Bordal (2013) parle de français centrafricain, « une des variétés africaines du français » (Idem, p. 91) qui subit l'influence du Sango, la langue nationale ; Batiana (1993) utilise l'expression de « français au Burkina Faso » et Mitchell (2004), celle de « français gabonnais ».

Mais c'est au Cameroun et en Côte d'Ivoire que la réalité du français tropicalisé est plus prononcée.

Au Cameroun, sous l'appellation de camfranglais, ce français ''tropicalisé'' convoque des mots empruntés au pidgin, à l'anglais, au duala, avec des mots français d'origine, qui ont « subi des modifications morphologiques » (Feral, 2010 :16). Ces propos de jeunes Camerounais sur internet, cités par Feral (2010 :17), à propos du camfranglais sont probants :

*« Que pensez-vous d'officialiser le camfranglais au **Mboa** (pays) ? Moi je suis pour. Je suis même pour qu'on **open** (ouvre) les **skouls** (écoles) de camfran au **mboa** (pays) ».*

Dans ces propos de jeunes Camérounais, l'on voit intégrés au français des mots comme « Mboa » (pays) « open » (ouvrir). Cette langue n'est plus tout à fait le français. A juste titre, Wamba (2003) peut dire que le français au Cameroun est descendu dans la rue et fait « l'objet d'une vernacularisation » (2003 :17).

En Côte d'Ivoire, la réalité de français ''tropicalisé'' est un fait avéré, confirmé par de nombreuses études. Sans employer explicitement le terme de tropicalisé, on retrouve en revanche celui d '« ivoiriser » (Aboa, 2012). Le français en Côte d'ivoire s'est d'autant plus ''tropicalisé'' qu'il est désormais « une langue ivoirienne » (A. F. Adopo, 2008). Ce français

est plus ou moins différent du français standard de l'école : les spécificités locales y transparaissent fortement.

Le concept de français tropicalisé ou français à la couleur locale, selon le pays, est une réalité pragmatique et scientifique. En Côte d'Ivoire, les pratiques langagières écrites et orales l'attestent. Pour des impératifs méthodologiques, certains chercheurs comme Kouadio (2006) ont identifié trois variétés de français en Côte d'Ivoire : le nouchi, le Français populaire ivoirien et le français local ou français de Côte d'ivoire. Pour cette étude, elles sont toutes indifféremment considérées comme du français ''tropicalisé'', étant entendu que chacune des vartiétés a subi des transformations par rapport au français standard.

2. DU FRANÇAIS « TROPICALISE » DANS LES PRATIQUES LANGAGIERES

Le français ''tropicalisé'' en Côte d'Ivoire revêt certaines caractéristiques que l'on peut observer principalement dans le lexique et dans les structures syntaxiques des énoncés.

2.1 Le lexique

A l'oral surtout, le français parlé en Côte d'Ivoire se démarque du français standard par son lexique original. La variété la plus emblématique reste le nouchi, l'argot de la jeunesse, qui se généralise de plus en plus. La démarcation d'avec le français standard est si tranchée que les locuteurs non familiers de ce français ne peuvent le comprendre. Les mots sont de plusieurs catégories grammaticales : des verbes, des substantifs, des adjectifs qualificatifs.

On répertorie de nombreux verbes, comme dans les énoncés suivants :

(1)-*Le gars* ***se fongnon***[19] (le gars **se fait remarquer**) ;

(2)-*Je vais aller voir Jagger pour plus de renseignement après je te* ***kpokpo*** (je t'**appelle**);

(3)- *J'**ai zié** un djidji wano sur djassa qui m'**a** trop **enjaillé*** (J'**ai vu** un djidji wano (un bon jean) qui m'**a vraiment plu**).

Dans ces exemples, l'on relève des mots originaux au regard du français standard (se fongnon, kpokpo). Ce sont des mots que l'on ne peut trouver dans les dictionnaires du français. Quant aux verbes Zié et enjailler, ils sont issus de transformations morphologiques. Zié est la distorsion du mot yeux, et enjailler, celle du verbe anglais to enjoy (aimer). Les sens restent proches de leurs significations d'origine.

Outre les verbes, nous avons les substantifs, de loin les plus nombreux:

(4)-*Humm mais* ***fangbanli*** *de 1er janvier là c'etait mal djaz quoi !!!* (mais la **nourriture** de 1er janvier...)

(5)-*Kpata* ***anigolo*** *a toi mon charli* (Kpata (bon) **anniversaire** à toi...)

(6) *Le* ***gomi*** *a kplo son djabaro j'étais enjaillé* (Le gomi, la **fille**)

[19] Ces énoncés nous ont été fournis par la banque d'énoncés nouchi du site Nouchi.com (http://nouchi.com/dico/liste-des-derniers-mots/item/kpata-anigolo.html, consulté le 30/10/17).

On observe que la plupart des mots sont assez originaux (fangbanli, gomi). Le substantif anigolo (anniversaire) est la transformation morphologique du mot anniversaire en conservant la syllabe initiale du mot du français standard.

Moins nombreux que les substantifs, les appréciatifs, comme les adjectifs qualificatifs, sont aussi à relever. Quelques-uns sont populaires. On en relève dans les énoncés précédents :

(3) *J'ai zié un **djidji** wano sur djassa qui m'a trop enjaillé* (un **djidji** wano, un **bon** pantalon jean);

(4) *Humm mais fangbanli de 1er janvier là c'etait mal **djaz** quoi !!!* (mal **djaz**, trop **bon**);

(5) ***Kpata** anigolo a toi mon charli* (**kpata** anigolo, **joyeux** anniversaire)

ou dans (7) : *Ta copine est **zo** kpêlêlê* (Ta copine est très **belle**).

Ces appréciatifs, adjectifs qualificatifs, du point de vue morphologique, sont tous originaux (djaz, kpata, zo). Ils signifient, selon le contexte, beau, bon, exceptionnel.

On note que les énoncés précédents se caractérisent par la spécificité du lexique, qui est en partie inconnu du français standard. Ces mots associés aux autres mots français donnent aux énoncés une autre coloration. L'on n'a plus affaire au français standard, parce que la norme, du point de vue lexical, exige que les mots soient du lexique français, autrement dit, des mots répérables dans un dictionnaire français ; ce qui n'est pas le cas ici. Le français standard a connu une touche locale, tropicale, par l'ajout de mots de l'environnement linguistique ivoirien. Tous les mots mis en relief dans les énoncés ci-dessus sont de l'argot nouchi. Il y a eu tropicalisation, précisément par le lexique.

Mais cette tropicalisation du français standard porte aussi sur la structuration des phrases.

2.2 La syntaxe

La caractéristique principale de la syntaxe du français de Côte d'Ivoire est l'absence de détermination nominale (Kouadio, 1999), calque des structures des langues premières (A. A. Adopo, 2015). Ce trait syntaxique s'observe dans les énoncés précédents :

(3)-*J'ai zié un djidji wano sur **djassa** qui m'a trop enjaillé*;

(3')-*J'ai vu un bon jean sur <u>le</u> **marché** qui m'a plu*;

(4)-*Humm mais **fangbanli** de 1er janvier là c'était mal djaz quoi !*

(4')-*Humm mais <u>la</u> **nourriture** du 1er janvier était très bonne!*

(8)-***Go** là a ker dèh elle a desiencé le mogo mal meme;*

(8')-*<u>La</u> **fille** a fait preuve de cran pour humilier le monsieu.*

L'absence de déterminants dans certains groupes nominaux est remarquable : sur djassa (sur le djassa, le marché); fangbanli de 1er janvier (le fangbanli de 1er janvier, la nourriture de 1er janvier); go la a ker (la go la a ker, la fille a du cran).

On peut penser que l'absence de détermination nominale s'expliquerait par le fait que les noms ne serait pas du lexique français; ce que contredit bien d'autres énoncés. Nous en avons fait le constat dans des études antérieures (A. A. Adopo., 2015) :

(9)-*C'est la seule phrase que les Africains ont retenu dans tout* ***discours*** *de mogoni-là*[20]*;*

(10)-***Petite virgule*** *manque sur ton papier;*

(11)-*J'ai même pas cinquante pour payer* ***galette****, tellement ça ment.*

N. J. Kouadio (1999), relevant « quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'ivoire », fait le même constat de l'absence de détermination nominale dans les énoncés suivants (1999: 303):

(12)-*Entre* ***bicyclette*** *et* ***poste radio****, je préfère* ***bicyclette****;*

(13)-*Maintenant, Ricardo dit qu'il va chercher* ***maison*** *de Rosa.*

Tous ces noms identifiés (en gras) ne sont pas accompagnés de déterminants. En français standard, dans le même contexte d'emploi, ils en auraient été pourvus:

(9')-*Dans tout* ***le*** *discours de mogoni-là;*

(10')-***Une*** *petite virgule manque;*

(11')-*pour payer* ***des*** *galettes;*

(12')-*Entre* ***une*** *bicyclette et* ***un*** *poste radio, je préfère* ***la*** *bicyclette;*

(13')-*Il va chercher* ***la*** *maison de Rosa.*

Comme on le constate, la structure du groupe nominal en français standard est mise à mal. Alors qu'il est établi que le syntagme nominal (SN), a pour constituant noyau le nom qu'accompagne obligatoirement le déterminant (SN → Det + N), sauf cas de « détermination zéro » (Le Nouveau Bescherelle 3 : dans les énoncés 4, 8 à 13, les groupes nominaux ne sont constitués plutôt que du nom seul. Il ne s'agit pourtant pas de cas de déterminant zéro comme cela peut se présenter. Cette absence de détermination nominale, propre aux langues locales ivoiriennes, est imposée ou s'est imposée dans les constructions en français. En le faisant, l'on ne construit plus des phrases selon le français standard. Il y a donc tropicalisation syntaxique, parce qu'en français standard, de telles phrases sont taxées de fautives du point de vue syntaxique.

C'est aussi le cas de certains emplois, notamment verbaux en Côte d'Ivoire, qui relèvent de la tropicalisation du français, étant en conflit avec la norme syntaxique du français standard. Il s'agit de l'emploi des verbes *quitter, préparer* et *payer* :

[20] Des énoncés extraits de chansons urbaines ivoiriennes.

(15)-*Je* ***suis quitté*** *à Yopougon ;*

(16)-*Ma mère* ***prépare*** *pendant la fête ;*

(17)-*J'ai même pas cinquante pour* ***payer*** *galette.*

Le verbe *quitter*, tropicalisé, s'emploie couramment en Côte d'Ivoire avec l'auxiliaire « être ». En français standard, il s'emploie plutôt avec l'auxiliaire *avoir*. Le manuel de conjugaison de Bertrand (1989 : 195) mentionne qu'il se conjugue comme le verbe « donner » avec l'auxiliaire « avoir ». Le verbe *préparer* lui, couramment employé sans le complément d'objet (emploi absolu), est synonyme, en français de Côte d'Ivoire, de « faire la cuisine ». En français standard, le verbe est transitif direct. Enfin, le verbe *payer* est employé dans presque toutes les situations de communication à la place de « *acheter »*. En français standard, la nuance sémantique est pourtant claire. « Acheter », c'est acquérir un objet contre de l'argent, tandis que « payer » suppose que l'on ait déjà acquis ou consommé une chose que l'on vient régler après coup (*Le grand Robert*, 2005).

En Côte d'Ivoire, il se développe donc un français assez particulier entre locuteurs, qui se comprennent sans difficulté. Ce français, répondant d'une norme endogène, est-il vecteur de développement dans le contexte d'enseignement/apprentissage en français standard ?

3. LA PROBLEMATIQUE DU FRANÇAIS « TROPICALISE » ET LE DEVELOPPEMENT

Le concept de développement, assez vague, est à clarifier dans le cadre de cette réflexion, avant de montrer ensuite, comment la tendance à l'*ivoirisation* du français peut être un obstacle à l'atteinte dudit développement.

3.1 Le concept de développement

Accéder au développement est l'objectif de toutes les nations, même celles dites développés. Les Etats africains, classés dans la catégorie des pays non encore développés, font partie de ceux qui s'activent le plus à atteindre cet objectif. La Côte d'ivoire n'est pas en reste, elle qui s'est engagée dans plusieurs projets et politiques pour y arriver. Aujourd'hui, l'objectif immédiat est celui de « pays émergent », ce qui serait considéré comme un bond qualitatif dans la course vers le développement.

Le concept se définit comme *« un processus qui permet à des populations entières de passer d'un état de précarité extrême, une insécurité qui touche tous les aspects de leur vie quotidienne (alimentaire, politique, sanitaire…) à des sociétés de sécurité »* (Brunel, 1995 : 27).

Au concept de développement longtemps utilisé, est aujourd'hui préféré celui plus commode d'Indice de Développement Humain (IDH). Celui-ci tient compte de plusieurs facteurs pour déterminer le niveau de développement. *« Il prend en compte la croissance, mais aussi l'espérance de vie à la naissance comme indicateur de la satisfaction des besoins biologiques de la population, et* ***le niveau d'alphabétisation et de scolarisation*** *comme significatif de la satisfaction des besoins culturels. »* (Bret, 2014).

Le niveau d'alphabétisation et de scolarisation est aussi un facteur déterminant dans le processus de développement d'une nation. Au cœur de l'alphabétisation et de la scolarisation, se trouve la langue de scolarisation (ici le français), qui est la « langue

apprise et utilisée à l'école » (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 29). Cette langue est d'autant plus déterminante qu'elle joue le « rôle de médiation » (Idem : 30) par rapport aux autres domaines de connaissance. En clair, le français, en tant que langue de scolarisation est fondamental pour apprendre les mathématiques, la biologie, la physique, etc.

3.2 La langue de scolarisation dans le développement

Le français en Côte d'Ivoire, dans son rôle de langue de scolarisation, devient l'instrument d'accès au savoir et à la science universelle que l'on acquiert à l'école. Il est clair qu'aujourd'hui en Côte d'Ivoire, un élève qui ne maîtrise pas le français est amené à sortir du système scolaire, parce qu'incapable de réfléchir dans les autres disciplines. Un tel élève viendrait s'ajouter aux nombreux déscolarisés, qui, pour se prendre en charge, s'orientent vers le secteur de métiers de l'artisanat, dit secteur informel. Or la proportion du niveau du secteur informel d'un pays est un indicateur du niveau de développement de celui-ci. Plus le niveau du secteur informel est développé, moins le pays tend vers le développement. Verez (2008) a montré que la réduction significative de l'économie informelle était un défi à relever pour un pays comme la Turquie pour sortir du groupe de Pays en développement (PED) ou pays non encore développés. Plus les citoyens sont éjectés du système scolaire formel, moins il y a d'intelligences capables d'affronter les défis du développement tels qu'ils se présentent dans le monde moderne.

Atteindre le développement, en ce qui concerne l'aspect linguistique, dans le cas de la Côte d'ivoire, qui a pour langue de scolarisation le français, c'est avoir à terme, des individus qui maîtrisent parfaitement la langue officielle, donc qui leur permet d'acquérir les autres savoirs. C'est ainsi que l'on peut former des ingénieurs, des artistes, des inventeurs pour aller à l'universel. Un citoyen a beau avoir du génie, s'il n'est pas capable de formaliser cela dans la langue officielle, ou s'il n'a pas les moyens de le structurer ou de le formaliser parce n'ayant pas appris cela à l'école, ce génie ne pourra être vulgarisé et finira par s'éteindre. Celui qui ne maîtrise pas le français standard est en marge du développement occidental et se trouve en insécurité, et particulièrement linguistique. En tant que langue de scolarisation, le poids du français est tel qu'il conditionne la réussite à l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002 : 30). C'est pourquoi le développement de variantes déformées de la langue standard est préoccupant.

3.3 Le rejet du français standard, un frein au développement

Dans le contexte du développement selon les canons occidentaux, la non maîtrise de la langue officielle, de surcroit langue de portée universelle, est un frein au développement.

Dans le cas de la Côte d'Ivoire, se démarquer du français standard est préjudiciable à plus d'un titre.

Premièrement, les variétés de français en Côte d'Ivoire (nouchi, français populaire ivoirien, français de Côte d'Ivoire), parce qu'obéissant à une norme endogène, ne sont que d'un usage local. Leur audience est trop modeste pour être porteuse. Ces variétés ne sont limitées qu'aux locuteurs partageant les mêmes codes linguistiques. Même en Côte d'ivoire, ce français local n'est pas utilisé par tous. Les locuteurs du français standard n'y sont pas toujours familiers. En un mot, les variétés locales du français ne peuvent aller à l'international, en termes d'échanges entre locuteurs. Le nouchi est parlé entre jeunes

partageant les mêmes codes linguistiques (A. A. Adopo, 2016 : 55). En dehors du cercle d'amis, il n'est plus d'une grande utilité.

Le développement des variétés locales du français est en outre source d'échec scolaire dans le contexte de l'enseignement/apprentissage où le français standard est la référence. Les élèves sont évalués selon le repère du français standard alors qu'ils sont abreuvés en dehors des classes des variétés de français qui ne sont pas le français dans lequel ils sont évalués pour passer les examens et acquérir les diplômes. La contradiction est tranchante. Les difficultés de ces derniers résidant surtout dans ce qu'en parlant l'une des variétés locales (le nouchi ou le français populaire ivoirien), ils croient parler français, la même langue qu'on leur exige d'utiliser en classe. Ce sont les sanctions linguistiques qui viennent leur rappeler la triste réalité que ce qu'ils appellent français est loin d'être ce qu'on leur demande. Beaucoup d'élèves et d'étudiants de Côte d'Ivoire ne peuvent obtenir leur diplôme, faute de maîtrise du français standard, le français de scolarisation. Certains, incapables de rédiger leur mémoire dans les normes du français standard sont contraints d'abandonner ou ne peuvent avoir les notes qu'il faut pour faire de la recherche. Ils auraient pu mettre leur génie, qui est latent, au service du développement, mais la barrière linguistique les rend forclos.

Beaucoup d'apprenants éprouvent des difficultés à faire certaines activités scolaires (exercices, devoirs) parce qu'ils ne comprennent même pas les sujets ou n'ont pas les moyens linguistiques de s'exprimer et de construire un discours cohérent (Kube, 2005 : 197). La principale cause de l'échec scolaire reste la difficulté d'accès à la langue de scolarisation, le français standard.

Cela pose, bien entendu, le problème de la langue d'enseignement. Et la solution de première main est l'enseignement dans les langues locales. L'option est certes salutaire mais, avant que tout le processus de basculement de l'enseignement dans les langues locales ne se mette en place, faut-il continuer dans l'aventure d'encourager des variétés de la langue officielle se répandre au détriment de la langue standard, la langue de scolarisation ?

Pour nous, dans le contexte actuel de l'enseignement/apprentissage en français normé, dans l'esprit du développement occidental, universel, il faut amener les apprenants à s'investir totalement dans l'apprentissage correct de la langue standard, qui est ici la langue du développement. Etant évalué en français standard, c'est dans sa maîtrise qu'ils peuvent être performants.

L'autre aspect de la question est que l'enseignement se fasse dans les langues maternelles ; ce qui offre de nombreux avantages. Depuis longtemps, cette solution est envisagée. Dans les années 70, Anta Diop (1979) l'expliquait : « *Un enseignement qui serait donné dans une langue maternelle permettrait d'éviter des années de retard dans l'acquisition de la connaissance* ».

Cela, parce que l'enfant qui accède à l'école et qui s'exprimait déjà correctement dans sa langue maternelle est obligé d'apprendre la langue de scolarisation, le français ; ce qui n'est pas toujours aisé, d'où le retard que cela crée dans l'acquisition des connaissances. Cette solution, si à une certaine époque, elle était pertinente, l'est moins aujourd'hui où beaucoup d'enfants ont justement le français comme langue première. D'où viendrait alors la difficulté de la performance dans l'acquisition du savoir ? Elle vient du fait que

l'enfant, baignant dans un environnement de français local, est désormais confronté au français standard, plus exigent.

Encourager la maîtrise de la langue standard en s'y investissant est la solution et qui permettra d'atteindre le niveau de développement vers lequel courent toutes les nations.

CONCLUSION

La tropicalisation du français en Côte d'Ivoire est une réalité qui se manifeste par plusieurs variétés du français de France. Ces variétés du français se démarquent du français standard par un lexique et une syntaxe spécifiques. On peut dès lors parler de français ivoirien ou qualifier d'ivoirismes les particularités lexicales et syntaxiques de ces emplois. Ce phénomène qui fait la fierté du pays n'est cependant pas sans risque au regard de l'objectif du pays d'accéder au développement, dont l'un des facteurs déterminants reste la maîtrise de la langue qui permet d'y parvenir. En s'appropriant ces variétés locales du français au détriment du français standard, qui lui, est universel, l'on crée des difficultés dans l'accession au savoir occidental, qui se transmet dans le français standard, le français de scolarisation, entendu que les langues locales n'ont pas encore les moyens de transmettre tous les concepts du savoir moderne. La répercussion sur le développement est palpable. Les échecs scolaires en sont la preuve. C'est pourquoi, à défaut de faire la scolarisation des jeunes dans leurs langues maternelles, il faut œuvrer pour une appropriation rigoureuse du français de scolarisation, le français standard, au bout duquel se trouve le développement universel, du moins, le développement selon les canons occidentaux ; le français tropicalisé n'ayant qu'un usage véhiculaire local.

REFERENCES

ABOA, L. (2012). Langue française et identité culturelle ivoirienne. *Revue LTML*, n°8 (http://www.ltml.ci/files/articles8/Alain_Laurent_Abia_ABOA.pdf, consulté le 26/10/17).

ADOPO, A. (2016). Langage crypté des jeunes dans les communications numériques en Côte d'Ivoire : entre codage éclairé et reniement des normes langagières scolaires. *Revue Socid*, n° 1, p p. 37-61.

