

LES CAHIERS DU CEDIMES

Vol. 11 - N°1 - 2017

Dossier:

*Langage et
développement*



La Revue des Sciences de Gestion



direction et gestion
des entreprises

La RSG publie tout ce qui concerne le management

Plus ancienne revue de gestion francophone, elle offre depuis 1965 une synthèse pluridisciplinaire des idées et concepts, des courants de pensée, des méthodes qui naissent et se développent dans le monde des affaires – dans tous les domaines qui intéressent la vie des entreprises – à destination du monde enseignant, de la recherche, de l'entreprise ou des organisations.

Les articles de *La RSG* sont indexés notamment dans EconLit, Cairn, BNF, Indexpress, Généralis-