ADOPO F., (2008). Le français, langue ivoirienne, *Revue LTML,* (http://ltml.ci/files/publications/francais.pdf, consulté le 26/10/17).

BATIANA, A. (1993). Chocobit et gros mots. Quelques remarques sur la norme et le lexique du français au Burkina Faso. *Inventaires des usages en francophonie : nomenclatures et méthodologies, Latin D., A. Queffélec et J. Tabi Manga (éds.), AUPELF,«Actualité scientifique», John Libbey Eurotext*, 203-212.

BESCHERELLE 3 (le nouveau) (1984)*. La grammaire pour tous*. Paris, Hatier.

Bordal, G. (2013). Le français centrafricain : un français à tons lexicaux. *Revue française de linguistique appliquée*, vol. xviii,(2), 91-102. https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-2-page-91.htm.

BRET, B. (2014). Développement définition. *Hypergeo* (Encyclopédie électronique de géographie http://www.hypergeo.eu/spi p. php?article511, consulté le 21/09/2017).
Brunel, S. (1995). *Le sud dans la nouvelle économie mondiale*. Paris, Puf.

BOUTIN, B. & Gadet, F. (2012). Comment ce que montrent les français d'Afrique s'inscrit / ne s'inscrit pas dans les dynamiques des français dans une perspective panfrancophone. *Actes du colloque « Convergences, divergences et la question de la norme en Afrique francophone ». Le français en afrique Revue du Réseau des Observatoires du Français Contemporain en Afrique* n° 27.

DIOP, Ch. A. (1979). *Nations, nègres et cultures*. Paris, Présence Africaine.

FÉRAL, C. (2010). Les « variétés » du français en Afrique. Stigmatisations, dénominations, réification : à qui la faute ?. *Cahiers de sociolinguistique*, 15,(1), 41-53.

FÉRAL, C. et Gandon, F-M. (1994). Le français en Afrique noire, fait d'appropriation. *Langue française*, n°104.

GREVISSE M. (1986), *Le bon usage*. Paris, Duculot.

ITALIA, M. (2011). Variation et variétés morphosyntaxiques du français parlé au Gabon. Linguistique. Thèse de doctorat. Université de Provence - Aix-Marseille I. Français. tel-00787612 (https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00787612/document, consulté le 26/10/17)

FRANÇOIS, A. (2003). Le concept de développement: la fin d'un mythe. *L'information géographique.* Volume 67 Numéro 4 p p. 323-336.

KOUADIO, N. J. (2008). Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 40/41 | , mis en ligne le 17 janvier 2011. (URL : http://dhfles.revues.org/125, consulté le 19 octobre 2017).

KOUAME, J-M (2012). La langue française dans tous les contours de la société ivoirienne. Québec: Observatoire démographique et statistique de l'espace francophone/Université Laval, 26 p. (Collection Note de recherche de l'ODSEF) (https://www.odsef.fss.ulaval.ca/sites/odsef.fss.ulaval.ca/files/odsef_nr_kouame_web.pdf, consulté le 26/10/17).

KUBE, S. (2005). La francophonie vécue en Côte d'Ivoire. Paris, Harmattan.

MITCHELL, R. (2004). Les perceptions du français gabonais et la distribution des langues au Gabon. *Le français en Afrique*, *19*, 177-188.

NOUCHI.com (http://nouchi.com/dico/liste-des-derniers-mots/item/kpata-anigolo.html, consulté le 30/10/17)

Rapport Banque Mondiale (2017). Le défi des compétences. Pourquoi la Côte d'Ivoire doit réformer son système éducatif? (http://documents.worldbank.org/curated/en/489601485265757400/pdf/112243-WP-FRENCH-PUBLIC-Cote-dIvoire-4th-economic-update-feb2017-ligth.pdf, consulté le 12/10/17).

SLMARD, Y. (1994). Les Français de Côte d'Ivoire. *Langue française* . Vol 104 n° 1 p p. 20-36.

Séka, Y. A. (2017). Bilinguisme à l'École primaire ivoirienne, les Enjeux de la Cohabitation Langue Maternelle et Français Langue Étrangère. *Canadian Social Science*, *13*(8), 53-60.

SEN, A. (2000). *Un nouveau modèle économique, Développement, Justice, Liberté*. Paris, O. Jacob.

VERDELHAN-BOURGADE, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une approche réaliste*, Paris, Puf.

VÉREZ, J. (2008). La Turquie au carrefour des pays en développement, émergents et industrialisés. *Revue Tiers Monde*, 194, (2), 281-306. doi:10.3917/rtm.194.0281.

WAMBA, S. (2003). Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques. *Sud Langues*. (http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-40.pdf, consulté le 27/10/17).

Le Grand Robert de la langue française (2005). Edition électronique en CD-ROM, dirigée par Alain Rey et Josette Rey-Debove, Paris, Dictionnaires Le Robert.

Le calque dans les productions d'élèves. Quelle portée didactique ?

Mireille Carine MINKOUE M'AKONO, Assistante
Ecole Normale Supérieure Libreville Gabon
mireilleminkoue@gmail.com

RESUME

L'enseignement de la littérature est une contribution essentielle à la culture, d'autant que le français est une discipline ouverte à d'autres champs du savoir. Nous nous intéresserons à la place de la langue locale(fang) dans la didactique du français. Il revient d'envisager l'influence du phénomène du calque entre la langue fang (groupe A 70 dans la classification de Malcolm Guthrie) et le français. Il s'agit spécifiquement de décrire l'influence des calques aussi bien au niveau morphosyntaxique que sémantique du fang dans les productions discursives d'élèves de la classe de seconde littéraire (2nde LE) lors de la narration de récits autobiographiques, en langue française. L'intérêt de la présente étude est de faire une analyse sociolinguistique à partir d'interrogations langagières entre ces deux langues, en situation interactive.

MOTS CLES :

- *français, fang, calques, contact de langue.*

ABSTRACT

The teaching of literature is crucial to enhance one's educational background, since French is a subject that is open to other scholarly fields. We are interested in the part played by local languages (fang language for instance, indeed) in the teaching methods of French. Our study consists in considering the influence of calque from Fang (group A 70 in Malcolm Guthrie's classification) to French. It is precisely about describing the influence of calques at the morpho-syntactic as well as semantic levels of Fang in the discursive production of students at "seconde littéraire" (5th form) from their narration of autobiographical narratives in French.
The relevance of the following study lies in its socio-critical analysis from language questionings between the two languages in interactive situations.

KEY WORDS:

- *French, Fang, Calque, language interaction*

INTRODUCTION

Comme la plupart des Etats africains, le Gabon est un pays multilingue. On y compte près d'une soixantaine de langues locales qui cohabitent avec le français. Au moment de son accession à l'indépendance en 1960, le Gabon a choisi la langue française comme seule langue officielle. Elle avait été introduite bien avant 1849 avec les explorateurs français. Avec la fondation de Libreville en 1849, elle sera renforcée et deviendra la langue officielle de cette colonie. Cette décision politique n'a jamais été remise en question et le français continue de bénéficier d'un statut privilégié. La Constitution du 23 juillet 1995 dans son article 2, stipule : « La République gabonaise adopte le français comme langue officielle de travail. En outre, elle œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales ». Le français est la langue permettant la communication au sein de la communauté gabonaise. C'est la langue de l'intercompréhension. Dans un contexte multilingue comme Libreville, elle devient une langue véhiculaire. Ainsi, son avantage réside dans la fonction première de la langue : permettre à des locuteurs d'échanger entre eux.

Les influences des différentes langues se ressentent dans l'expression des locuteurs. Un phénomène les illustre bien : le calque. Dans son acception terminologique, le calque correspond à la traduction littérale d'un mot d'une langue à l'autre sans en changer le sens et la désignation. Au Gabon, le fang est une langue parlée par près de 32% de la population gabonaise. C'est assurément, l'une des langues les plus parlées de ce pays. (D.F. Idiata : 2012). Les autres langues gabonaises ne sont parlées que par de toutes petites communautés, parfois tout juste 5 000 locuteurs, souvent moins. Notre étude a pour objectif de décrire l'influence du fang sur le français, notamment au niveau des calques. De manière spécifique, il s'agira d'étudier ces calques aussi bien au niveau morpho-syntaxique que sémantique dans les productions discursives d'élèves de la classe de seconde littéraire. Inscrite dans une perspective sociolinguistique, l'analyse s'organise en trois points. D'abord, elle présente les cadres théorique et méthodologique. Puis, elle met en exergue les éléments de description de l'influence du fang dans les productions des élèves. Ensuite, elle expose sur les propositions d'une didactique de l'enseignement du français langue seconde.

1. CADRES THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

1.1.Cadre théorique (le FLS)

Le français n'est pas pour l'habitant d'un des états francophones de l'Afrique, quel que soit son niveau réel de compétence, une langue étrangère ; il fait partie de son univers politique et social, dont il est même une composante principale.

La langue française est née à la fin du premier millénaire de l'ère chrétienne[21]. Mais, comme il ne s'agit pas d'une explosion initiale localisable avec précision dans le temps et l'espace, nous disons seulement que la naissance de la langue française s'est faite par étapes, en passant lentement, graduellement, du latin classique au français. A chaque époque, la langue s'est adaptée un peu plus à la vie de l'époque. Ainsi, la langue française comme toutes les langues du monde est soumise à la loi de l'évolution.

[21]On peut lire à cet effet, Henriette Walter, 1988 :p.27

Sur un plan diachronique, le français est une langue seconde pour les populations africaines. Le Gabon n'échappe pas à cette réalité historique. Cette expression « langue seconde » a reçu des définitions diverses. Les uns appellent langue seconde la langue d'usage pour réserver l'expression de *langue de fait* à la langue maternelle. Les autres disent *langue de choix* pour les Africains qui parlent couramment le français, et *langue d'espoir* pour ceux qui n'en possèdent que quelques rudiments.

L'expression français langue seconde (FLS) désigne un domaine de l'enseignement du français depuis longtemps inscrit dans les pratiques (français appris aux populations allophones en France à la fin du XIXe siècle, français appris aux publics scolaires des pays colonisés), mais défini comme tel depuis une période relativement récente (fin des années 1960 environ). Cette dénomination, fondée sur l'ordre supposé d'acquisition des langues, désigne habituellement un mode d'enseignement et d'apprentissage du français auprès de publics scolaires dont la langue d'origine est autre que le français et qui ont à effectuer tout ou une partie de leur scolarité dans cette langue. (J.P. Cuq ,2003 : 108).

1.1.1. Aspects terminologiques

La notion de calque correspond à la traduction littérale d'un mot, sans en changer ni le sens, ni la désignation. On distingue le calque morpho-syntaxique et le calque lexical ou sémantique.

> Les calques, (…) se situent au niveau structurel. Le passage d'une langue à l'autre est plus complexe puisqu'il s'agit de l'emprunt d'une structure qui est en quelque sorte adaptée à l'aide des ressources structuro-lexicales de la langue réceptrice. Ils peuvent être de composition ou phraséologique. Leurs signifiants autochtones les rendent plus difficiles à déceler mais ils sont présents en grand nombre dans toutes les langues ».
> (R. Laugier, 2011)

En d'autres termes, si l'emprunt gère des mots relativement indépendants, le calque gère des mots organisés dans une relation cohérente et plus ou moins contraignante ; en plus des mots, il faut gérer et respecter les rapports qui les unissent.

Le calque morpho-syntaxique

Un calque morphosyntaxique peut être défini comme une traduction littérale de la part du locuteur d'une langue A vers une langue B, des combinaisons qui touchent à la forme du signifié. Ces nouvelles formes syntaxiques sont alors parfaitement intégrées à la langue B à tel point qu'elles sont employées par des locuteurs non bilingues.

En guise d'illustration, le syntagme nominal « bon ami » composé d'un adjectif qualificatif antéposé au nom qui devient un substantif « bonami » … sur le modèle de **[bábáví]** en fang.

Le calque sémantique

Par calque sémantique, il faut entendre : l'utilisation des signifiants d'une langue B auxquels on attribue des signifiés de la langue A. Autrement dit, c'est lorsque des locuteurs utilisent, dans une langue cible, un signifiant en lieu et place de celui attendu.

Le calque linguistique est très proche de l'emprunt. Il se distingue de ce dernier par le fait que le terme étranger est « intégré tel quel » à la langue qui l'emprunte.

Le calque lexical

De tous les types de calques, le plus important est indubitablement, le calque lexical, appelé ainsi parce qu'il mène à l'enrichissement du vocabulaire avec de nouvelles unités lexicales (ou mots), mais aussi avec de nouveaux sens lexicaux, qui s'ajoutent à ceux préexistants. En fonction de ce qu'on imite et des éléments nouveaux apparus dans la langue influencée, il y a deux types fondamentaux de calque lexical : le premier étant un emprunt de structure ou de forme interne engendrant l'apparition de nouveaux mots, sera appelé calque de structure morphématique. Pour ce qui est du deuxième, (qui est au fond, un emprunt de sens lexical) nous utiliserons le terme calque sémantique (presqu'unanimement accepté en linguistique).

Le calque représente un procédé hybride d'enrichissement du lexique d'une langue, qui suppose la copie d'un modèle externe, suivie par son expression avec les moyens internes de la langue. Il peut signifier emprunt de sens résulté de l'enrichissement d'un mot de la langue réceptrice avec un sens nouveau, sous l'influence du terme étranger, ou emprunt de structure par la traduction intégrale ou partielle d'un mot étranger/ d'une expression étrangère.

L'enrichissement de la langue par le calque des modèles étrangers se réalise parallèlement à l'enrichissement par la traduction ou emprunt direct, ainsi le calque présente une série d'avantages, mais aussi de désavantages.

a) **Avantages** : emploi d'un matériel linguistique connu par les locuteurs. A la différence de l'emprunt, par le calque d'un modèle étranger on évite les problèmes d'assimilation (problèmes phonétique, graphique, morphologique). Les mots calqués peuvent devenir partie intégrante de structures déjà existantes ou peuvent développer elles-mêmes de telles structures.

b) **Désavantages** : le calque peut engendrer le manque de précision sémantique, qui peut aller jusqu'à l'ambiguïté.

1.2.Cadre méthodologique

L'échantillon de locuteurs de notre enquête comprend vingt-et-un élèves (21) inscrits en 2nde LE (Littéraire économique) à l'Institution Immaculée Conception de Libreville. C'est un établissement privé catholique où sont dispensés des cours en langue locale. Les élèves ayant participé à cette étude sont âgés de 16 à 19 ans, de sexe masculin et féminin. Pour les besoins de l'enquête, nous avons choisi de travailler exclusivement avec des élèves du groupe fang (groupe A70 dans la classification de Malcolm Guthrie). Le fang comprend six variantes dialectales clairement attestées qui sont : le betsi, le mekè, le mvaï, le ntumu, le nzaman, l'okak. (Voir la classification de J. Kwenzi Mikala, 1987). Nous avons constitué un corpus écrit de vingt-et-un récits autobiographiques, en langue française, en l'occurrence, les élèves devaient répondre à la question suivante : « Dans quelle langue vous exprimez-vous à la maison ? » au cours d'un devoir sur table. Les copies ont été ramassées au bout d'une heure. En outre, la transcription de notre corpus respecte les règles de l'alphabet scientifique des langues du Gabon. (1989).

2. ELEMENTS DE DESCRIPTION DE L'INFLUENCE DU FANG DANS LES PRODUCTIONS DES ELEVES

2.1.Le calque morpho-syntaxique

Dans notre corpus, nous constatons nombre de calques syntaxiques. L'on observe notamment les exemples suivants :

- Production en français : la locution verbale, **donner le bonjour**
- Traduction en fang : ***ave mbolo***
- Production en français : la locution figurée, **chercher les cachettes du corps**
- Traduction en fang : ***a dzeng me chè me gno***
- Signifiant : chercher les problèmes à quelqu'un.

Un verbe transitif indirect peut devenir un verbe transitif direct :

- Production en français : Accoucher une fille (au lieu d'accoucher d'une fille)
- Traduction en fang **:** ***abiègne minega***

La modification des expressions figées est caractéristique du français parlé par les fang. Ainsi, une structure syntaxique habituelle construite d'une façon A, en français standard, est systématiquement construite d'une façon B par les locuteurs fang. Une autre observation est la modification des constructions syntaxiques du type :

- Production en français : **Être quitté d'un espace** à la place de« Avoir quitté un espace ».

- Traduction en fang : ***a koro vome***
- Production en français : **Pleurer la faim** Locution verbale. Au lieu de pleurer de faim.

- Traduction en fang : ***ayi zène***
- Production en français : **Aujourd'hui.** Locution adverbiale fondée sur le redoublement de l'adverbe aujourd'hui. **Sur le champ, immédiatement**.

- Traduction en fang **:** ***emou emou***
- Production en français : **boire l'eau.** Locution verbale. Boire de l'eau.
- Traduction en fang **:** ***agnou medzime***
- Production en français : **ça va commencer comment ?** Locution phrastique. Il n'en est pas question. Cela va commencer comment ?

- Traduction en fang : ***aye soume yè ?***
- Production en français : **hier hier** Locution adverbiale dans laquelle on note un phénomène de redoublement. Très récemment.
- Traduction en fang : **ongué- ongué**

Le fang influence les pratiques langagières, car les élèves réfléchissent d'abord en fang puis traduisent ensuite en français ; soulignant au passage la traduction littérale de la langue fang en français.

2.2.Le calque sémantique

La lexie du français de référence est attestée sans modification ni de sa forme, ni de sa nature grammaticale. La particularité touche uniquement le sens. Ces transferts de sens prennent parfois la forme de vraies métonymies ou d'autres procédés stylistiques tels la métaphore.

Ainsi, l'on observe des cas de transfert de sens du type :

- Production en français : **avoir la longue bouche** pour parler d'une personne qui parle sans retenue et sans discrétion.

- Traduction en fang : ***abele song anou***

- Production en français : **aller à la mort,** locution verbale à valeur métonymique pour « aller à une veillée mortuaire »

- Traduction en fang : ***ake awu***

Ces transferts de sens peuvent conduire à une situation de malentendu en cours d'interaction. Une équivoque peut naître entre deux interlocuteurs. Soit l'exemple :

- Production en français : **On est ensemble**
- Traduction en fang : ***bine nsama***

Pour un locuteur gabonais, cette expression signifie à bientôt alors que pour un locuteur francophone, cela traduit l'annonce d'une liaison entre deux personnes.

Il en est de même pour les expressions suivantes :

- Production en français : **On monte, on descend** : Locution phrastique. Que tu le veuilles ou pas.

- Traduction en fang : ***bia bere bia sire***

- Production en français : **Faire l'eau chaude** : locution verbale. Observer le repos *post-partum*.

- Traduction en fang : ***abo me dzime yong***

- Production en français : **Attacher le cœur** : Locution verbale. Agir avec beaucoup de fermeté.

- Traduction en fang : ***abi nneme***

- Production en français : **Faire la bouche** Locution verbale. Se vanter de quelque chose.

- Traduction en fang : ***abo agnu***

Nous pouvons également relever des extensions de sens :

- Production en français : **Dépose-moi !** : Locution phrastique, « Laisse-moi ! Fous-moi la paix ! »

- Traduction en fang : ***tele ma***

- **On fait comment ?** : Locution phrastique. « Qu'est-ce qu'on fait ? »

- Traduction en fang : ***bya bo yè***

- Production en français : **Dieu merci** : Locution interjective. « Dieu soit loué »

- Traduction en fang : ***abora nzame***

- Production en français : **Doucement-doucement** : Locution adverbiale. « Prends soin de toi, fais gaffe »

- Traduction en fang : ***otaretak otaretak***

- Production en français : **Même père même mère** : Locution adjectivale. « Frères et sœurs germains »

- Traduction en fang : ***ésiè mbo niè mbo***

- Production en français : **Même père :** Locution adjectivale. « Frère ou sœur consanguin

- Traduction en fang : ***esiè mbo***

Les langues en contact s'influencent mutuellement. Le français du Gabon est immergé dans une multitude de langues locales qui tiennent lieu de langues maternelles à de nombreux locuteurs (environ 60 langues). Malgré son statut de langue officielle, il voit sa pratique influencée d'une manière ou d'une autre par ces nombreuses langues qui l'environnent.

Nous pouvons souligner que ces calques qui traduisent fidèlement la pensée de leurs auteurs induisent sur le plan communicationnel des ambiguïtés, des équivoques, susceptibles de compromettre l'interaction entre des partenaires d'échanges langagiers.

Naturellement, de telles ambiguïtés peuvent s'avérer sources de malentendus et même de conflits en situation d'interaction verbale ; car si le linguiste dispose du temps et d'outils qui lui permettent d'expliquer ces variations de sens, un interlocuteur, en situation d'échange, n'en dispose pas assez pour décoder le sens d'un énoncé et réagir.

Vous l'aurez certainement remarqué avec nous, certains phénomènes étudiés ne sont pas spécifiques aux locuteurs fang de l'enquête même si les correspondances avec le fang sont indiscutables. Certaines expressions se rencontrent même au-delà des frontières du Gabon. L'on n'osera pas en déduire que les langues africaines ont systématiquement la même structure. Nous ne dirons pas non plus que les structures de la langue fang ont pu s'exporter bien loin de nos contrées. Mais, les faits observés méritent, dans un autre cadre, d'être analysés.

Pour autant, les calques syntaxiques et sémantiques revêtent des formes variables dans le corpus. Certaines s'intègrent si bien au français que de nombreux locuteurs n'ont pas conscience d'évoluer en dehors des règles du français standard. Dès lors, que faire en situation d'apprentissage ? Comment « didactiser » ce phénomène ? Et d'ailleurs, quels seraient les enjeux d'une telle entreprise ?

Là se trouve donc le problème : la langue est un code. Et qui dit code dit intercompréhension entre les co-usagers. Dès lors qu'il n'y a plus cette intercompréhension, peut-on encore dire qu'il s'agit toujours de la même langue ? Et dans ce cas, de la langue française ?

A cet effet, une importance fondamentale devrait être accordée à la communication, car si l'on se focalise uniquement sur le système linguistique et la grammaire, l'on fausse la donne, or il y a un lien étroit et nécessaire entre la langue et la culture, les façons de vivre et de s'exprimer d'une société. Et ce n'est qu'en intégrant tous les paramètres qu'on atteint finalement la « compétence communicative »tant prônée par le modèle « orchestral » de Y. Winkin (1981 : 25).

3. DISCUSSION ET PROPOSITION D'UNE DIDACTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS L2

3.1.Discussion

Les calques sont l'une des manifestations du principe de diversité, fondement de la francophonie. Les langues en présence dans le même environnement sociolinguistique communiquent de cette façon, à travers les locuteurs qui vont et viennent au gré de leurs besoins communicationnels. Elles s'enrichissent mutuellement dans une dynamique interculturelle. Pourtant, en situation d'apprentissage, la situation est gênante. Les calques qu'ils soient morphosyntaxiques ou sémantiques posent aux enseignants, la problématique de la norme et de l'erreur. Sans nous engouffrer dans des débats sur ces notions, nous nous interrogeons :

- *Comment parler d'erreur ou de faute si les langues, malgré ces calques, remplissent leur fonction la plus importante…de communication ?*

Il s'agit donc de didactiser ces pratiques linguistiques en prenant soin de ne pas stigmatiser la langue locale dont l'influence est avérée (en l'occurrence, le fang ici). Dans le meilleur des cas, dans un contexte où la tendance est à la promotion des langues locales ou nationales, le calque serait un outil pour aiguiser la conscience linguistique des locuteurs : tout comme le français donc, le fang ou toute autre langue locale possède une structure propre avec des schèmes de pensée en adéquation avec les valeurs culturelles qui sont les siennes. Ainsi, nos langues locales qui sont limitées à la sphère familiale acquièrent une dimension scientifique qui ne pourrait que contribuer à les valoriser et à les amplifier.

Nous l'avons déjà signifié, le calque est un outil d'interculturalité. Qu'on ne s'y trompe pas, même si nous avons pris le parti d'étudier le phénomène en français, les phénomènes d'influence se rencontrent également dans les langues locales. Les langues sont ainsi complémentaires les unes des autres pour satisfaire au mieux les besoins expressifs des locuteurs.

Enfin, les calques mais également d'autres types d'emprunts ou interférences que nous n'avons pas étudié ici participent de l'élaboration d'un français gabonais ou d'une norme endogène du français dans ce pays.

On a vu que le calque est un procédé d'enrichissement qui participe à la dynamique de renouvellement d'une langue. Si elle vise l'efficacité et le respect des normes de la collectivité, une politique du calque doit être souple en évitant de condamner systématiquement tous les calques.

C'est l'usage effectif qui confère le plus de légitimité aux mots et qui conditionne en définitive, leur intégration dans une langue. Le recours à la créativité lexicale ne peut donc exclure l'emploi de certains calques, particulièrement de certains biens adaptés au système du français et d'un bon nombre de calques construits selon les modes de formation de cette langue. Fréquente dans les domaines spécialisés, la néologie d'emprunt peut-être un signe de vitalité linguistique, à la condition qu'elle soit conforme au mode de production du sens lexical en français. Il va de soi que plus les usagers ont une bonne compétence linguistique, plus ils empruntent judicieusement. Inversement, une faible maîtrise de la langue peut conduire les locuteurs à emprunter massivement ou à inventer des mots non pertinents, en ignorant ceux qui sont déjà disponible, en usage. C'est également cette même compétence qui permet de voir tout le potentiel novateur d'une langue, tant pour créer de nouvelles formes que pour adapter les calques aux composantes du système linguistique.

3.2.Proposition d'une didactique de l'enseignement du français langue seconde

Les conditions d'apprentissage du FLS, auprès d'un public le plus souvent très jeune, maîtrisant mal sa langue maternelle, très souvent contraint de suivre en français l'enseignement de toutes les autres disciplines, sont très différentes de celles d'une langue étrangère commencée souvent à un âge plus tardif, comme matière et non comme média d'enseignement. En cela, il nous semble que l'on ne peut plus faire l'économie d'une réflexion spécifique au FLS, dont la valeur instrumentale doit être reconnue.

Cette prise de conscience, somme toute très récente donc, doit être mise au crédit de didacticiens étant ou ayant été au contact du terrain africain, où la question de l'enseignement de la langue seconde se pose avec le plus d'acuité. G. Vigner (1987, 1992) et J.-P. Cuq (1991, 1992) contribuent ainsi par leurs travaux à changer les mentalités, à faire émerger un champ didactique du FLS.

Y a-t-il un moyen plus efficace de se contrôler en parlant une langue étrangère que celui qui consiste à se référer à la langue maternelle pour voir si on ne fait pas simplement un calque ? Car si on fait un calque, il ne s'agit que du calque de la langue que l'on connaît. Or ce contrôle ne peut être assuré que si l'élève peut comparer, et la comparaison n'est possible que si l'élève a réfléchi sur sa langue maternelle. Dans notre étude, les élèves parlent français en traduisant constamment les mots et les structures du fang en français. Mais les mots ne sont pas faits pour être traduits. Et la syntaxe du français ne s'obtient pas en traduisant la syntaxe du fang. Pour parvenir à la langue française, le jeune fang doit prendre deux précautions :

- *Connaître les différentes règles de grammaire françaises à appliquer pour former la phrase en question.*

- *Opposer la phrase obtenue en fang pour voir s'il n'a pas affaire à la structure de la langue fang.*

Que faire pour que « l'écriture » cesse d'être un moyen de domination ? Pour que l'art de parler, de lire et d'écrire le français ne serve plus que les seuls intérêts d'une minorité bourgeoise, dans un cadre où le français est langue officielle ?

Les principaux défenseurs de ce courant sont G. Vigner (1987 et 1992) et J.-P. Cuq (1991 et1992). Pour reprendre brièvement l'exposé de leurs positions, on peut dire que ces auteurs rejettent l'utilisation des méthodes d'inspiration communicative pour privilégier une autre dimension de la langue, plus informative que communicative : ils proposent de fonder la didactique du FLS autour du rôle essentiel de cette langue, celui de la scolarisation.

Une des solutions est de vulgariser, de populariser, c'est-à-dire de répandre l'art de parler, de lire et d'écrire le français. Car si les uns dominent les autres par le moyen du français, c'est parce que celui–ci n'est encore que l'apanage de quelques bienheureux.

Nous proposons trois paradigmes de l'enseignement du français langue seconde que sont la communication –indispensable à l'acquisition d'une langue – l'interculturel – essentiel à l'échange avec l'autre- et surtout l'apprentissage au service duquel doit se mettre cet enseignement.

D'une part, l'apprenant est invité à prendre sa part d'initiative et de responsabilité dans les activités et les objectifs d'enseignement plutôt que de s'y soumettre passivement ; d'autre part, l'enseignant est appelé à intervenir, en tant qu'expert ou coach, dans le travail d'apprentissage effectué par son élève, sans croire comme on l'a longtemps fait, qu'un enseignement de qualité entraîne forcément un apprentissage de qualité. (J.M. Defays, 2003 :189).

CONCLUSION

Le système dynamique de la langue réclame continuellement l'assimilation des termes adéquats et expressifs, pour exprimer des notions, des concepts et des réalités nouvelles. Un des procédés d'enrichissement du vocabulaire de la langue française est le calque, bien représenté dans la dynamique lexicale de ces dernières décennies, dans les récits de jeunes apprenants du français au Gabon.

L'objectif de cette analyse avait pour but de mettre en exergue l'influence des calques aussi bien au niveau morpho-syntaxique que sémantique du fang dans les productions discursives des élèves de la classe de seconde littéraire (2nde LE) dans la narration de récits autobiographiques, en langue française.

La description de notre corpus a révélé un nombre important de lexies relevant de la langue des jeunes élèves. Il semblerait que la jeunesse gabonaise soit particulièrement créatrice en matière lexicale. Il ressort principalement de cette enquête que le calque est important tant du point de vue théorique – pour la compréhension des phénomènes qui dérivent du contact entre les langues – que du point de vue des motifs pratiques pour l'enrichissement du vocabulaire des locuteurs.

Le français n'est une langue homogène dans aucun pays francophone, il est par son contact de la langue avec des idiomes locaux, les productions orales de cette langue sont

contaminées par le dynamisme de certaines langues, dont le fang du Gabon. Il reste entendu, nous sommes les uns et les autres attachés à la dimension standardisée du français, il reste que la langue française prise dans le maëlstrom de son rapport en situation de communication ou de concurrence avec d'autres langues, se trouve enrichit par les colorations locales qu'elle adopte dirons-nous à son corps défendant. Mais, n'est-ce pas, cela en vérité, c'est-à-dire la pluralité des locuteurs, des pratiques orales qui fondent l'évolution et le dynamisme d'une langue.

En définitive, la langue française défendue par les 40 immortels[22] au contact des langues africaines, se trouve enrichie, par la pratique contextualisée et vivante des jeunes apprenants dans l'espace francophone, riche de sa diversité.

[22] Rappelons que la codification du français relève des compétences des quarante membres qui siègent à l'Académie française.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.

CHANSOU, Michel (1984) *Calques et créations linguistiques*, Méta.
Conférence des Ministres de l'Education des pays ayant le français en partage

(CONFEMEN,) (2007) « Intérêt et importance des langues nationales dans l'enseignement ». Kaduna (Nigéria).

CUQ, Jean-Pierre., *Le français langue seconde. Origines d'une notion et implications didactiques*. Hachette, Paris, 1991.

CUQ Jean-Pierre., « Français langue seconde. Un point sur la question » in BESSE H., NGALASSO M. M., VIGNER G., (coord.), Français langue seconde, *Études de Linguistique Appliquée,* n° 88, 1992. Pp. 5-26.

CUQ Jean-Pierre (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International.

CUQ Jean-Pierre et Isabelle GRUCA(2005), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, PUG.

DEFAYS, Jean Marc (2003), *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Mardaga.

DUMONT, Pierre. (1990)*Le Français langue africaine*. L'Harmattan, Paris.

IDIATA, Daniel Franck, RATANGA ATOZ Anges-François, HOMBERT Jean-Marie (2012), *Atlas des langues et peuples du Gabon*, Libreville, Les éditions du CENAREST.

LAUGIER, Régine (2011) « Rendons à Marianne…ou les emprunts de retour ». *Interculturel, vol. 15.*

LOUVIER, Christiane. (2001) *De l'usage de l'emprunt linguistique*, office québécois de la langue française.

MAVOUNGOU, Paul Achille, MOUSSOUNDA IBOUANGA Firmin, PAMBOU Jean-Aimé, (2015) *Le dico des makaya et des mamadou*, Libreville, Odem.

Revue du Centre d'études et de Recherches en Planification Linguistique (CERFPL), *Plurilinguismes*. Le plurilinguisme à Libreville. N°18/ avril 2001.

Revue gabonaise Des Sciences De L'homme, Actes du séminaire Des experts pour un alphabet scientifique Des langues du Gabon (20/24 février 1989) n°2. Décembre 1990, Agence de coopération culturelle et technique.

VIGNER, Gérard., « Français langue seconde : une discipline spécifique », dans *Diagonales,* n° 4, 1987. Pp 42-45.

VIGNER, Gérard., « Le français langue de scolarisation » in BESSE H., NGALASSO M. M.,

VIGNER, Gérard., (coord.). Français langue seconde, *Études de Linguistique Appliquée,* n° 88, 1992. Pp. 39-53

WALTER, Henriette (1988) *Le français dans tous les sens*, Paris, Robert Lafont.

WINKIN, Yves (1981) *La nouvelle communication*, Paris, Seuil.

Création linguistique et cohésion sociale : le cas ivoirien

Jean-Marie Andoh Gbakré, Assistant
andoh225@yahoo.fr

Université Peleforo Gon Coulibaly

RESUME

Voilà plus d'une décennie que le climat socio politique ivoirien connaît des bouleversements. Mais, au-delà des considérations politiques, l'ivoirien, animé d'une tradition de bonne humeur et de dérision, s'est constamment employé à détourner le sens prescriptif des termes indicateurs de crise pour traduire d'autres réalités. En quoi des mots sortis de leurs sens premiers depuis le coup d'état militaire de décembre 1999 jusqu'après la crise postélectorale en mai 2011 peuvent-ils s'appréhender comme des vecteurs de cohésion sociale ? Une telle réflexion est fondée chez le linguiste par un intérêt porté aux faits de langue dans leur dynamisme lexico-pragmatique. Au préalable, des mots qui ont parcouru la politique ivoirienne pendant cette période indiquée sont relevés avec leur prescription dénotative et connotative. Par la suite, l'analyse pragmatique de ces lexèmes socio discursifs comme des instruments favorables à la cohésion sociale donne un sens à l'étude.

MOTS CLES :

- ***Création lexicale - humour - ironie - sens dénoté - sens connoté - cohésion sociale.***

ABSTRACT

For more than a decade, the socio-political environment in Côte d'Ivoire has been in turmoil. But, beyond political considerations, the Ivorian, led by a tradition of good humor and derision, has constantly sought to divert the prescriptive meaning of the terms indicating crisis to reflect other realities. How can words emerging from their original meaning since the military coup from December 1999 until after the post-election crisis in May 2011 be understood as vectors of social cohesion? For the linguist such a reflection is motivated ''speech effects'' in their lexico-pragmatic dynamism. Beforehand, words that have covered the Ivorian politics during this period are noted with their denotative and connotative prescription. Subsequently, the pragmatic analysis of these socio-discursive lexemes as data favorable to an ideology of peace completes the study.

KEY WORDS :

- ***Lexical creativity - humor - irony - denotative meaning - connotative meaning - social cohesion.***

INTRODUCTION

Les mots traduisent les événements par rapport à une situation précise. Ils constituent la mémoire des faits qui se déroulent dans le temps. En marge du sens prescriptif que propose le dictionnaire, il y a un sens pragmatique relatif à leur usage en contexte. L'autonomie du sens suppose que le sens est dans les mots, c'est-à-dire que le mot doit être compris tel qu'il est signifié dans sa composante lexicale intrinsèque. Or, face à l'enjeu lié à la circularité significative le principe de l'autonomie sémantique du mot fait face à l'influence polysémique qui renvoie à une actualisation du sens des mots en fonction de leurs contextes d'emploi. Cette dualité épistémologique oriente cette réflexion à travers la manipulation lexicale chez l'ivoirien en période de crise. L'étude s'intéresse à la production langagière en Côte d'Ivoire de décembre 1999 à mai 2011[23], période pendant laquelle ce pays vit une crise sociopolitique. Ivoirienne, les mots régulièrement employés pour décrire les faits ont parfois subi une réorientation sémantique par l'ivoirien avec des effets potentiellement bénéfiques à l'environnement social. La nécessité de les appréhender dans un relai de sens initial (relation signifiant-signifié) au sens contextuel (rapport entre l'usager et le mot employé) est au centre de cette étude. Il est question de pragmatique lexicale que D. Wilson définit comme « un domaine de la linguistique en pleine expansion qui étudie les processus par lesquels la signification littérale des mots (ou spécifiée linguistiquement) est modifiée en usage.» (D. Wilson, 2006 : 33). L'étude ne consiste pas à un parcours métrique des lexèmes dans leur évolution synchronique et diachronique. Il s'agit ici de rendre compte de la ferveur linguistique chez les citoyens, ferveur qui à travers l'imagination et le sens de l'humour qui leur sont propres a d'une manière ou d'une autre participé à la cohésion sociale. C'est en tant que linguiste et citoyen ivoirien que nous proposons ici un répertoire de mots régulièrement employés pendant la crise ivoirienne avec leurs sens dénotatifs et connotatifs. Ces mots, saisis en situations interactives, sont ensuite analysés selon leur rendement pragmatique avant la déduction des probables effets dynamiques qu'ils sont susceptibles de produire à des fins de cohésion sociale.

1- LES SENS DENOTES ET CONNOTES DES MOTS DE LA CRISE

La circonstance de la réflexion permet d'identifier quelques mots ayant régulièrement émaillé la conscience populaire depuis plus d'une décennie de tension sociopolitique et qui, par ailleurs, continuent d'être utilisés dans des conversations. Pour une question d'espace et d'efficacité d'analyse, le travail ici se propose d'abord de regrouper les mots en fonction de leurs critères d'usage. Pour les termes officiellement reconnus, les sens dénotés sont prescrits à l'aide des dictionnaires Littré et Larousse illustré. Mais pour une expression telle que 'Force nouvelle', le sens dénoté est donné en fonction de la logique sémantique au premier degré en référence à l'usage légitimé par les autorités politiques. Les sens connotés constituent plutôt une orientation singulière validée par le sens commun dans des situations socio discursives régulièrement observées. Trois axes sont définis dans l'identification des sens littéraux suivie de la révélation des sens connotés.

---

[23] *Le contexte sociopolitique des termes étudiés : En date du 24 décembre 1999, la Côte d'Ivoire fait face à sa première crise militaro politique. En effet, un coup d'état a lieu et voit l'évincement du président K. Bédié. Accède au pouvoir R. Guéï qui est battu par L. Gbagbo aux élections d'Octobre 2000. Le 19 septembre 2002 le président L. Gbagbo subit un coup d'état manqué qui plonge le pays dans une situation de ni paix ni guerre jusqu'aux élections de novembre 2010 suite auxquelles A. Ouattara devient Président. Il est officiellement investi le 21 mai 2011 après une crise postélectorale. http://www.jeuneafrique.com/139892/politique/c-te-d-ivoire-dix-ans-de-crise-dix-nigmes/*

Cette étape est suivie de l'étude du fonctionnement pragmatique de quelques-uns de ces mots appréhendés en interaction.

1-1-Les situations et les lieux

A travers les situations et les lieux, des mots relatifs aux événements et aux espaces de la crise, ont marqué la mémoire des citoyens. *A priori*, ils construisent une idée de guerre et de vives tensions socio politiques. Mais dans le réinvestissement social, les citoyens leur ont donné un autre trajet de sens qui s'applique à leur milieu de vie ainsi qu'aux rapports qu'ils entretiennent entre eux. Cinq (05) ont été retenus avec leurs sens dénotés et connotés.

Identification lexicale	Sens dénoté	Sens connoté
Blocus	Opération visant à couper le ravitaillement (nourriture, armes...) ou les communications d'une zone (ville, région, pays) par la force	Mise en œuvre d'un interdit dans les rapports entre personnes
Embargo	Mesure administrative ou militaire visant à empêcher la libre circulation d'une marchandise ou d'un objet, placer sous séquestre.	
Bunker	Souterrain voûté à l'épreuve de la bombe	Appartement à usage privé qui s'utilise au sens d'un lieu confidentiel (bureau, garçonnière)
Couvre-feu	Interdiction du gouvernement à la population de circuler dans la rue durant une certaine période de la journée ou de la nuit	Situation contraignante qui marque l'autorité d'une personne dans son environnement
Non conventionnel (le)	Qui ne résulte pas d'une convention. Dans le domaine militaire, se dit des armements nucléaires, biologiques et chimiques dont l'usage est proscrit par les normes internationales.	Se dit d'une personne qui présente un atout démesuré ou une situation qui suscite des interrogations

1-2- Les forces d'action ou forces d'intervention

La notion de ''forces d'action'' ou ''forces d'intervention'' est dénotativement relative aux ''mains armées ou nues'' qui ont aidé les différents camps politiques à agir dans le sens de la conquête ou de la préservation du pouvoir politique. Connotativement, ces termes fonctionnent très souvent avec un trait ironique pour indiquer en toile de fond la valeur métaphorique du signifiant. Nous en avons relevé cinq (05).

Identification lexicale	Sens dénoté	Sens connoté
Assaillant	Agresseur, personne qui attaque	Personne qui a des réactions inattendues, qui est difficilement comprise par son entourage
Rebelle	Qui est fortement opposé, hostile à quelque chose, qui refuse de s'y soumettre	
Force étrangère	Armée régulière venue d'ailleurs qui vient en soutien à une autre sous la demande de celle-ci	Personne ou phénomène qui perturbe un équilibre établi
"Forces nouvelles"	Terme utilisé pour désigner une coalition de mouvements rebelles pendant la première partie de la crise ivoirienne de 2002 à 2007	Jeune fille dans la fleur de l'âge qui présente une posture attrayante et qui en use à des fins de séduction
Patriote	Celui, celle qui aime sa patrie, se met à son service, prend les armes pour sa défense	Personne tenace, animée de conviction et qui se distingue par son engagement dans des aventures parfois insolites

1-3- Les outils de guerre

Cette rubrique révèle, au premier sens, les termes techniques qui désignent des armes de guerre. Cependant, dans l'environnement social, c'est plutôt la valeur métaphorique de ces armes de guerre dans la perspective de leur efficacité en usage qui se dégage. Nous en avons retenu deux (02).

Identification lexicale	Sens dénoté	Sens connoté
Mi-24	Hélicoptère d'attaque soviétique	Personne d'autorité, qui montre une aptitude avérée à décanter une situation quelle que soit la nature
RPG-7	Lance grenade propulsée par roquette non guidée, antichar, portatifs et réutilisable.	

Les différents registres ainsi que les mots et les expressions qu'ils contiennent ne sont qu'un aspect du mouvement linguistique qui a eu lieu pendant la crise ivoirienne. Les mots fréquemment employés par les politiques et les militaires ont laissé dans le subconscient de l'ivoirien un refrain sémantique de la guerre contraire à ses habitudes de vie. C'est donc en réaction à ce ''harcèlement médiatique''mené avec des termes techniques pour rendre compte des instants de la crise que les citoyens usagers vont sémantiquement redéfinir ces mêmes mots. De même, c'est à travers cet effort de recomposition du sens des mots que ressort l'idée d'un effet bénéfique à la cohésion sociale. Par ailleurs, l'étude du fonctionnement pragmatique de ces mots et expressions dans l'interaction sociale dispose mieux à la discussion des probables effets de mise en commun des citoyens.

2- DU FONCTIONNEMENT PRAGMATIQUE DES MOTS ET EXPRESSIONS DE LA CRISE IVOIRIENNE

Le sens pragmatique dans l'approche lexicale qui est faite concerne principalement la dimension contextuelle des mots régulièrement employés lors de la crise ivoirienne. A propos de la dominance du contexte dans l'approche sémantique, J. Moeschler (1993 : 14) évoque la notion de "thèse de la dépendance contextuelle". Mais bien avant Moeschler, L. Wittgenstein dans ses *Investigations philosophiques* (1953) défendait déjà la thèse selon laquelle le sens d'une expression est une fonction de son usage. C'est ce principe de cette intuition du sens contextuel du langage qui en a favorisé une approche par rapport à l'utilisateur. Par ailleurs, le lien qui est fait de l'orientation du sens des mots vers un résultat de cohésion entre les populations ivoiriennes s'inscrit ici dans l'usage circonstancié dont le relent participe d'un aboutissement à l'inattendu.

La créativité lexicale de l'ivoirien se perçoit dans la récurrence des mots utilisés et leur orientation imagée pour décrire les situations de tensions. Ces mots, déchargés de la force intentionnelle qu'ils communiquent au premier degré, ont insidieusement contribué à détendre l'atmosphère. Les énoncés E1 et E2 mettent en situation des collègues de service en échange à propos de la rigueur professionnelle dont fait montre l'un de leurs supérieurs hiérarchiques. Les termes techniques utilisés laissent transparaître une connotation spécifique relative à leur usage contextuel.

> *E1-Il suffit juste qu'il entre dans la salle de réunion pour que le silence soit rétabli.*
> *E2- C'est un vrai mi-24 / RPG-7 ce monsieur.*

Selon le principe de l'autonomie du sens, les indicateurs lexicaux *mi-24 / RPG-7*orientent la thématique de l'énoncé à un champ sémantique de la guerre. Mais par rapport à la prégnance de situation, c'est plutôt l'expression d'un sens inattendu qui atténue la charge situationnelle du sens littéral d'arme de guerre au truchement d'une métaphore. Le comparant *mi-24* ou *RPG-7* fait référence à une personne qui affiche une autorité impressionnante. La dimension de torpeur que véhicule la pensée du mot est démystifiée par l'imaginaire populaire. De même, selon l'ivoirien, il n'y a pas que les militaires et politiques qui sont habilités à établir les règles d'une convention à travers par exemple le décret d'un état *non conventionnel* ou celui d'un *couvre-feu.* En effet, par rapport aux savoirs de croyances, un *couvre-feu* peut être institué par toute personne qui en a l'autorité dans un environnement qu'il est censée dominer. Aussi une personne qui montre un embonpoint dans une partie de son corps peut-elle être taxée d'afficher un état *non conventionnel*. F et G en sont une illustration :

> *F-(Un couple échange sur des indiscrétions concernant la vie conjugale de leurs voisins)*
> *F1-L'époux : Il se raconte que le voisin a été mis sous couvre-feu par son épouse.*
> *F2-L'épouse : C'est ce que j'ai appris aussi.*
>
> *G-(Des amis de quartier en interaction à propos de l'une des leurs amies revenue de vacances)*
> *G1- Aïcha est revenue des vacances avec un postérieur non conventionnel.*
> *G2- Ah bon !*

Les mots sont soumis à un jeu de langage. Leur réorientation sémantique participe ainsi à la redéfinition des contextes. Originellement, les concepts de *couvre-feu* et d'élément *non-conventionnel* supposent des situations précautionneusement affectées au degré sémantique attendu. Pendant que celui-là nécessite un emploi dans un registre d'état

d'urgence, celui-ci prescrit une norme d'utilisation d'un type d'armement régulièrement établi selon les normes internationales. Mais par-dessus tout, l'application qui est faite dans la logique de l'ivoirien est au défi des instances normatives du sens envisagé. Le contexte propose un référent hors du commun. En F, il s'agit d'une atmosphère familiale délétère qui semble échapper au contrôle de l'époux, tandis qu'en G, c'est l'aspect physique d'une personne qui remplace la prescription attributive d'un état d'armement non conforme aux règles internationales. Il émerge en quelque sorte une convention du sens commun à se soustraire de la pesanteur de la crise au juste bonheur d'une familiarité qui se redéfinit par l'humour. La gravité de sens qui émaille les termes techniques *couvre-feu* ou armement *non conventionnel* se fond dans le tissu social pour rendre compte de faits banals. Le sérieux des mots est défait au profit d'un jeu de langue riche d'effets cohésifs.

Au demeurant, parler désormais de *patriotisme* ou évoquer le terme *bunker* en Côte d'Ivoire nécessite une certaine précaution de sens envisagé par le locuteur vis-à-vis de son auditoire. En effet, dire d'une personne qu'elle est *patriote* renvoie aux personnes qui se sont dressées lors de la crise postélectorale pour défendre la cause du candidat L. Gbagbo, président sortant, et qui finalement se sont murées en vain dans leur conviction. Au demeurant, laissé entendre d'un tiers qu'il est caché dans son *bunker*, c'est établir un parallèle avec la voûte supposée intenable dans laquelle le président sortant L. Gbagbo logeait pendant les dernières heures de la crise ivoirienne. Désormais, chez l'ivoirien, ces termes revêtent le plus souvent un caractère ironique en référence aux patriotes déterminés à soutenir la cause de L. Gbagbo ainsi qu'au lieu secret d'où il a été débusqué. H et I permettent de mieux éclairer cette approche de sens.

> *H1- La nouvelle est tombée hier, Richard fait partie des derniers naufragés qui tentaient de joindre l'Europe par la Lybie.*
> *H2- Je ne suis pas surpris, il a été toujours patriote.*
>
> *I1-Etais-tu au Bunker ? Cela fait deux heures que tu es injoignable ?*
> *I2- Oui, j'y prenais du bon temps.*

Tout comme dans les énoncés précédents, le sens propose un schéma contextuel à prendre en compte. L'expression elle-même prescrit son environnement. J. Moeschler (1993 :14) parle d'"expression procédurale". Selon lui, « elle nous donne des instructions sur la façon de construire le contexte dans lequel doit être interprété l'énoncé ». Les termes "patriote" et "bunker" émanent d'une application de fait qui tend vers un emploi naturel. Pour le premier, ce n'est en rien l'idée d'une personne qui aime son pays, c'est plutôt la qualité de l'Être engagé, capable d'assumer les péripéties d'une aventure peu importe l'issue qui prime. Pour le second, il s'agit d'un lieu tenu secret avec un enjeu d'intérêts concupiscents. Á la même dimension que les mots choisis pour décrire les scènes, l'information véhiculée est le construit d'un encodage procédural. Les mots fonctionnent ainsi comme des agents représentatifs d'un système relationnel à travers lequel le sens obéit au jeu de l'inférence.

Et dans ce jeu, la composition syntagmatique n'est pas exclue tant que l'objectif de resémantisation reste fidèle aux effets probables. C'est le cas en J et K avec les expressions "force étrangère" et "force nouvelle".

J- (Cet énoncé situe le contexte de personnes qui ont dû fuir la guerre dans leur zone pour se réfugier chez un parent ou un ami dans un lieu plus apaisé).

J1-Les forces étrangères de Papa ont envahi notre intimité.

J2- Vous encore, vous arrivez à dormir à la maison.

K1- Les forces nouvelles ont pris la ville d'Abidjan d'assaut.

K2- Oui, pas plus tard que hier, je me suis offert une.

Si en J, l'expression "force étrangère" dénote un sens affranchi, il n'est pas de même pour K. En effet, pendant que l'expression "force étrangère" suppose conventionnellement le soutien d'une force armée à une autre sous la demande de la seconde, la notion de "force nouvelle" paraît moins évidente même dénotativement. De fait, c'est parallèlement aux forces armées régulièrement établies en Côte d'Ivoire que la notion de "force nouvelle" a été créée par les instigateurs de la rébellion, avec comme chef de file G. Soro, au but de servir aux concitoyens une sorte d'euphémisme ou d'adoucissement en opposition aux termes précédemment employés : "rebelle", "assaillant". Cela dit, l'expression "force nouvelle" revêt une double connotation. La première se situe dans le jeu des pères de la rébellion de la faire accepter comme un terme linguistique régulier, et la seconde, inscrite dans le schéma de l'analyse, est le symbole sémantique du travestissement qu'en a fait le sens commun.

Dans ces échanges, pendant que J révèle une intrusion abrupte à durée indéterminée d'hôtes au domicile familial, K porte l'incidence d'un parallélisme orienté vers la gente féminine. Les phénomènes de guerre et de crise aigues créent souvent dans les pays des effets pervers liés à l'appauvrissement de la population. "Force nouvelle" est sémantiquement redistribuée par l'idée de jeunes filles à peine sortie de la puberté apte à servir de la générosité corporelle aux éventuels intéressés. Le parallèle qui est ainsi établi entre le sens premier de force armée et le sens second de jeune fille à fleur d'âge qui s'élance dans des aventures de séduction, est le reflet insidieux des affres malheureux de la crise que la conscience populaire s'évertue ainsi à exprimer sous la forme d'un désaveu de la guerre à travers l'humour.

Tous les mots retenus fonctionnent selon un rendement pragmatique qui défie l'autonomie du sens en perspective d'une réorientation sémantique selon la *doxa* populaire. Les mots et les réalités qui sont traduites admettent une transgression de circonstance validée par le sens commun. Pour B. Fradin (1986 : 118), « la signification ne ''peut'' être saisie de manière définitive, puisque l'usage échappe à la signification, des usages nouveaux peuvent apparaître qui ne correspondent à aucune interprétation déjà notée ». Cela fait ainsi statut de notoriété en pragmatique lexicale. Par ailleurs, ce fonctionnement pragmatique des mots et expressions de la crise ivoirienne comporte un atout favorable à la restauration des rapports entre les concitoyens.

3. LA COHESION SOCIALE : UN EFFET INDUIT DE L'USAGE PRAGMATIQUE DES MOTS DE LA CRISE IVOIRIENNE

Les mots fréquemment employés dans les moments de crise en Côte d'Ivoire comportent une dimension polysémique favorable à la cohésion sociale. Pour J. Moeschler :

> Une expression linguistique (lexème, phrase) est en langue potentiellement ambiguë' ou polysémique, et c'est son usage, dans un contexte particulier, qui joue le déclencheur de l'actualisation d'une valeur pragmatique particulière. En d'autres termes, la description en langue devrait prévoir l'ensemble des sens possibles en usage, puisque le contexte a pour fonction de filtrer le ou les sens appropriés.
> (J. Moeschler, 1993 : 15).

Les données relevées et analysées *supra* révèlent le caractère propre du citoyen ivoirien. Chez l'ivoirien, aucune situation troublante est censée être irrémédiable. Il y a toujours une possibilité d'œuvrer à une solution consensuelle et dynamique. Cela dit, le principe de cohésion se présente d'emblée comme une donnée naturelle qui caractérise le citoyen lui-même.

Selon le Larousse illustré (1999 : 231) la cohésion est la « propriété d'un ensemble dont toutes les parties sont intimement unies ». Le terme relève prioritairement d'un milieu technique. Son application à l'univers social est donc une métaphore qui met en rapport l'organisation logique d'un groupe. Parler de cohésion sociale suppose alors la bonne qualité des relations sociales qui existent entre les membres d'une société. Cela réfère nécessairement à l'équilibre des interactions entre les individus. Dans son ouvrage *De la division du travail social (1893)*, E. Durkheim décrit la cohésion sociale comme un état de bon fonctionnement de la société où s'exprime la solidarité entre les individus et la conscience collective. Á en croire C. Lafaye et al (2012 : 203), cette notion renvoie systématiquement à l'idée d' « un sentiment d'appartenance et d'identité collective ».

Par ailleurs, même si elle reste souvent un enjeu des politiques avisées, c'est son fonctionnement en tant que perspective sociale susceptible d'orienter l'action politique qui émerge ici. Aussi trois niveaux d'approche peuvent-ils s'appréhender. Premièrement, il y a l'aptitude à se dépasser (a). Deuxièmement, l'attitude de rapprochement (b). Troisièmement, le résultat de l'engagement à se mettre ensemble (c). Ici, l'analyse théorique qui est faite ne permet pas une déduction des données matérielles pour garantir une effectivité de la cohésion sociale à partir de l'emploi des mots et expressions proposées. Mais, ce qui prévaut en l'espèce, c'est la révélation de la dynamique de cohésion sociale censée être amenée par l'effort à la communication à travers les mouvements interactifs étudiés. Si l'on en croit p. Charaudeau pour qui, « les mots n'apparaissent pas seulement comme des reflets de la réalité : ils la font, ils la façonnent » (Charaudeau et al, 2002 : 395), cela voudrait dire que ceux-ci peuvent avoir des effets remarquables à travers l'interaction sociale.

Dans cette mesure, aussi bien (a) que (b) conditionnent un état d'esprit favorable à la conciliation. En effet, la cohésion sociale dans la perspective de (a) suppose la capacité de se résilier et de percevoir les mots comme un lieu de reconnaissance et de valorisation des empreintes identitaires. La qualité de ce premier niveau qui est une étape favorable à la vie en communauté, favorise ainsi un recollement du tissu social pour aboutir à (b). (b) se perçoit alors comme une matérialisation en acte de parole dont les conversations évoquées constituent un échantillon représentatif.
Ceci dit, être capable de rire de tout, c'est assurer la capacité de se dépasser afin de parvenir au niveau supérieur d'un état d'esprit. Dans les différentes conversations

analysées, le sens dénotatif des mots est manifestement remplacé par un naturel qui explose en circonstance. Les crises surviennent pour des raisons motivées et manipulées par les politiques. Les mots sont utilisés à tout le moins pour d'abord respecter la logique idéologique de leurs usagers. Or, dans l'interaction sociale telle qu'il a pu être observé chez l'ivoirien, la ré-sémantisation qui est faite des mots et des expressions entraîne implicitement une désolidarisation au jeu politique avec pour résultat des effets bénéfiques à la décrispation. Si chez les hommes politiques le principe de l'autonomie de sens est respecté à des fins de pouvoir, chez le citoyen lambda, la manipulation de ce même lexique entraîne subrepticement une restauration de l'équilibre sociale par le dépassement des clivages ethniques et tout autre élément de catégorisation sociale.

Pour ainsi dire, les mots tels que décrits ont été employés pour servir des circonstances précises. Mais, vu l'efficacité de leur action dans la reconstitution de l'équilibre social, ils s'inscrivent dès lors dans un registre de fonctionnement favorable à une société meilleure. Ils ne doivent pas être considérés comme des éléments à circonscrire dans une période donnée et à classer. Ils ont désormais leur place dans la société et ils occupent une raison sociale. Dans une lecture strictement pragmatique du caractère élargi du sens spontané qui vise à s'établir en un sens conventionnel, D. Wilson souligne :

> « (…) l'application répétée de processus de pragmatique lexicale pourrait conduire à des changements sémantiques : ce qui commence par être un traitement spontané et unique pourrait devenir suffisamment régulier et fréquent pour se stabiliser dans une communauté, donnant ainsi naissance à un sens conventionnel supplémentaire ». (D. Wilson, 2006 :37)

En ce sens, tant que les mots sont à mesure de contribuer efficacement à l'équilibre et au bon fonctionnement de la société, en défi aux relations marginales défavorables au construit social, ils méritent d'être admis comme des vecteurs de cohésion sociale. Par ailleurs, de même que l'humour, l'ironie qui prédomine dans les interactions fonctionne comme un moyen de rétablir l'union par ces tournures lexicales désormais admises par les usagers. Les faits, quelle que soit la gravité qu'ils affichent, une fois tournés en dérision expriment à travers les mots utilisés une certaine décontraction. Et c'est dans le relent tacite de cette aptitude à se dépasser que se situe l'enjeu de rapprochement.

La longue crise qu'a connue la Côte d'Ivoire ne doit donc pas être perçue comme un moment de détérioration des relations internes, bien au contraire, elle peut également servir de prétexte à une redynamisation du lien social à travers une refonte des mentalités. K. Kouamékan et al. ne disent pas autre chose:

> « (…) le conflit en lui-même ne doit pas être négativement connoté dans la dialectique sociale. Il peut en effet être un vecteur de renaissance et de renouvellement social, lorsqu'il est raisonnablement conçu comme moyen socialement accepté d'émergence du meilleur que peut la société ». (Kouamékan K. et alii, 2014 : 34)

C'est dans l'intelligence à s'accepter mutuellement, la capacité à pouvoir se pardonner et à vivre ensemble que les intérêts sociaux peuvent être entretenus et préservés pour les générations futures. La pratique du jeu de la langue, si elle a favorisé le rapprochement interactif, elle a également permis de briser des résistances entre les populations. Et cela est non seulement salutaire pour les situations qui ont prévalu, mais c'est une dimension

importante à la préservation des acquis de tout ordre qu'il convient de toujours exploiter. La cohésion sociale commence par la capacité des populations à dépasser leurs clivages politiques et leurs différences mutuelles. Ainsi, tant que les populations vont entretenir la communion par l'aptitude à détourner le tragique dans les échanges, l'unité et l'intérêt du sens commun resteront préservés au bénéfice de tous.

CONCLUSION

Sous la houlette de la pragmatique lexicale, cette étude a permis d'adapter la fécondité linguistique de l'ivoirien à une expérience interactive susceptible de favoriser la cohésion sociale. La crise de 1999 à 2011 a été, paradoxalement, l'un des moments les plus productifs sur le plan linguistique en Côte d'Ivoire. Il ne s'agit pas de création de nouveaux mots, il est question d'une r26sémantisation de mots déjà existants et qui étaient nommément employés par les autorités militaires et politiques. A partir de ce constat, un enjeu important émerge : il s'agit de l'atténuation des tensions conflictuelles à travers l'interaction sociale. Et c'est à raison que p. Bernard et al (2010 : 46) soulignent que « les sociétés développées construisent, chacune à leur façon, leur identité et leur façon de résoudre les tensions ». De manière naturelle, l'ivoirien est parvenu à dominer cette période d'épreuve en créant par son langage une atmosphère décontractée. Les mots, détournés de leurs sens premiers, ont ainsi participé à stimuler les échanges entre les populations. Parvenir à se dépasser, à se rapprocher par la manipulation hilarante des mots de la crise dans des interactions, c'est œuvrer consciemment ou inconsciemment à la restauration d'un environnement favorable à la cohésion sociale.

REFERENCES

BERNARD, Paul et al, 2010, « Focus - La cohésion sociale : de l'État social à l'État d'investissement social », *Informations sociales*, Vol.1, n° 157, https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2010-1-page-44.htm. pp. 44-47.

CHARAUDEAU, Patrick, et al, 2002, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Editions du Seuil.

DURKHEIM, Emile, 1893, *De la division du travail social*, Paris, Les Presses Universitaires de France.

FRADIN, Bernard, 1986, « Pragmatique et Constitution de la signification lexicale », *Cahiers de Linguistique française*, n°7, http://clf.unige.ch/files/6614/4111/1751/07-Frandin_nclf7.pdf, pp.115-134.

GUIBERT-LAFAYE, Caroline et al, 2012, « Interprétations de la cohésion sociale et perceptions du rôle des institutions de l'Etat social », *L'Année sociologique*, Vol.62, n°1, https://www.cairn.info/revue-1-annee-sociologique-2012-1-page-195.htm, pp. 195-241.

KOFFI, Kouamékan, et alii, 2014, « Résiliences et équilibres en Côte d'Ivoire postcrise », *Éthique et économique/Ethics and Economics,* http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers14-05/010061610.pdf, pp. 29-43.

MOESCHLER, Jacques, 1993, « Lexique et pragmatique, les données du problème », *Cahiers de linguistique française*,http://clf.unige.ch/files/5414/4103/3040/02-Moeschler_nclf14.pdf,n°14, pp. 7-35.

WILSON, Deirdre, 2006, « Pertinence et pragmatique lexicale », *Nouveaux cahiers de linguistique française*, http://clf.unige.ch/files/5514/4102/7566/03-Wilson_nclf27.pdfn°27, pp. 33-52.

WITTGENSTEIN, Ludwig, 1953 / 2005, *Investigations philosophiques / Recherches philosophiques*, trad. de l'allemand par Françoise Dastur et alli, Royaume-Uni, Collection Bibliothèque de Philosophie, Gallimard.

Les langues ivoiriennes : quel avenir face à l'hégémonie du français ?

Alain Laurent Abia ABOA, Maître de Conférences
aboaalainlaurent@yahoo.fr
et
Bakary SYLLA,
Doctorant en Sciences du Langage
Syllabakus1@gmail.com
Université Félix Houphouët-Boigny

RESUME

En Côte d'Ivoire, la suprématie de la langue française dans le paysage linguistique ne fait quasiment pas de doute. Ce fait s'explique par l'héritage de la colonisation, mais également par la politique linguistique exoglossique menée par les autorités depuis l'accession de ce pays à l'indépendance. Les langues ivoiriennes, une soixantaine environ, dont la pratique s'amenuise chez les locuteurs, surtout en milieu urbain, perdent progressivement du terrain. Le développement du français dans ce pays, comme dans bien d'autres pays africains francophones, s'est réalisé au détriment des représentations et du statut des langues locales que les locuteurs réduisent souvent à des langues en marge du monde moderne.

***MOTS CLES*:**

- ***Langues ivoiriennes, français, statut, représentations, avenir***

ABSTRACT

In Ivory Coast, little doubt remains about the supremacy of the French language in the linguistic landscape. This fact is due not only to the heritage of colonization but also to the exoglossic linguistic policy pursued by authorities since the country's access to independence. The practice of the Ivorian languages, about sixty, is diminishing particularly in urban areas and they are steadily losing ground. The development of French language in this country as in many other French-speaking African countries has been achieved at the expense of representations and status of local languages whose speakers sometimes consider them as being on the margin of the modern world.

Keywords :

- ***Ivorian languages, French, status, representations, future***

INTRODUCTION

La question des langues nationales reste très délicate en Côte d'Ivoire, et prudence reste de mise sur l'inventaire exact de ces langues et sur leur « poids » dans la vie publique. Malgré le dynamisme dont font preuve certaines de ces langues (dioula et agni-baoulé par exemple), on constate qu'aucune ne s'impose véritablement comme langue véhiculaire bénéficiant sociologiquement et peut-être aussi psychologiquement d'un consensus national, et que leur rôle et leur fonction demeurent confinés dans les secteurs d'activité informels et non modernes (A. A. Aboa 2011, Kouadio 2007 :69).

Dans le paysage linguistique ivoirien largement dominé par le français, les langues ivoiriennes sont en net recul dans les pratiques langagières, surtout en milieu urbain. Les autorités de ce pays, qui semblaient manifester, au départ, une certaine réticence vis-à-vis de la promotion des langues locales, commencent à changer d'attitude. Les travaux de description et de codification des langues ivoiriennes entrepris depuis de nombreuses années par les chercheurs de l'Institut de Linguistique Appliquée d'Abidjan, et qui jusqu'ici, relevaient de l'ordre du confidentiel, sont quelque peu pris en compte par les autorités. Cependant, les quelques mesures prises en faveur de la promotion des langues ivoiriennes n'ont pas encore intégré le cadre d'une politique structurée, avec des objectifs, à termes clairement affirmés par les autorités.

En outre, pour des raisons historiques, le problème semble avoir été longtemps posé, dans l'opinion publique ivoirienne, comme s'il devait exister nécessairement une rivalité entre la pratique du français et celle des langues locales ; la promotion de l'une se faisant bien souvent au détriment de l'autre. Ce sentiment linguistique largement partagé en Côte d'Ivoire a longtemps été certainement un frein à la mutation des langues locales dans la modernité.

Cet article aborde la question complexe de la place des langues nationales dans le paysage linguistique ivoirien, de même que celle des ambivalences de la politique linguistique de ce pays et de l'intérêt de promouvoir les langues ivoiriennes.

1. LE STATUT DES LANGUES IVOIRIENNES

Très longtemps, les langues ivoiriennes n'ont joué qu'un rôle marginal dans la vie nationale. M-J et J-Dérive (1990) expliquent cet état de fait par la « *colonisation française dont la politique linguistique, très assimilationniste, à la différence de la colonisation anglaise, par exemple, avait pour but d'imposer le français dans la vie publique, à l'exclusion de toute autre langue* ».

Aujourd'hui, ces langues n'ont aucune place ni dans l'enseignement, ni dans l'administration. Par ailleurs, la véhicularité de ces langues n'est pas très importante en Côte d'Ivoire (mis à part le dioula servant, sur beaucoup de marché, de langue de commerce). Les données concernant le corpus du français et des langues ivoiriennes sont naturellement différentes en milieu urbain, où le français joue aujourd'hui le rôle de langue véhiculaire, et en milieu rural, où les langues ivoiriennes conservent une part bien plus considérable dans la production langagière.

De plus, les langues ivoiriennes ont leur place dans les communautés religieuses. Ces langues sont utilisées dans les religions syncrétiques et dans l'islam, par exemple, le

dioula (islam), l'ébrié et l'adioukrou (harris) et le dida (dehima). Il existe également des traductions (au moins partielles) de la Bible dans une vingtaine de langues ivoiriennes.

Les pratiques langagières dans le domaine privé surtout en milieu rural (communication en famille, entre amis et dans la rue) restent dominées par les langues ivoiriennes. Il convient cependant de souligner que l'utilisation du français est fréquente dans les cas où cette langue sert de véhiculaire à des gens ne partageant pas une même langue ivoirienne (S. Kube 2005).

Selon le modèle théorique de Calvet, la description d'une situation linguistique ne peut pas être limitée à l'énumération des langues en présence dans le pays concerné, mais doit également essayer de décrire la relation que les différentes langues entretiennent entre elles. Deux concepts sociolinguistiques, celui de diglossie et celui de conflit linguistique, peuvent servir à décrire la relation de langues en contact. La relation diglossique officiellement instaurée par les réglementations de la politique linguistique ivoirienne est celle qui s'établit entre le français d'une part, et la soixantaine de langues d'autre part. Une situation de conflit linguistique peut être vue en relation avec le fait que les langues ivoiriennes perdent de plus en plus de terrain dans la communication quotidienne.

Pour G. Kremnitz (1981), *« Il y a conflit linguistique quand deux langues clairement différenciées s'affrontent, l'une comme politiquement dominante (emploi officiel, emploi public), l'autre comme politiquement dominée. Les formes de domination vont de celles qui sont clairement répressives, jusqu'à celles qui sont tolérantes sur le plan politique et dont la force répressive est essentiellement idéologique ».*

Selon le modèle théorique proposé par Labrie pour la description des conflits linguistiques, deux paramètres sont à prendre en considération : l'objet du litige et les acteurs. Dans le cas de la situation linguistique de la Côte d'Ivoire, l'objet du litige serait les langues ivoiriennes.

Quant aux acteurs du conflit, il y a d'un côté, la jeune génération qui ne comprend plus l'importance de ces langues, et les rejette même et, de l'autre côté, la génération des parents et des grands-parents qui défend les langues ivoiriennes comme véhicules de l'identité ivoirienne.

Un autre conflit linguistique est celui que décrit S. Kube (2005). Il s'agit du conflit ressenti par les locuteurs qui sont exposés à la diglossie « franco-française ». L'objet du litige serait ici la norme légitime du français. Un groupe d'acteurs serait, par exemple, les élèves qui, dans la vie quotidienne, utilisent une variété endogène du français et sont en conflit avec la norme enseignée à l'école et défendue par les professeurs. Une solution à long terme serait l'adaptation successive de la norme enseignée à l'école à la pratique linguistique en dehors de l'école.

Nous n'avons pas connaissance de conflits linguistiques entre des groupes de locuteurs de différentes langues ivoiriennes. Ces conflits existent généralement dans des situations linguistiques où une langue endogène a pu s'imposer comme langue véhiculaire face à d'autres langues minoritaires (Moreau 1990).

2. L'EMPRISE DU FRANÇAIS SUR LE PAYSAGE LINGUISTIQUE IVOIRIEN

Le français domine littéralement le paysage linguistique en Côte d'voire. La véhicularité du français est assez importante, notamment en milieu urbain où la population pluriethnique se sert de cette langue comme moyen de communication.

On ne saurait en conclure évidemment que le français est parlé et compris par l'ensemble de la population ivoirienne. Seulement, l'usage local du français s'est quelque peu différencié en raison de l'environnement naturel et culturel, de l'influence des parlers locaux, des divers substrats linguistiques et de la volonté politique (A. A. Aboa 2008).

Le développement du français dans ce pays, comme dans bien d'autres d'Afrique francophone, s'est réalisé au détriment des représentations et du statut des langues ivoiriennes qui ne sont pas reconnues officiellement et que les locuteurs réduisent à des langues en marge du monde moderne (A. B. Boutin et N. J. Kouadio 2013).

L'héritage de la colonisation, la politique linguistique mise en œuvre par les autorités et le contexte linguistique ivoirien manifestement favorable au français a entrainé le développement de différentes variétés de français aux contours évanescents et complexes. Car lorsqu'une langue étrangère est acquise comme langue seconde en contexte culturel afin de servir d'instrument de communication, elle subit, de ce fait, des transformations, dont le résultat peut aboutir à une variété ou à une langue distincte.

Puisque le contact avec le français de France se réduit aujourd'hui presque exclusivement à quelques émissions de télévision venant de France, et que ces émissions ne sont pas accessibles à tout le monde, le contact avec les locuteurs de la langue maternelle est très réduit. Une norme ivoirisée du français a ainsi pu s'établir.

Tel qu'il est pratiqué en Côte d'Ivoire, le français ivoirien constitue aujourd'hui une variété autonome par rapport au français officiel servant de norme de référence. Ce français se présente sous différentes variétés dépendant entre autres du niveau d'étude des locuteurs.

Presque tous les locuteurs ivoiriens du français apprennent le français comme langue seconde (mis à part un nombre croissant d'enfants en milieu urbain qui grandissent désormais uniquement avec le français). C'est par exemple le cas à Abidjan, et dans une moindre mesure, dans les autres centres urbains de la Côte d'Ivoire.

On assiste, de plus en plus, à un changement des attitudes linguistiques entre la jeune génération et celle de leurs parents. Les jeunes se montrent plus ouverts vis-à-vis des langues européennes. Ce fait est sûrement un résultat du système scolaire ivoirien basé uniquement sur les langues européennes.

Le grand prestige du français, dont parle E. Adegbija (2000), comme étant une des bases des attitudes linguistiques en Afrique francophone, est aujourd'hui restreint à sa fonction de langue officielle assurant l'ascension sociale et professionnelle. Dans ce contexte, les représentations des locuteurs africains sont plutôt dominées par des termes positifs tels que « français, langue d'ascension sociale », et « français langue d'ouverture au monde ».

3. LES AMBIVALENCES DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE DE LA COTE D'IVOIRE

Il faut remonter dans le temps, au moins à la période coloniale, pour comprendre les ambigüités de la relation au français et aux langues ivoiriennes qui constituent aujourd'hui un problème psychosocial, culturel et économique en Côte d'Ivoire. Dans la colonie de Côte d'Ivoire, le français est la langue officielle de l'administration coloniale et la seule. Elle est imposée partout par le colon dans toutes les communications.

L'instauration du « symbole » comme moyen de pression pour contraindre les indigènes à parler uniquement le français, a eu pour conséquence la délimitation de deux espaces distincts : l'enceinte de l'école réservée au français, et l'extérieur réservé aux autres langues.

> Le symbole » a été un véritable a été un facteur inhibant pour des générations de jeunes écoliers africains et un handicap sur le plan psychopédagogique. En effet, à partir de cette décision, l'enfant africain qui arrivait à l'école était traité comme un enfant français qui parlait sa langue maternelle. C'était ignorer que le jeune Africain devrait tout apprendre : la lecture, l'écriture, mais aussi et surtout la formulation de sa pensée en français. Conséquence : l'enfant africain, ne comprenant, ne pouvant raisonner, apprenait par cœur, répétait mécaniquement des mots, des phrases entières représentant des notions qu'il n'avait pas comprises et n'avait pas pensées. (N. J. Kouadio 2008)

Les langues locales étaient considérées comme l'expression d'une grande faiblesse de l'esprit et jugées inaptes à l'enseignement et à l'expression de l'économie moderne (A. B. Boutin et N. J. Kouadio 2013).

La politique linguistique française dans les colonies était en parfaite harmonie avec l'idéologie colonialiste. Au moment de l'accession du pays à l'indépendance en 1960, on pouvait s'attendre à un changement dans la politique linguistique de la Côte d'Ivoire. Or, les nouveaux dirigeants ivoiriens, une fois l'indépendance acquise, vont, tout comme les autorités coloniales, perpétuer la politique linguistique favorable à la langue française, chargée du renforcement de l'unité nationale et de l'ouverture sur le monde, tandis que les langues locales continuent d'être ignorées (Kouadio 2008).

La Constitution de la première République ivoirienne promulguée par la loi n°60-356 du 3 novembre 1960, stipule en son article premier : « la langue officielle est le français », mais dans la conscience collective, le français est choisi parce qu'il n'est la langue de personne. Ce choix du français qui devait faire l'unité des nombreuses communautés ivoiriennes, découle très naturellement des représentations sociales du français et des langues locales héritées de la colonisation (A. B. Boutin et N. J. Kouadio 2013).

S'il est vrai que les dirigeants ont proclamé haut et fort, en contradiction avec leur politique traditionnelle, la dignité des langues autochtones et la nécessité de les conserver et de les promouvoir dans la vie publique, il n'en demeure pas moins vrai que ces proclamations sont, le plus souvent, de simples déclarations de bonnes intentions qui sont

loin d'être concrétisées (A. Ahouzi 2014). Politiquement, ils ne peuvent remettre en question le système mis en place au moment de la colonisation (H. Abalain 2007).

C'est dans le secteur culturel et tout à fait indépendamment d'une politique linguistique pour favoriser le phénomène, que certaines langues ivoiriennes ont su, au-delà de leurs frontières ethniques traditionnelles conquérir un nouvel espace de communication incluant la vie urbaine et la modernité. Il s'agit notamment de la musique. Des chanteurs comme Amédé Pierre, Mamadou Doumbia, Anouma Brou Félix, Yao Kouakou ont su, dès les années 60 créer de grands succès populaires en langues nationales. Cependant, cette dynamique est restée circonscrite et ses effets très limités, en l'absence d'une véritable politique de promotion des langues ivoiriennes.

Manifestement, comme l'observe S. Kube (2005), *« le succès de la politique basée uniquement sur le français et menant des projets d'introduction des langues ivoiriennes à l'école avec très peu de conviction est minime* ». L'instauration du français comme seule langue officielle n'a pas réussi à atteindre les objectifs principaux : assurer l'unité nationale et réussir au plus vite le développement économique du pays.

4. DE L'INTERET DE PROMOUVOIR LES LANGUES IVOIRIENNES

La raison principale avancée par les autorités ivoiriennes pour justifier le choix du français comme langue officielle du pays était la préservation de l'unité nationale. Une autre raison était la nécessité d'utiliser une langue internationale pour favoriser l'ouverture du pays sur le monde. Plus de cinquante ans après l'indépendance de la Côte d'Ivoire, les bons résultats de cette politique linguistique se font toujours attendre. Le choix du français n'a pas davantage renforcé le tissu social, gravement étiolé par les différentes crises qui ont mis à mal la cohésion sociale et contrarié l'ambition des autorités de faire de la Côte d'Ivoire une nation forte.

En tant que creuset de l'identité culturelle ivoirienne, les langues ivoiriennes doivent être un enjeu majeur de la politique linguistique de la Côte d'Ivoire. En effet, comme le relève A. A. Aboa (2008), les langues ivoiriennes sont parfaitement adaptées à l'environnement naturel et social de leurs utilisateurs et correspondent à leurs besoins matériels et culturels. En dépit de leurs fonctions identitaires et communicatives, les langues locales continuent d'être minorées dans la vie publique.

On peut se demander pourquoi, à la différence d'autres pays eux aussi colonisés par la France, comme le Mali ou la Guinée par exemple, on n'a pas alors assisté à un changement d'orientation plus radicale en matière de politique linguistique, visant à assurer une promotion plus rapide et plus efficace des principales langues ivoiriennes dans la vie nationale.

Pour S. Kube (2005), le fait que le français soit de plus en plus utilisé dans les domaines occupés auparavant par les langues ivoiriennes (notamment les conversations en famille) est interprété comme un signe de l'appropriation réussie de cette langue par les locuteurs ivoiriens. L'appropriation de la langue française, si souvent évoquée dans les articles scientifiques (A. A. Aboa (2008), A. B. Boutin (2002), N. J. Kouadio 2008) a certes été réalisée au niveau linguistique. Cependant, nous ne pouvons pas mettre cette appropriation sur le même plan qu'une éventuelle identification des locuteurs à cette même langue. En effet, il faut faire la différence entre l'appropriation linguistique et

l'appropriation identitaire. Car l'usage quotidien d'une langue et son adaptation à leurs propres besoins linguistiques ne permet pas encore de dire si cette langue est regardée par les locuteurs comme leur propre langue.

L'imposition du français comme unique médium de l'enseignement en Côte d'Ivoire n'a pas également donné les résultats escomptés. La très forte progression de l'échec scolaire amène à interroger les choix de la Côte d'Ivoire en matière de politique linguistique éducative.

Par ailleurs, les recherches linguistiques prouvent que l'utilisation des langues maternelles des élèves (au moins durant les premières années de l'enseignement) facilite considérablement les apprentissages.

Les difficultés de l'enseignement du français en Côte d'Ivoire, notamment en milieu rural pourrait s'expliquer par le fait que la situation linguistique en trouve pas d'écho ni dans les programmes scolaires ni dans les cours. Les cours ne sont pas orientés en fonction des besoins linguistiques des apprenants et ne leur procure pas les compétences nécessaires.

La base de toute réforme dans le domaine de l'enseignement doit être une bonne connaissance des conditions sociolinguistiques dans lesquelles se déroule cet enseignement et qui déterminent les besoins langagiers des apprenants.

CONCLUSION

En Côte d'Ivoire, l'expansion du français comme langue véhiculaire et sa transformation croissante en tant que langue première entrainent probablement un recul des langues ivoiriennes dans la vie quotidienne.

La politique linguistique de ce pays profite largement à la langue française. Tout semble se passer comme si demeurait encore largement une dualité entre les langues locales, essentiellement réservées à la communication privée, et le français, notamment sous sa forme académique, principalement utilisé dans la vie publique. En d'autres termes, c'est comme si la distinction entre langues autochtones et langue importée reflétait dans le champ linguistique l'opposition souvent faite, sans doute très artificiellement, entre tradition et modernité.

L'introduction du français comme langue officielle avait pour but d'abolir des frontières ethniques, mais elle a, en contrepartie, érigé des barrières sociales. Si la Côte d'Ivoire veut maintenir le français comme langue officielle, elle se verra, dans l'avenir, face à deux défis. Premièrement, il faudrait faire en sorte que le clivage entre ceux qui parlent cette langue et la majorité de ceux qui n'y ont pas accès soit réduit, pour permettre ainsi la participation à la vie publique à une partie plus large de la population ivoirienne.

Deuxièmement, un travail sur les représentations du français, langue officielle, parait nécessaire pour que les Ivoiriens ne se sente pas uniquement locuteurs, mais également propriétaires de cette langue. L'école aura un rôle important à jouer dans la réalisation de ces revendications. Elle assure la mission de transmission du savoir linguistique nécessaire et influence les représentations.

BIBLIOGRAPHIE

ABOA, A. Alain (2008), « La francophonie ivoirienne : Enjeux politiques et socioculturels », in *Documents pour l'histoire de la langue française,* SIHFLES n° 40/41, Paris.

ABOA, A. Alain, (2011). « La Côte d'Ivoire et la langue française : les facteurs d'une appropriation », *Revue du Laboratoire des Théories et modèles linguistiques*, n°3.

ADEGBIJA, **Efurosibina E.,** (2000), « Language attitudes in west Africa ». In *International journal of the sociology of language* 141, 75-100

AHOUZI, Athanase Abou, (2014), *Le français parlé de Côte d'Ivoire,* Paris, L'Harmattan, 356p

CALVET, Louis-Jean, (1999), *Pour une écologie des langues du monde,* Paris, Plon

CALVET, Louis-Jean, (1999), *La guerre des langues et les politiques linguistiques,* Paris, Hachette Littératures.

CHAUDENSON, Robert, (2000). *Mondialisation : la langue française a-t-elle encore un avenir ?*, Paris, L'Harmattan.

DERIVE, Jean et Marie-Josée, (1990), « Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire » consulté en ligne le 11 septembre 2018 sur le site http://politique-africaine.com/numeros/pdf/023042.pdf

EKANZA, Simon-Pierre, (1972). *Colonisation et sociétés traditionnelles. Un quart de siècle de dégradation du monde traditionnel ivoirien : 1893-1920*. Thèse de 3e cycle, Aix-en-Provence.

KOUADIO, N'Guessan Jérémie, (2007), « Le français, langue coloniale ou langue ivoirienne», Paris, *Hérodote,* n°126

KOUADIO, N'Guessan Jérémie, (2008) « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 40/41 | 2008, mis en ligne le 17 janvier 2011, consulté le 12 septembre 2018. URL : http://journals.openedition.org/dhfles/125

KREMNITZ, Georg , (1981), « Du « bilinguisme » au « conflit linguistique ». Cheminement de termes et de concepts », *Langages,* pp.63-74

KUBE, Sabine, (2005), *La francophonie vécue en Côte d'Ivoire,* Paris, l'Harmattan

LAFAGE, Suzanne, (1978). « Observatoire du français contemporain en Côte d'Ivoire : rôle et place du français populaire dans le continuum langues africaines / français de Côte d'Ivoire », in *Cahier Ivoirien de Recherches Linguistiques*, ILA, UNACI, Abidjan.

LAFAGE, Suzanne, (1996). « La Côte d'Ivoire, une appropriation nationale du français ? », in *Le français dans l'espace francophone*, tome 2, Paris.

LAFAGE, Suzanne, (2002). « Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité », vol. 1, in *Revue du Réseau des observatoires du Français contemporain en Afrique*, n° 16, Institut de Linguistique française, CNRS UMR 6039-Nice.

LECLERC, Jacques, (2002). « Côte d'Ivoire », in *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, TLFQ (Université Laval).

MOREAU, Médéric Louis, (1990), « Quelles langues pour les enfants ? Dioula, français et wolof dans l'imaginaire des adolescents dioula scolarisés » *Plurilinguisme* 2, pp.166-206

SIMARD, Yves, (1994). « Les français de Côte d'Ivoire », *in Le français en Afrique Noire, faits d'appropriation*, *Langue française*, n° 104.

Enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques des anthroponymes ngbaka manza de la République Centre-Africaine

Apollinaire SÉLÉZILO, Ph.D
Institut de Linguistique Appliquée
aselezilo@yahoo.fr
Université de Bangui, République Centrafricaine

RESUME

Le présent article met en exergue les enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques des noms propres de personnes dans la communauté ngbaka mänzä de la République centrafricaine. Une première approche morphosyntaxique de ces anthroponymes ngbaka mänzä révèle que ceux-ci disposent non seulement de structures morphologiques, mais sont également régis par le genre. Étant des unités linguistiques à part entière, la formulation et la dation des anthroponymes ngbaka mänzä prennent en compte certains aspects essentiels de la communication comme : le contexte, le message à transmettre, le ou les destinataires du message et même les habitudes socio-anthropologiques de la communauté qui les formule et les attribue. Étudier les enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques des anthroponymes ngbaka mänzä est pour nous une modeste contribution qui s'inscrit dans le processus de reconstitution des valeurs culturelles nationales centrafricaines, en cette période où la RCA traverse une crise identitaire très profonde.

MOTS-CLES :

- ***Anthroponyme, Ngbaka mänzä, nom propre, dimension formelle, dimension communicative, valeurs culturelles, enjeux ethnolinguistique et enjeux socio-anthropologiques.***

ABSTRACT

The present paper deals all the moss with ethnolinguisitical and socioanthropological goals of peoples' proper nouns in the Ngbaka mänzä society. A first morphosyntactical approach of Ngbaka mänzä anthroponyms reveals that these present not only morphological structures, but obey also to the notion of gender. As whole linguistic units, the formulation and giving Ngbaka mänzä anthroponyms take into account such essential aspects of communication as: the context, the message to be conveyed, the receiver of the message and even the socioanthropological habits of the community. The study of ethnolinguistical and socioanthropological goals is a humble contribution in favor the renewal /reconstitution of centralafrican national and cultural values, owing to the fact that the CAR knows a very deep identity crisis.

KEY-WORDS

- ***Anthroponym, Ngbaka mänzä, naming system, formal dimension and communicative function, African cultural values, ethno-linguistic scope and socio-anthropological scope.***

INTRODUCTION

Les anthroponymes, tout comme les autres unités onomasiologiques, soulèvent de réelles difficultés dues à la mauvaise appréhension, à l'incompréhension et au caractère non-explicite de leurs enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques qu'ils représentent dans la société centrafricaine actuelle. Il est établi que la République centrafricaine a quasiment perdu toute sa substance culturelle, ethnolinguistique et socio-anthropologique à cause de la non maitrise de son histoire, mais aussi du fait que certains indices de décryptage de ses vestiges culturels (anthroponymes, toponyme, oronymes, odonymes, etc.) à la connaissance de la grande majorité ou de la totalité de la population centrafricaine. Il est apparu qu'en République centrafricaine, les anthroponymes constituent une catégorie d'unités lexicales perçues comme étant asémantiques, coupées de tout contexte d'emploi ou d'attribution, et surtout ne présentant vraisemblablement pas d'enjeux majeurs pour les communautés. En décidant de nous pencher sur les enjeux ethnolinguistiques, identitaires et socio-anthropologiques des anthroponymes Ngbaka mänzä de la République centrafricaine, **nous** nous soumettons à l'exigence de passer en revue certains éléments qui leur sont intimement liés comme leurs structures morphologiques, leur contexte d'usage, leur contenu sémantique et leurs fonctions.

1. CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE

Il est en réalité difficile d'aborder une question comme celle des anthroponymes qui, de par sa nature pose, un problème de positionnement disciplinaire. Les anthroponymes sont souvent traités par les anthropologues, les juristes et par moment des linguistes.

En raison de son caractère transversal voire hermétique, l'onomastique, tout comme ses composantes comme les anthroponymes et bien d'autres, méritent un cadrage conceptuel et définitionnel préalable.

De son étymon *onuma*, c'est-à-dire « désigner » ou « nommer », l'onomastique est une discipline dont l'objet d'étude est le *nom propre* d'une manière générale. Comme discipline, l'onomastique peut être considérée comme l'une des branches de la linguistique au même titre que la phonologie, la syntaxe, la morphologie, etc. Il faudrait préciser qu'au départ, elle ne s'intéressait qu'aux anthroponymes, mais avec l'apport des certaines disciplines comme l'anthropologie, la sociologie, la topographie, l'ethnologie, etc. le champ d'étude onomastique s'est élargie. De nos jours, l'onomastique s'intéresse non seulement à l'anthroponymie, mais également à la toponymie (étude de nom des lieux), à l'ethnonymie, à la glottonymie, à l'hydronyme, à l'oronymie, à l'odonymie, à l'hagionymie, la socionymie, et très récemment à la chrononymie.

Dans cet article, nous ne nous intéressons qu'à la composante la plus vieille de l'onomastique qui est l'anthroponymie. A propos de l'anthroponymie, nous rappelons titre indicatif qu'elle est une science qui s'intéresse à l'étude de l'origine et de l'évolution des noms propres de personne (patronymes ou matronymes), des surnoms et des sobriquets.

Les anthroponymes, étant des unités linguistiques ayant une forme, un contexte d'emploi et même un contenu sémantique, ne peuvent pas être étudiés sans le recours à certaines démarches théories indispensables en linguistique, plus précisément en morphologie, lexicologie, méta-lexicologie, pragmatique, énonciation et sémantique. Pour faciliter la bonne appréhension des certains contours non linguistiques des anthroponymes du ngbaka, nous sommes obligé de convoquer par moment, dans le cadre de notre analyse, certaines disciplines sœurs comme l'anthropologie, la sociologie, l'ethnologie, la généalogie et même l'histoire.

2. CADRE METHODOLOGIQUE

Pour la collecte des données de notre analyse, c'est-à-dire notre corpus, nous avons utilisé deux types approches :

- le premier consiste à retranscrire les registres du Service d'Etat-civil des villes de Bogangolo et de Damara ;
- le second à consister à enregistrer directement les anthroponymes des membres des églises Apostoliques et de l'Union Fraternelle des Eglises Baptistes de Damara, puis ceux de la Paroisse de Bogangolo. Cette opération de collecte de données nous permis de recueillir au total 2.000 unités anthroponymiques du ngbaka mänzä.

Il précise que pour confirmer ou infirmer certains aspects morphologiques, syntaxiques et sémantiques des anthroponymes du ngbaka que nous avons recueillis, nous avions bénéficié de la collaboration de nos informateurs de références qui, non seulement ont fait preuve d'une entière disponibilité, mais également ont démontré leur forte capacité de maîtrise de la langue et de la culture ngbaka mänzä.

3. TYPOLOGIE DES ANTHROPONYMES

Les anthroponymes du ngbaka mänzä, compte tenu de leurs natures, se classent en trois catégories : les noms de naissance, les noms d'initiation et les surnoms.

3.1. Noms de naissance

Les noms de naissance sont ceux des anthroponymes dont la formulation et la dation interviennent quelques jours après la naissance d'un enfant dans la communauté ngbaka mänzä. Suivant le contexte, c'est-à-dire les évènements ayant précédés ou suivi cette naissance, le nouveau-né se voit attribué l'un des anthroponymes suivants :

Koraladja : Poulet qui dort hors du poulailler
Bélèfè : Monter avec l'apex
Yongonkili : Manger entier

3.2. Nom d'initiation

L'initiation chez les ngbaka mänzä est une phase très importante, marquant le passage de l'adolescence à la maturité. Elle est de deux types : *gaza kôo* (excision) et *gaza wîli* (circoncision). En dehors de la petite chirurgie (mutilation sexuelle), l'initiation permet

aux anciens et maîtres de transmettre aux jeunes les codes de comportement et de conduite ; l'art d'être une excellente épouse et mère ; les techniques de pêche et de chasse, etc.

Chez les filles, l'attribution de noms d'initiation repose sur deux critères : l'un caractériel et l'autre morphologique. Suivant le tempérament d'une excisée ou la morphologie de ses attributs féminins et sa position sociale, *les gonogaza* (exciseuse) et les *nagaza* (maîtresse des initiées) peuvent *lui* attribuer l'un des noms d'initiation suivants :

Dénguémon	:	celle qui fait toujours à petite échelle
Nouzoro	:	première excisée parmi les autres filles
Mbouké	:	nid d'oiseau (orifice vaginal)
Kodonon	:	épouse du forgeron
Zongodonon	:	fille du forgeron.
Dénguémon	:	celle qui fait les choses à petite échelle.

Les noms d'initiation s'attribuent également chez les garçons suivants les mêmes critères que ceux retenus pour les filles :

Karakouma	:	serpent enroulé
Goro	:	brutal
Yobolo	:	fainéant
Gbègon	:	tueur de lion, brave
Mangolè	:	guenon, malin.

3.3. Surnom

Les surnoms qui font partie du registre des unités anthroponymiques ngbaka mänzä sont des noms que le peuple ngbaka mänzä attribue à une personne soit pour ses qualités, soit pour ses défauts, comme ci-après :

Yaragboléna	:	Errant, déambulateur
Ndogbèrè	:	Gigolo
Gbawé	:	Menteur
Gbamobaté	:	Qui ne vaut rien
Gbèrèganabisa	:	Le vieux qui dépasse le jeune

4. STRUCTURES MORPHOLOGIQUES DES ANTHROPONYMES

Les anthroponymes du ngbaka mänzä sont des unités linguistiques dont la morphologie est caractérisée par trois types structures formelles : les structures simples, les structures complexes (unités composées) et les structures dérivées.

4.1. Les anthroponymes de formes simples

Les anthroponymes ngbaka de forme simple sont ceux qui, dans leur construction, n'acceptent pas un expansif autre que l'expansif zéro (ø), comme dans les exemples qui suivent :

Gogoyo : bergeronnette
Mbata : trône ou fauteuil du chef
Lokobari : lézard mural
Kotongolo : aigle
Soumi : fléchette, bâillonnette, aiguille

4.2. Les anthroponymes de formes complexes

Les anthroponymes de formes complexes du ngbaka mänzä présentent morphologiquement deux types de structures : les structures syntagmatiques et les unités phrastiques lexématisées.

4.2.1. Anthroponymes de forme syntagmatique

Les anthroponymes, ayant la forme syntagmatique, sont souvent constitués d'un noyau, suivi ou précédé d'un expansif (nom, adjectif, syntagme nominal, etc.), comme dans les exemples qui suivent :

Dän + na > Dana : méchanceté de la famille
Mauvais famille

Bêe + dila > Bédila : jeune panthère
Petit panthère

Na + lî > Nali : hypocrisie de la famille
Famille œil

Gba + din > Gbadin : grosse ceinture, ceinturon
Gros ceinture

- Séquence 1 : **Nom + déterminatif**

Les anthroponymes formés à partir ce modèle sont des unités syntagmatiques de détermination ou de complétion. Elles sont donc constituées des éléments entretenant soit une relation de détermination, soit celle de complétion, comme ci-après :

Dörö + nzâa > Doronza : perdrix de savane
Perdrix dehors

Korä + gale > Koragalé : poulet de sacrifice
Poulet sacrifice

Ta + kusi > Takoussi : cuirasse latéritique
Pierre termitière

Bêe + yina > Béyina : enfant de fétiche
Enfant fétiche

Séquence 3 : **Déterminatif+ Nom**

Cette séquence n'est rien d'autre que la forme inversée de la première. Les déterminatifs (qualification, complétion, attribution...) sont préposés au nom, comme le montrent les exemples qui suivent :

Wîlî + koyö > Wilikoyo : poisson mâle
Homme poisson

Dan + nü > Danou : insolence, insolent
Mal bouche

Séquence 2 : **Verbe+ complément**

La séquence constituée du *verbe+ complément* est une construction ayant morphosyntaxiquement les caractéristiques d'une phrase à modalité injonctive, comme illustré ci-dessous :

Tunu + fio > Tounoufio : résurrection, ressuscité
Réveiller mort

Fa + fio > Fafio : chercher la mort, suicidaire
Chercher mort

Kélé + fio > Kéléfio : attendre la mort
Attendre mort

Hôlô+ fio > Holofio : caresser la mort, cajoler la mort
Câliner mort

4.2.2. Anthroponymes de forme phrastique lexématisée

Les anthroponymes de formes complexes ou de forme phrastique lexématisée, ne sont rien d'autres que les phrases qui sont utilisées comme des noms. Cette structure morphologique peut se présenter sous la forme arborescente ci-après : P : SN+ SV. Les exemples ci-dessous illustrent ce phénomène :

Dê + ölö > Déholo : Celui qui prendra ma relève
Faire après

Na + kûmû > Nakoumou : La famille est terminée
Famille finir

Na + bânä > Nabana : La famille n'existe plus.
Famille inexister

Partant de cette structuration, il est établi qu'en ngbaka plusieurs anthroponymes sont des phrases toutes faites. On les appelle donc des unités onomasiologiques phrastiques lexématisées.

5. ENJEUX ETHNOLINGUISTIQUES

Les anthroponymes du ngbaka mänzä, au même titre que les autres unités lexicales, permettent à un locuteur de cette langue d'exprimer ses intentions intimes, ses vœux, ses inquiétudes ses croyances et ses aspirations.

Étant des unités lexicales à part entière, les anthroponymes du ngbaka mänzä disposent d'une structure morphologique, incarnent un contenu sémantique et assument des fonctions linguistiques, c'est-à-dire syntaxiques et pragmatiques. Même si les anthroponymes ngbaka mänzä présentent les caractéristiques communes à tous les noms propres des autres langues centrafricaines et/ou africaines, ils ont une particularité qui est celle de rendre compte d'un ensemble ethnolinguistique propre au peuple Ngbaka mänzä. En sus de ses caractéristiques identificatoires et socioculturelles des anthroponymes du Ngbaka mänzä, ils constituent un ensemble ethnolinguistique permettant d'appréhender les modes et les mécanismes d'attribution de nom propres de personnes. Un anthroponyme du ngbaka mänzä est un indice classificatoire ethnolinguistique. Ainsi, les termes récurrents dans la formulation des noms propres de personnes en ngbaka mänzä proviennent de l'univers socio-anthropologique de ce peuple, puis constituent la preuve de l'imaginaire ethnolinguistique du peuple ou de la communauté qui l'attribue à une tierce personne. Le peuple Ngbaka mänzä, animiste, forgeron, agriculteur et chasseur donne souvent aux membres de sa société des noms propres ayant des rapports avec ses différents domaines de croyances et avec ses principales activités.

5.1. Anthroponymes en rapport avec la forge

Occupant les localités périphériques du gisement de fer de Bogoin (120 kilomètre sur la route de Bogangolo), les Ngbaka mänzä ont développé des compétences bien remarquables dans le domaine de la forge. Pour la plupart, ils sont forgerons, même s'ils exercent d'autres activités socio-économiques. Excellents forgeron, ils s'investissent aussi dans la chasse. En raison de l'attachement du peuple Ngbaka mänzä à la forge, beaucoup d'anthroponymes issus de cette communauté proviennent de ce secteur d'activités :

Balaka	:	machette
Léga	:	couteau de jet
Selle	:	sagaie
Soumi	:	aiguille, broche
Paka	:	couteau
Gbapaka	:	faucille
Pakaporo	:	machette
Donon	:	marteau

5.2. Anthroponymes en rapport avec les croyances et les divinités

Le peuple Ngbaka mänzä est généralement polythéiste et fétichiste. Cet état de fait l'oblige par moment à recourir à l'intervention des certaines divinités pour procréer, pour rendre fructueuses les chasses et abondantes les récoltes. Les Ngbaka mänzä nouent de fois des alliances avec certains esprits aux fins de garantir la survie des nouveau-nés dans une famille où tous les enfants meurent systématiquement, après leur naissance. Une analyse anthropologique des anthroponymes du ngbaka mänzä révèle que :

> L'univers des noms propres [...] est fortement marqué par une longue tradition animiste qui se caractérise par l'adoration de l'être suprême à travers les objets de sa création et par l'obligation de reconnaissance par le sacrifice ou la consécration. Ainsi, les individus dont la naissance ou la survie a été favorisé par un objet divin, quel qu'il soit (végétal, animal, spatial, aquatique, géologique, etc.), portent généralement le nom de ces divinités (M.L. Ngoran-Poamé, 2006 : 5).

Partant de la justesse des précisions qu'apporte cette citation de Ngoran-Poamé sur les motivations spirituelles de certains anthroponymes, nous remarquons que le peuple Ngbaka mänzä attribue aussi des noms propres à certaines personnes, soit par reconnaissance aux divinités pour leurs bienfaits, soit par dédicace à celles-ci. Ainsi, aura-t-on des anthroponymes ngbaka mänzä du genre :

Bédama : enfant de Dama[24]
Bétindji : enfant de Tindji [25]
Besson : enfant de l'esprit
Ngoya : phacochère
Sélébondo : sagaie de danse mystique
Wilisson : esprit mâle
Kosson : esprit femelle
Gbasson : Grand esprit
Wanfio : Chef des *décujus*

5.3. Anthroponymes relatifs à la Chasse et aux techniques de chasse

Le peuple Ngbaka mänzä qui est un grand chasseur, utilise souvent des noms provenant de la faune pour désigner les membres sa communauté. Le nom d'un animal qu'on attribue à un homme est souvent chargé d'histoire et de légende. Il obéit parfois à des exigences mystiques (animal totémique), comme illustré ci-après :

Koyo : poisson
Wankoyo : chef des poissons

[24] Dama est une montagne qui supplante le gisement de fer et de l'or de Bogoin, situé à 120 km de Bangui

[25] Tindji est le nom d'un cours d'eau situé dans la sous-préfecture de Damara.

Wanyéré : chef des buffles
Foro : éléphant
Wanforo : chef des éléphants
Gon : lion
Ngoya : sanglier
Bédila : jeune panthère
Bégon : lionceau

Certains anthroponymes Ngbaka mänzä renvoient aux instruments ou à des techniques de chasse, comme avec les exemples qui suivent :

Guia : grand feu de brousse
Kètèko : piège au rat
Gèngèlè : nasse au rat

5.4. Anthroponymes en rapport à la Pèche

La pêche est l'une des activités socioéconomiques de prédilection chez les Ngbaka mänzä. Alors, pour marquer certains souvenirs de pêche, les parents attribuent de fois aux enfants des anthroponymes relevant de la pêche, comme illustré ici :

Koyo : poisson
- Wankoyo : chef de poissons
- Kokoyo : poisson femelle
- Wilikoyo : poisson male
- Loko : silure
- Wililoko : silure mâle

6. ETYMOLOGIE, SENS ET SIGNIFICATION

Parler du sens et de la signification des anthroponymes du ngbaka mänzä consiste, sans bien entendu le vouloir, à relancer le débat sur le caractère asémantique ou sémantique des noms propres. Pour percevoir et comprendre le contenu sémantique des unités anthroponymiques du Ngbaka mänzä, on est obligé de les soumettre à une analyse sémantique rigoureuse reposant sur trois éléments décryptage que sont : l'étymologie, le sens et la signification.

6.1. Étymologie et contenu sémantique

Pour beaucoup de noms propres, l'accès à leur contenu sémantique (sens et signification) exige comme préalable la bonne maîtrise de leur étymologie. Autrement dit, comprendre le sens et la signification des unités anthropologiques doit en partie passer par leur analyse diachronique. Ainsi, pour comprendre que « *Gbadin* », veut dire « *grosse ceinture* », il faudrait bien se rendre compte que cet anthroponyme est constitué de deux étymons ngbaka mänzä: *gba* (grand ou gros) et *din* (ceinture ou tirelire), comme illustré ci-dessous :

Étymons		anthroponymes		
Sêle + son Sagaie esprit	>	Sélessone	:	sagaie de l'esprit
Ta + bûkû Pierre moisir	>	Tamboux	:	pierre moisie, or
Wë + kan Feu boule	>	Waka	:	boule chaude
Hô + ngô+ we Coucher sur feu	>	Angoi	:	coucher sur le feu
Bê + lëfë Montrer apex	>	Béléfé	:	montrer ou indiquer avec l'apex

6.2. Sens et signification des anthroponymes

Si certaines déclarations militent en faveur du *non-sens* des anthroponymes, nous pensons qu'une telle prise de position ne tiendrait pas la route dans tous les cas de figures, car dans un contexte plus précis comme celui du ngbaka mänzä, l'anthroponyme n'est pas du tout une unité linguistique asémantique, car :

> [...] il est un élément d'identification chargé d'un message, d'une emprunte que le temps et les différentes évolutions et/ou interférences linguistiques peuvent altérer ou effacer dans la mémoire collective.

(Jean Philémon Megopé Foondé, 2011 :11).

Alors, si l'anthroponyme est perçu comme une unité linguistique ayant sens, ce dernier :

> [...] n'est pas son référent (même si des connaissances sur celui-ci peuvent faire partie du sens), pas plus que son étymologie (elle peut elle aussi intervenir dans le sens de certains énoncés par le biais de la motivation), mais une construction liée à différents éléments.
> (Jean-Louis Vaxelaire, 2010 :07).

Le sens des unités anthroponymiques, en sus du référent et de l'étymologie qui renseignent sur elle, dépend étroitement du contexte ayant dominé leur formulation et leur attribution.

7. PRINCIPALES FONCTIONS DES ANTHROPONYMES

7.1. Fonctions pragmatique ou énonciative

Les anthroponymes du ngbaka mänzä assument pleinement des fonctions pragmatiques, donc linguistiques. Ceux-ci mobilisent tous les éléments énonciatifs dans leur formulation : l'émetteur (dateur ou donateur du nom propre) ; le ou les destinataires ; le bénéficiaire (porteur du nom propre), le message à transmettre (vœux, gratitude, défi, mépris, etc.), comme illustré ci-après :

Binouwa	:	Celui qui doit leur poser la résistance.
Touadéra	:	Celui avec qui la maison s'agrandira.
Touazoubana	:	Je n'ai de maison d'habitation.
Laguélégo	:	Tout ceci ne fait rien
Dongomon	:	Celui qui doit commander.
Kpayanmi	:	J'ai trouvé mon frère.
Olowi	:	Celui qui est né après mon mari.

7.2. Fonction identificatoire

La question de la manifestation et/ou de la perception de l'identité d'une communauté, d'une nation et d'un peuple à travers les noms propres du terroir est plus que jamais préoccupante depuis ces dernières décennies, marquées par l'acculturation des sociétés africaines dès leur contact avec l'occident. Les noms propres en général et ceux attribués aux personnes semblent ne plus apporter aucune autre indication que celle de différencier la personne qui le porte aux autres. Or, un simple décryptage diachronique des anthroponymes nous permet de réaliser que ceux-ci constituent un tout indissociable de ceux qui sont appelés à les porter. Les anthroponymes permettent d'identifier une personne par rapport aux autres, et en tenant compte de certains faits ou certaines circonstances ayant sensiblement influencé les moments présents, antérieurs ou postérieurs à la naissance des personnes qui les portent. On pourrait même dire que :

> L'anthroponyme ou nom de personnes concerne chacun d'entre nous. Non seulement il exprime notre existence, notre singularité et notre appartenance à diverses communautés (famille, clan, groupe religieux ou professionnel, etc.), mais il permet aussi de nous identifier et de nous rattacher aux temps, espaces sociaux et événements du passé, voire au monde invisible. (Bourdieu P., 1994 : 1) ».

Les anthroponymes, en sus du fait qu'ils révèlent l'origine ethnolinguistique de celui ou de celle qui les porte**,** jouent incontestablement un rôle identificatoire dans les communautés centrafricaines en générale, et plus spécifiquement chez les ngbaka mänzä L'identité ethnique transparait dès première lecture ou la première prononciation d'un anthroponyme ngbaka mänzä. Même si ces anthroponymes ngbaka mänzä se rapprochent phonétiquement de ceux des autres ethnies constituant le groupe Gbaya (*gbèya*, *gbabana*, *bokoto*, *bouli, bodoé*, *ali*, *gbanou*, *gbanlin*, etc.), ils se font distinguer toujours par l'emploi récurant de certains termes spécifiques à l'ethnie ngbaka mänzä ou ses activités principales. Ainsi, on range systématique dans la catégorie de noms d'origine ngbaka mänzä des anthroponymes constitués en partie ou entièrement de unités comme : *sêlê* (sagaie) ; *son* (esprit) ; *bondô* (danse mystique) ; *yina* (fétiche) ; *donon* (marteau), *wärtî* (petit couteau ou rasoir) et les noms des animaux totémiques, considérés comme la réincarnation des esprits ancestraux, comme montré ci-dessous :

Séléyina	:	sagaie de fétiche
Sélébondo	:	sagaie de l'esprit
Sélesson	:	sagaie de l'esprit
Wanyïna	:	chef féticheur
Wanyéré	:	chef de buffle
Koyina	:	féticheuse
Béyina	:	enfant féticheur, enfant de fétiches
Kodonon	:	enclume, épouse du forgeron
Widomon	:	marteau, forgeron
Kowartï	:	femme exciseuse, coiffeuse.

7.3. Anthroponymes comme élément indice de filiation

La première fonction de l'anthroponyme du ngbaka mänzä est celle d'étiqueter un individu, en tenant compte de certaines indications relatives à la situation sociale ou économique de ses parents géniteurs ; à sa famille ; à la croyance collective et à un évènement fort qui a coïncidé avec sa naissance. En voici quelques illustrations :

Bédia	:	enfant de la misère (porte malheur)
Kpamon	:	enfant de la richesse (porte bonheur)
Lénguémon	:	jouvence
Wansaba	:	affermissement de l'autorité
Bangué	:	garçon issu d'un accouchement difficile
Kobangué	:	fille issu d'un accouchement difficile

7.4. Anthroponymes comme marqueurs de genre

Il est un principe dans la langue ngbaka mänzä de marquer le genre par un nominant en préposition ou postposition au terme déterminé. Les noms propres de personne, étant des unités linguistiques susceptibles d'être marquées en genre et en nombre, n'échappent pas à cette exigence morphosyntaxique du ngbaka mänzä. Deux unités lexicales (nominants) permettent de déterminer le genre des anthroponymes dans cette langue : le *kô* (femme) et le *wîli* (homme), comme montré ci-après :

Wilibiro	:	le guerrier
Kobiro	:	la guerrière
Widia	:	le misérable
Kodia	:	la misérable
Wilifio	:	le veuf
Kofio	:	la veuve

7.5. Anthroponymes jumellaire

Il est établi que dans la communauté ngbaka mänzä les noms propres réservés aux jumeaux obéissent à des principes du genre, de l'ordre naissance et à la survivance ou non de l'un des enfants nés.

Par rapport au sexe des jumeaux, la tête de l'unité syntagmatique dan (jumeau) est déterminée soit par ***wîli*** (homme) pour genre masculin, soit par ***kô*** (femme) pour le genre féminin. Ainsi, le jumeau garçon porte l'anthroponyme jumellaire *Wilidan* (jumeau garçon) et la jumelle porte quant à elle l'anthroponyme *Kodan*.

L'ordre d'accouchement est également mentionné dans la formulation des anthroponymes jumellaire ngbaka mänzä à travers deux termes : *Ya* (ainé, avant) et *Piri* (dernier, après). Partant de ce principe, le puiné des jumeaux porte le nom de *Piri* ou de *Dan* (générique de jumeaux), et l'ainé porte le nom de *Yapiri* (ainé du dernier) ou Yadan (l'ainé des jumeaux). S'il arrive que l'un des jumeaux qui meurt à la naissance, le Ngbaka mänzä attribue au survivant l'anthroponyme hybride *Kpodan* (unique jumeau).

Il aussi établit que chez les Ngbaka mänzä, les enfants (pour le cas des autres jumeaux) ou l'enfant né (s) après les jumeaux portent des anthroponymes consacrés.

Si on est en contexte jumellaire, l'ainé porte le nom de *Yapoutou* (ainé des jumeaux nés après d'autres jumeaux), et le puiné porte le nom de *Poutou.* En cas de naissance unipare, l'enfant né après les jumeaux, qu'il soit garçon ou fille, porte l'anthroponyme de *Poutou* (né après les jumeaux).

8. ENJEUX SOCIO-ANTHROPOLOGIQUES

8.1. Moment et mécanismes dation des anthroponymes

Il existe dans la communauté ngbaka mänzä quatre principaux mécanismes d'attribution des anthroponymes :

- *le premier mécanisme concerne les anthroponymes donnés à la naissance;*
- *le second concerne les anthroponymes donné après l'initiation ;*
- *le troisième se rapporte aux anthroponymes de filiation ascendante ou descendante ;*
- *le quatrième aux anthroponymes ayant des liens avec les défauts ou les qualités de la personne devant les porter.*

8.2. Pesanteurs socio-anthropologiques des anthroponymes

Les noms propres de personnes revêtent encore dans la société centrafricaine en général, et au sien de la communauté ngbaka mänzä en particulier, un caractère mystique, en raison de certaines pesanteurs anthropologiques qui s'exercent sur les membres de cette communauté. Considéré comme un tout indivisible avec l'âme, l'esprit et le corps de celui

qui le porte, l'anthroponyme ngbaka mänzä est la face visible de l'être caché. À partir du nom propre de quelqu'un, on peut lui jeter un mauvais sort ; on peut l'ensorceler et même on peut le confier à certains esprits bienfaiteurs pour protection et prospérité. Cette réalité qui témoigne de l'existence d'un lien spirituel entre les noms propres de personnes et qui les portent, est bien encore d'actualité chez les Ngbaka mänzä. Il est formellement interdit, même dans les communautés Ngbaka mänzä des grandes villes, aux enfants et aux parents d'appeler quelqu'un par son anthroponyme dans la nuit ou dans la brousse encore sauvage, car en agissant ainsi, ils exposent ce dernier aux agressions d'origines mystiques (métamorphose, ensorcellement, envoutement...).

9. QUEL AVENIR POUR LES ANTHROPONYMES ?

Les anthroponymes ngbaka mänzä n'échappent pas au triste sort soit de disparition, soit d'asémantisation jeté à l'ensemble des noms propres centrafricains. Après le contact des colons avec ce peuple, considéré à tort comme des sauvages à qui la civilisation doit, à tout prix, être apportée de profondes mutations s'opérèrent dans la vie du peuple ngbaka mänzä De ces mutations, nous mentionnons, entre autres, les modes et procédures de dénomination. Initialement, la formulation et l'attribution des anthroponymes obéissaient à des règles bien précises, mais depuis plus cinquante ans aujourd'hui, les anthroponymes ngbaka mänzä tombent dans le chaos de la décontextualisassions, de l'asémantisation et de la dénaturalisation, du fait de l'attribution systématique du nom propre des parents, surtout le père, aux enfants (filles ou garçons).

Partant ce triste constat, l'avenir des anthroponymes ngbaka mänzä dépendra de l'orientation que le Ngbaka mänzä de la nouvelle génération voudrait donner aux noms propres de personnes qu'il faudrait désormais attribuer aux membres de sa communauté. En parlant d'orientation, nous évoquons tacitement les questions de genre, du contexte, des croyances et du message à transmettre par le biais des noms propres de personnes.

Le respect de la notion de genre oblige par exemple le dateur (celui qui donne le nom propre) à attribuer des anthroponymes ayant pour tête syntagmatique *wîli-* (homme) ou *baâ-* (père) à une fille. Une telle dation entraine induit une « désignation contre nature ». Tout comme, les anthroponymes ayant pour tête syntagmatique ***kôo-*** (femme) ou *naâ-* (mère), ne peuvent pas être attribués aux garçons ; ce sont les cas comme cités ici :

Pour les garçons

Wiliyina	:	féticheur
Wilibiro	:	guerrier pour les filles
Koyina	:	féticheuse
Kobiro	:	guerrière

Pour que les anthroponymes ngbaka mänzä assument pleinement leur fonction de discriminant contextuel, il faudrait bien que leur attribution tienne compte du contexte de la naissance de celui à qui un nom propre doit être donné. Un enfant né en période de paix ne doit pas porter l'anthroponyme *Biro* (guerre). Une fille née dans une famille où il

y a déjà beaucoup de femme ne peut pas porter l'anthroponyme *Sambéko* (carence ou insuffisance quantitative de filles).

Le message que véhiculent les anthroponymes ngbaka mänzä doit être pris en compte lorsqu'on est appelé à attribuer un nom propre à une personne. Ainsi, suivant le contexte qui sied, on attribuera à quelqu'un l'un des anthroponymes suivants :

Dékpali	:	Celui qui fait ses preuves déjà de mon vivant.
Déholo	:	Celui qui poursuivra mes œuvres ou mes projets.
Banouwa	:	Celui qui leur posera la résistance.
Yaralé	:	Déambulateur.
Koabiro	:	Celui qui est né pendant la guerre
Diatin	:	Ma misère

CONCLUSION

Les noms propres de personne ou les anthroponymes du ngbaka mänzä présentent aujourd'hui des enjeux majeurs, en cette période où la République centrafricaine traverse une crise dont le fondement est irrécusablement identitaire, bien avant d'avoir des manifestions politiques ou confessionnelles. Etudier les anthroponymes ngbaka mänzä revient à passer tour à tour en revue les principaux enjeux que présentent la bonne compréhension, la bonne maitrise et même la parfaite perception des messages qui se cachent derrière ces noms propres, totalement déconnectés de leur contexte et dénaturés, par le fait que leur attribution ne respecte plus la notion de genre, et surtout vidés totalement de leur contenu sémantique.

Cette étude, en s'intéressant spécifiquement aux enjeux ethnolinguistiques et socio-anthropologiques anthroponymes ngbaka mänzä a le grand mérite et même le gain de pouvoir révéler, à travers ces noms de personnes décryptés, une grille de perception ou de compréhension des richesses linguistiques, sociologiques et culturelles d'une entité ethnique composite de la population centrafricaine. Cette étude déblaie le chemin conduisant vers la formalisation d'une identité culturelle nationale reposant à la fois sur les universaux et les paramètres culturels.

On est finalement parvenu à la conclusion selon laquelle les anthroponymes ngbaka mänzä ne sont pas que des identifiants dépourvus de sens. Etant des unités linguistiques simples et complexes, ces anthroponymes sont aussi des constructions phrastiques lexématisées. A ce titre, ils fonctionnent comme les autres unités linguistiques porteuses de sens.

BIBLIOGRAPHIE

BAROAN Kipré Edmé, 1986, *Mutation des noms africains, exemple des Bété de Côte d'Ivoire*, Abidjan, Nouvelles Editions Africaines.

GINZBURG, Carlo., 1997, *Le juge et l'historien, considérations en marge du procès Sofri*, Lagrasse, éditions Verdier.

GARY-PIEUR, Marie-Anne, 1994, *La grammaire du nom propre*, paris, Linguistique nouvelle.

JESPERSEN, Otto, 1992. *La philosophie de la grammaire*, Royaume-Uni, Collection Tel Gallimard.

Koffi, B.A., 2001, *L'univers des noms propres baoulé en Côte d'Ivoire*, Abidjan, NEI.

MANSOUR, S.B., 2000, « La dénomination du nom propre selon Ibn Ya'Is », in *Lexique* 15, p.11-19.

MARTIN, R.obert, 1987, *Langage et croyance*, Bruxelles, Pierre Margada.
N'Goran-Poamé, L-M.L, 2006, « De l'essence au sens des anthroponymes du Baoulé », in *Revue du CAMES*, Nouvelles Série B, Vol.007, p. 117-209

SELEZILO, Apollinaire, 2015, *Le ngbaka mänzä, langue adamawa-oubanguienne : phonologie, morphophonologie, morphologie et syntaxe*, Deutshland, Allemagne, Editions Universitaire Européennes.

VAXELAIRE, Jean-Louis, 2005. *Les noms propres : Une analyse lexicologique et historique*, Paris, Honoré. Ean-Louis,

VAXELAIRE, Jean-Louis, 2008. « Étymologie, signification et sens ». *Actes du Congrès mondial de linguistique françaiss*e, J. Durand, B. Habert et B. Laks (éd.), Paris, EDP, p 2187-2199.
VAXELAIRE, Jean-Louis, 2012. *Les noms propres en tant que faits de texte*. Mémoire de HDR, Université de Cergy-Pontoise.

WEREWERE Liking, 1983, *Orphée Dafric*, Paris, L'Harmattan.

Prolifération des journaux au Bénin : rôle et responsabilité de l'institution de régulation

Julien Koffi GBAGUIDI, Maître de Conférences
gkjulio@yahoo.fr
&
Sènakpon Socrate Sosthène TOBADA, Doctorant
tobadasocrate30@gmail.com

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

RESUME

Un peu partout en Afrique, la libéralisation de l'espace médiatique par le biais du régime démocratique, a favorisé la création des journaux. Ainsi l'autorité de régulation des médias donne le droit à toute personne remplissant les conditions nécessaires de créer une presse écrite. Du coup, au Bénin les journaux poussent chaque jour comme de petits champions. Cet état de chose doit pousser les uns et les autres à une réflexion sur la réglementation régissant la création d'un journal en République du Bénin. C'est pourquoi l'on se pose les questions suivantes : combien de journaux dénombre-t-on de nos jours au Bénin ? Combien sont autorisés ? Quels sont les critères d'autorisation de la création d'un journal au Bénin ? Quelles doivent être les rôles et responsabilités de l'institution de régulation ? Ces questions se doivent d'être élucidées. C'est dans cette perspective que le présent article tente de se pencher sur les mobiles qui sous-tendent la prolifération des journaux afin de rappeler les responsabilités. Il ne sera pas non plus exclu d'analyser la nécessité ou non d'une telle pluralité de journaux sans fin dans un pays de plus de vingt-cinq ans d'expériences démocratiques. Nous avons exploré les étapes de la documentation, d'enquêtes, d'interviews sur le terrain dans le cadre théorique de BALLE (2009).

MOTS-CLES :

- ***Prolifération, journaux, espace médiatique, régime démocratique, institution de régulation.***

ABSTRACT

Almost everywhere in Africa, the liberalization of the media space, by the slant of the democratic regime, encouraged the creation of the newspapers. So the authority of regulation of the medias gives the right to all personality filling the conditions necessary to create a written press. In Benin the newspapers push every day however, like small champions. This state of thing must push all to a reflection on the regimentations governing the creation of a newspaper in Republic of Benin. It is why one asks itself the following questions: how many newspapers does one count nowadays in Benin? How much are allowed? What are the criteria of authorization of the creation of a newspaper in Benin? What must be the roles and responsibilities of the regulation institution? These questions must to be clarified. It is in this perspective that the present article tempts to bend on the mobile that underlie the proliferation of the newspapers in order to put the authority of regulation owing his/her/its responsibilities. He/it won't be excluded to analyze the necessity or no of such a plurality of newspapers without end in a country of more than twenty-five years of democratic experiences. Thus, we explored the stages of the documentation, investigations and interviews on the land.

KEYWORDS :

- ***proliferation, newspapers, media space, democratic regime, institution of regulation.***

INTRODUCTION

La pluralité de la presse en général et celle écrite en particulier traduit la diversité d'opinions sur les événements ; ce qui constitue l'un des principes démocratiques. De ce fait, et comme l'entend Francis BALLE, « l'information d'actualité, politique et générale, devient accessible à un plus grand nombre, grâce à la multiplication des journaux » (Francis BALLE, 2009). Ainsi, depuis l'adoption du régime démocratique au Bénin, de 1990 à nos jours, le paysage de la presse écrite croit sans cesse.

Bien que cette floraison de journaux soit un signe de progrès du renouveau démocratique, il n'en demeure pas moins vrai que sur le terrain elle donne libre cours à une sorte d'anarchie dans la création d'organes de presse écrite. Anarchie, car il est loisible de voir des patrons créer un organe de presse écrite du jour au lendemain. Or cela est impossible pour la création des radiodiffusions et télévisions. Ce constat nous amère alors à nous interroger sur les modalités de création d'un journal au Bénin. D'abord quel est le paysage d'organes de presse écrite reconnus par la Haute Autorité de l'Audiovisuelle et de la Communication (HAAC) au Bénin ? Pourquoi une apparition temporelle de journaux à l'approche des échéances électorales et une disparition busque aux lendemains des scrutins ? Combien de journaux autorisés au Bénin se sont-ils dotés de sièges ? Une flopée de journaux oui ; mais une multitude journaux pour quoi faire en réalité ? Ces organes de presse écrite, comment participent-t-ils aux idéaux démocratiques à travers le fond de leurs publications ? Nos réflexions sont axées sur ces questions qui posent le problème de la prolifération des journaux au Bénin. Il s'agira de les analyser afin de situer la responsabilité des uns et des autres, surtout d'insister sur la partition à jouer par l'institution de régulation de la presse, la HAAC.

1. METHODE ET CADRE THEORIQUE DE L'ETUDE

Il est nécessaire ici de préciser le cadre méthodologique et théorique de cette étude.

1.1 Méthode

La méthode a consisté d'abord à recueillir la documentation sur le sujet. A ce niveau, les ouvrages généraux, les rapports de lois de l'institution de régulation des médias et les autres ouvrages en ligne sur les sites web ont été consultés. Ensuite, des entretiens ont été réalisés sur le terrain avec des hommes des médias et certaines autorités officiant au sein de la Haute Autorité de l'Audiovisuel et de la communication (HAAC). Enfin les résultats obtenus ont permis de connaître les rôles et responsabilité de la HAAC afin d'en discuter et d'indiquer la partition à jouer par l'instance de régulation.

1.2 Cadre théorique

Cette étude, à quelques différences près, s'inscrit dans la même logique que celle de F. Balle (2009). En effet, c'est un travail effectué sur la naissance, l'évolution et la croissance des quotidiens et périodiques occidentaux, notamment ceux des Etats-Unis d'Amérique et de l'Europe. Le chercheur, après avoir démontré que « les médias de l'écrit, les livres et les journaux » sont les ancêtres des médias détenant en son temps le monopole de l'information, a mis un accent sur leur prolifération dans ces Etats. D'abord, il faut noter que c'est au XIIIe siècle que sont nés « des services réguliers de correspondances manuscrites organisés en Allemagne et en Italie » (F. Balle 2009). A la fin du XVIIe siècle

jusqu'au milieu du XIXe siècle, les sociétés ouest-européenne et nord-américaine ont connu des mutations comme « l'expansion d'une presse extrêmement diversifiée et politisée, l'avènement d'une véritable opinion publique et la constitutionnalisation de l'Etat ». Cette naissance d'une presse de masse va avec celle de la civilisation technicienne. Cependant précisons avec F. Balle que « dans les pays les plus avancés sur la voie de l'industrialisation, les lois sur la presse et l'essor économique se conjuguent pour préciser le déclin de la petite presse politique au profit des grands quotidiens d'information. Le one man newspaper n'est plus qu'une image jaunie, témoin de la préhistoire de l'information collective. La presse de masse est donc née de la convergence de plusieurs conditions ». On comprend alors que les grandes puissances ont aussi enregistré elles-aussi une diversité de journaux mais soumise à des conditions et réglementations diverses.

2. RESULTATS

2.1 Présentation de la HAAC, et rappel de son rôle et ses missions

La Haute Autorité de l'Audiovisuel et de la Communication[26], conformément aux dispositions des articles 24, 142 et 143 de la constitution béninoise du 11 décembre a pour mission :

- *De garantir et d'assurer liberté et la protection de la presse ainsi que de tous les moyens de communication de masse dans le respect de la loi ;*
- *De veiller au respect de la déontologie en matière d'information et l'accès équitable des partis politiques, associations et des citoyens aux moyens officiels d'information et de communication ;*
- *De garantir l'utilisation équitable et appropriée des organismes publics de presse et de communication audiovisuelle par les Institutions de la République, chacune en fonction de ses missions constitutionnelles et d'assurer le cas échéant les arbitrages nécessaires.*

La HAAC est une institution indépendante de tout pouvoir politique, de tout parti politique, de toute association ou de tout groupe de pression de quelque nature que ce soit. En sa qualité de garante de l'exercice de la liberté de presse et de communication :

- *Assure l'égalité de traitement entre tous les opérateurs en matière de presse et de communication ;*
- *Propose à la nomination par le Chef de l'Etat en Conseil des ministres, les Directeurs des organes de presse publique ;*
- *Veille à la sauvegarde de l'identité culturelle nationale par une maîtrise appropriée des moyens de communication sur le marché ;*
- *Veille à favoriser et à promouvoir la libre concurrence ;*

[26] www.refram.org

- *Veiller à l'efficacité et à la diversité des programmes au développement de la production et de la création audiovisuelle nationale, ainsi qu'à la mise en valeur du patrimoine culturel national et universel ;*
- *Veiller à ce que les organes de presse ne fassent pas l'objet de concentration afin de maintenir le caractère pluraliste de l'information et de la communication ;*
- *Peut faire des suggestions en matière de formation dans le domaine de la presse et de la communication ;*
- *Garantit l'indépendance et la sécurité de tout opérateur de presse et de communication ;*

  Prend toute initiative et organise toute action de nature à accroître le respect de la déontologie et de l'éthique, la conscience professionnelle ;
- *Encourage la créativité dans le domaine de la presse et de la communication ;*
- *Garantit les conditions de soutien de l'Etat à la presse publique et privée.*

2.2 Bref aperçu historique des origines de la presse écrite au Bénin

Le Dahomey est devenu une colonie française à partir de l'année 1894. Les intérêts de la France prévalant alors partout sur ce territoire, Noirs et Blancs n'ayant qu'à travailler pour le maintien de ces intérêts coloniaux, la presse n'avait qu'à soutenir les actions du blanc et était aux mains des colonisateurs. *L'Echoc du Dahomey* fut le premier journal à paraître à partir du 23 juillet 1905, un journal « créé et géré par un commerçant français du nom de Crescent ». A. K. B. Kpadonou (2002) poursuit :

> A l'époque, les activités de presse étaient régies par la loi française de 1881 qui interdisait à l'intelligentsia africaine de créer ses propres organes de presse. Ce n'est qu'à la faveur de la première guerre mondiale qu'ont été assouplis les rapports entre les blancs et les autochtones dahoméens que ces derniers pourront mettre en place des organes de presse entièrement gérés par eux. Cette autorisation a été effective grâce à la nationalité française que quelques dahoméens ont obtenue « pour avoir combattu aux côtés des troupes françaises pendant la guerre
> (A. A. K. B. Kpadonou, 2002).

Ces nouveaux journaux parus pour la plupart dans les villes comme Cotonou, Porto-Novo, Ouidah et Abomey ont montré leur opposition contre les autorités coloniales. Il s'agit de *Le Guide du Dahomey, La Voix du Dahomey, Le Phare du Dahomey, La Presse Portonovienne, Le Courrier du Golfe du Bénin, L'Echo des Cercles et L'Etoile du Dahomey*.

> Les libertés politiques accordées à ses colonies par la France à la fin de la seconde guerre mondiale feront augmenter le nombre d'organes de presse jusqu'en 1960. Selon Marie-Soleil FRERE, la colonie du Dahomey enregistra de 1946 à 1960 la création d'une cinquantaine d'organes de presse écrite (A. K. B. Kpadonou, 2002).

Après l'instabilité politique entre 1960 et 1972, plus précisément dans la seconde moitié de la décennie 1980, des pressions aussi bien intérieures qu'extérieures pèseront sur le régime marxiste-léniniste. Cela oblige les autorités du Désormais Bénin à autoriser

d'autres nouveaux journaux privés comme *La gazette du Golf* (1988), *Tam-tam express* (1988), *La Recarde* (1989) et *L'Opinion* (1990). Viendra en Février 1990 la Conférence des Forces Vives de la Nation consacrant au Bénin le régime démocratique où l'espace de la presse sera libéré, démonopolisé.

> Pendant la période de transition qui succéda à cette conférence, d'autres organes de presse virent le jour dont *Le Forum de la semaine*, *L'Observateur*, *Le Soleil*, *24 heures*, *Le Canard du Golfe*, *Le Satirique*, *Le Quotidien*, *Libération*, *L'Indépendant*, *Je sais tout*, *La Voix du Bénin*, *L'Union*, *L'Eveil*. Le quotidien gouvernemental *Ehuzu* devint le 1er mai 1990 *La Nation* » (A. K. Babatoundé KPADONOU 2002).

La HAAC a été prévue comme l'une des institutions inhérentes au régime démocratique par la constitution du 11 décembre 1990 à travers ses articles 8, 24, 56, 142 et 146. La loi n°97-010 portant libéralisation de l'espace audiovisuel et dispositions pénales spéciales relatives aux délits en matière de presse et de communication audiovisuelle sera votée le 20 août 1997 par l'Assemblée Nationale.

2.3 Quelques données sur les journaux au Bénin

2. 3.1- Critères et modalités de création d'un journal au Bénin

2.3.1.1- Des dispositions antérieures

Bien que la Haute Autorité de l'audiovisuel et de la communication soit l'institution de régulation de la presse au Bénin, l'autorisation de création de journaux ne relevait pas de sa prérogative. Conformément à la loi n°60-12 du 30 juin sur la liberté de la presse au Bénin, la demande d'autorisation de la création d'une presse écrite est adressée au Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique et des Cultes qui procède à une étude de dossier moyennant une somme de cinquante mille francs CFA. Ce processus s'étend sur une durée de trois (03) mois au bout de laquelle la sentence sera donnée. Ce n'est qu'après toutes ces étapes que la liste des journaux autorisés pour parution sera dressée par la HAAC à laquelle ces journaux enregistrés font une déclaration préalable. L'institution de régulation peut à son tour procéder à la publication de ladite liste. Par ailleurs, la liste des pièces à fournir au Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique et des Cultes (MSPC)[27], outre la demande et la quittance des frais d'étude de dossier, est constituée du curriculum vitae, du casier judiciaire, d'une attestation de travail, d'une attestation de résidence, des copies légalisées de diplômes du Directeur de publication. Cette demande se fait à tout moment, contrairement à celle de création des médias audiovisuels (Radiodiffusion et Télévision) dont non seulement les pièces exigées dans le dossier sont denses, mais aussi la soumission se fait contre un appel à candidature lancé par la HAAC. Le lancement de l'appel à candidature est périodique, c'est-à-dire en un, deux ans etc. L'étude de dossier a lieu à la HAAC et se fait par les conseillers de la HAAC. Il faut rappeler qu'avant 2009[28], tous les journaux et périodiques autorisés et enregistrés ne se faisaient pas l'obligation de se déclarer à la HAAC. C'est au cours cette année que l'institution a exigé que seuls les journaux et écrits périodiques déclarés et publiés sur la liste des journaux et écrits périodiques ayant une existence légale en République du Bénin, sont susceptibles de bénéficier d'une diffusion sur la revue de presse à la radio ou

[27] Selon les agents du service des usagers/MISPC.

[28] Décision n°09-051/HAAC du 03 novembre 2009 portant modalités de publication de la presse écrite au Bénin.

à la télévision. Toutes ces dispositions ont connu des modifications à compter du vingt mars deux mille quinze, date de la promulgation du code de l'information et de la communication en République du Bénin. D'où d'autres nouvelles dispositions sont entrées en vigueur.

2.3.1.2- Des dispositions actuelles

Les nouvelles dispositions sont prévues par les articles 63, 183 et 184 de la loi n°2015-du 20 mars 2015 portant code de l'information et de la communication en République du Bénin. Cette loi confère à la HAAC le pouvoir d'autorisation et d'enregistrement des journaux et écrits périodiques en son propre sein. En effet, l'édition d'un journal ou écrit périodique est soumise à la déclaration préalable et au dépôt légal à la HAAC. Le dépôt légal se fait en « trois exemplaires signés, au bas de la publication à la HAAC et deux exemplaires au parquet près le tribunal de première instance territorialement compétent ». La déclaration préalable, outre les pièces exigées dans l'ancienne disposition, « exige le récépissé des droits d'enregistrement dont le montant est fixé par arrêté du ministre des finances, la liste du personnel sur la base de la convention collective de la presse béninoise et les documents afférant au registre de commerce et du crédit mobilier de l'entreprise éditrice ». L'institution de régulation publie plusieurs fois dans une année la liste des journaux et écrits périodiques ayant une existence légale en République du Bénin. Comment cette liste a-t-elle évolué entre les années 2011 et 2015 ?

2.3.2- Evolution du paysage de la presse écrite entre 2011 et 2015

Selon la publication n°1921 du quotidien *Adjinakou* du vingt-sept janvier deux mille douze, le nombre de journaux et écrits périodiques sont passés, en janvier 2011, de cent cinquante-cinq à cent soixante-quinze en janvier 2012[29]. En 2013, selon la Décision n°13-002/HAAC du 29 janvier 2013[30], l'institution publie soixante-trois quotidiens, dix-huit hebdomadaires, quatre bihebdomadaires, quatre mensuels et trois bimensuels ayant une existence légale au Bénin. Soixante-treize quotidiens, vingt hebdomadaires, cinq bihebdomadaires, cinq mensuels et cinq bimensuels ont été enregistrés en février 2015[31]. Le nombre de quotidien passera à quatre-vingt-cinq, celui d'hebdomadaires à vingt-et-un, les bihebdomadaires à sept, les mensuels à six et les bimensuels à cinq en mai de la même année[32].

3. DISCUSSION

3.1 Le rôle de la HAAC

A la lumière de tout ce qui précède, l'on s'aperçoit que la question de la maîtrise de l'existence des journaux et périodique au Bénin, dans l'évolution du temps, a longtemps échappé à la HAAC. Pour preuve, les tournées des conseillers pour la vérification et le contrôle de l'adresse et de l'implantation des sièges des quotidiens et périodiques ayant une existence légale et de ceux en instance de l'avoir sur toute l'étendue du territoire national ont montré l'ampleur du phénomène. Les rapports des conseillers ont révélé que

[29] www.journal-adjinakou-benin.info
[30] Annuaire des journalistes et organes de presse, HAAC et Friedrich Ebert Stiftung, 2013, pp 12-15.
[31] 24haubenin.info
[32] www.latribunedelacapitale.com

« la plupart des organes de presse écrite n'ont pas de siège et qu'à l'occasion, bon nombre de responsables desdits organes ont usé de subterfuges faisant croire qu'ils sont soit en voyage soit que leurs secrétaires sont en congé, soit encore qu'ils ont déménagé ; que de tels agissements violent les dispositions de l'article 5 de la Loi n°60-12 du 30 juin 1960 sur la liberté de la presse et ne sont pas de nature à favoriser l'exercice par les citoyens de leurs droits de réponse, de rectification, de réplique et de communication de pièces »[33]. Même les efforts de l'institution en 2009 pour faire le ménage dans l'environnement de la presse écrite en instaurant la Décision n°09-051/HAAC du 03 novembre 2009 portant modalités de publication de la presse écrite au Bénin, n'a pas été de grande importance dans la résolution de cette question. Après cette année des journaux ont continué de naître, surtout l'approche des élections, présidentielles notamment, et meurent au lendemain.

L'hebdomadaire *Nugboli* (le chemin de la vérité) enregistré sous le N°1215/MISPC/SG/DAI/SCC du 18 octobre 2010 n'a, par exemple existé que pour les campagnes électorales et le scrutin présidentiel de mars 2011. Sa disparition n'a été qu'un secret de polichinelle après le résultat des présidentielles. Même au fond, c'était un journal dont tous les articles, hors mis la bande dessinée, ont été signés par son Directeur de publication (confère parution N°010 du 06 au13 décembre 2010). On se pose des questions sur l'existence ou non de son siège en son temps. Son adresse (www.nugboli.com) et celle de son Directeur de publication étaient seulement connues de tous. Outre les périodes électorales qui conditionnent cette prolifération, il y a aussi que « chaque journaliste veut devenir directeur de publication, avoir son propre journal » (Marie-Soleil FRERE, 2001). Pour en revenir au cas *Nugboli*, du point de vue de la forme, l'hebdomadaire n'était imprimé que sur quatre (04) pages. Il en est ainsi de plusieurs autres journaux et périodiques. En somme, tout porte à croire que toutes ces situations échappent aux mesures de contrôle et de sanctions de la HAAC.

En réalité la multiplicité d'organes de presse n'est pas chose condamnable dans une démocratie. Au contraire elle fait partie des principes démocratiques. Par contre, non seulement leurs suivi et survie, et la maîtrise de leur existence s'avèrent importants, mais la participation au progrès démocratique doit également être leur cheval de bataille. Or, la communication dans les publications de ces journaux, la platitude dans le fond des articles, la culture de la calomnie etc. constituent leurs préoccupations au quotidien. En un mot, ce que Marie-Soleil Frère (2001) appelle « *traitement partisan de l'information (…) distorsions dans la présentation des faits ».* Pour cela, les dossiers de presse, les investigations de nature à mettre au grand jour les affaires louches, manœuvres camouflées qui arrièrent le développement du pays et par ricochet le progrès démocratique sont laissés pour compte.

D'ailleurs on reconnaît que la HAAC n'avait pas au prime abord une part active dans l'autorisation de la création des journaux et écrits périodiques au Bénin. Autrement dit, avant le mars 2015, l'enregistrement et l'autorisation relevait de la prérogative du Ministère de l'Intérieur et de la Sécurité Publique et des Cultes. Or, elle est chargée de la régulation de la presse. Pour le cas des Radiodiffusions et des Télévisions, c'est elle qui est

[33] Confère la décision n°13-002/HAAC du 29 janvier 2013 portant publication des journaux et écrits périodiques ayant une existence légale en République du Bénin.

la seule institution habileté à attribuer les fréquences. Pourquoi cette situation de deux poids, deux mesures à l'époque ? Est-ce parce que la question de la gestion des fréquences est une situation complexe ? Certes, la correction de cette irrégularité plus tard par l'adoption et la promulgation de la loi portant Code de l'Information et de la Communication en République du Bénin est d'une grande importance, mais l'on n'est pas toujours loin de l'auberge. Car, en dépit de ce que l'autorisation d'un journal ou écrit périodique à paraître relève désormais de la prérogative entière de la HAAC, les critères ne semblent pas totalement rigoureux. Quelles doivent être alors les responsabilités de l'instance de régulation les jours à venir ?

3.2 La responsabilité de l'institution de régulation (HAAC)

La première responsabilité de l'institution est celle de veiller au respect strict des nouvelles dispositions contenues dans le code de l'information et de la communication. L'article 186 a entre autre indiqué qu'un Directeur de publication d'un journaliste doit non seulement être un journaliste détenteur de la carte de presse en cours de validité, mais avoir dix (10) années d'expérience au moins. Cependant, tous les Directeurs de publication ne remplissent pas ces conditions. Il est alors important pour la HAAC de faire le ménage sur ce plan.

En outre, les journaux ou écrits périodiques sont classés en trois catégories à savoir les journaux d'information générale, les journaux d'opinion, les publications spécialisées (confère l'article 185 du même code). Mais la question qui se pose est celle du contenu des journaux, notamment les journaux d'information générale. Le cahier de charge de ces journaux doit les obliger à des conditions : donner priorité aux investigations, informer beaucoup plus que communiquer, s'interdire les affiches de manchettes identiques… Car il est souvent loisible de voir nombreux journaux afficher le même titre en manchette ou des titres sensiblement différents avec le même contenu. L'utilité ou l'opportunité des journaux ou de leur création doit être une condition supplémentaire à celles figurant parmi les critères et modalités de création d'un journal ou écrit périodique au Bénin. Des conditions doivent exister pour réduire la platitude du contenu des journaux et les créations inopportunes et leur existence circonstancielle. Il faut instaurer des principes de sanctions pénales à l'endroit de tout Directeur de publication dont les journaux disparaîtront du jour au lendemain sans raisons fondées. Il est aussi nécessaire de leur faire un engagement précisant la durée de vie des journaux dès leur création. Toutes ces conditions ne seront que des réformes d'assainissement dans ce domaine. Les journaux ou écrits périodiques doivent eux-aussi prendre leur responsabilité.

3.3 Une pluralité d'organes de presse écrite pour quoi faire ?

La principale préoccupation de l'heure pour ces journaux, surtout ceux d'information générale, doit être la cible qu'ils atteignent à travers leurs écrits. Parmi les dix millions de Béninois, combien d'entre eux lisent et comprennent les journaux chaque jour ? A plus de 60%, la population est analphabète, c'est-à-dire ne sait ni lire, ni écrire sa langue maternelle ; et même à plus de 70% illettrée. Or la question de l'intégration des langues nationales dans la réforme constitutionnelle, afin de leur doter d'un statut de langues officielles à côté du français, est plus que d'actualité. De même, l'insertion de ces langues dans le système éducatif formel, bien que timidement entamée, est toujours au cœur des

débats. L'enjeu est donc de taille et les journaux doivent s'atteler à la publication de leurs articles en langues nationales pour atteindre plus de lecteurs.

La pluralité d'organes de presse écrite suscite la question de l'écriture en langues nationales pour entretenir un environnement lettré à partir des langues maternelles. En effet, une presse écrite doit avoir une portée locale et globale. L'approche locale intervient pour traiter de toutes les questions endogènes alors que celle globale traite des préoccupations exogènes. Dans une convergence de l'approche de LASWELL (Qui ? dit Quoi ? A qui ? Comment ? Avec quel effet ?) et la portée du triangle didactique qui suggère la convergence des connaissances exogènes et celles endogènes dans une perspective de co-construction des connaissances sont pour notre part, déterminantes dans la dynamique du multilinguisme dans la presse écrite béninoise.

La presse écrite en langues nationales va sans aucun doute provoquer un intérêt particulier pour les programmes et les projets d'alphabétisation. Du coup, les populations seront motivées aux questions de développement car la presse écrite va créer du social chez l'individu, en même temps qu'elle manifeste devant lui du social.

Paul de MAESENEER (1982 : 69) écrit :

> Dans la plupart des pays en voie de développement, la radio constitue le moyen de communication de masse le plus répandu et la plus accessible. A ce titre, elle est un puissant agent de développement (…) et son influence dépend de sa crédibilité et de son haut niveau de professionnalisme.

Cette citation justifiée pour la radio devrait être applicable aussi pour la presse écrite en langue(s) nationale(s) car les langues nationales constituent de puissants moyens de communication intégrée.

Conclusion

Le Bénin n'est plus un petit en matière de l'exercice de la démocratie. Vingt-six (26) ans d'expériences, ce n'est peut-être pas beaucoup, mais ce n'est pas non plus peu. Il est donc important pour l'institution de régulation de peser lourde dans la balance de régulation de la presse. La HAAC doit donc se donner les moyens moraux pour assurer pleinement les tâches qui sont les siennes.

Par ailleurs l'Etat central doit pouvoir doter l'instance de régulation des moyens matériels et financiers pour exercer son pouvoir. Il suicidaire dans une démocratie de plus d'une vingtaine d'années d'expériences que des conseillers de la HAAC se plaignent de n'avoir de moyens roulant pour l'exercice de leurs missions.

Il est enfin temps de dépasser le stade d'existence de journaux pour des circonstances afin de disparaitre au lendemain.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Annuaire des journalistes et organes de presse, (2013): HAAC et Friedrich Ebert Stiftung, 64 p.

BALLE, Francis, (2009) : *Médias et sociétés*, 14ème édition, Paris, Montchrétien-Lexento-édition, 832 p.

FRERE, Marie-Soleil, (2001) : « Journaux du Bénin, corruption au quotidien », *Le Monde diplomatique*, (n°569), p. 12-12. URL: http://www.cairn.info/magazine-le-monde-diplomatique-2001-8-page-12.htm

Décision n°09-051/HAAC du 03 novembre 2009 portant modalités de publication de la presse écrite au Bénin.

Décision n°13-002/HAAC du 29 janvier 2013 portant publication des journaux et écrits périodiques ayant une existence légale en République du Bénin.

Décision n°15- 006/HAAC du 03 février 2015 portant publication des journaux et écrits périodiques ayant une existence légale en République du Bénin.

Hebdomadaire *Nugboli* N°010 du 06 au13 décembre 2010

KPADONOU A. K. Babatoundé, (2002) : L'appropriation de l'internet par la presse béninoise, UAC, *Mémoire* online.

loi n°2015-07 du 20 mars 2015 portant code de l'information et de la communication en République du Bénin.

MAESENEER (de) Paul, (1982*) : A vous l'antenne ! Précis du journalisme radio*, Editions Nouveaux Horizons, traduit de l'Américain WALTER Dominique.

TUDESQ, André-Jean, (1999) : *Les médias en Afrique*, Infocom, 160 p.

Sitographie

www.journal-adjinakou-benin.info, consulté le 17 septembre 2016 à 16h 36.

www.24haubenin.info, consulté le18 septembre 2016 à 10h 20.

www.latribunedelacapitale.com, consulté le le22 septembre 2016 à 15h 48.

www.refram.org, consulté le 25 septembre 2016 à 11h 33.

i

ii

iii

iv

v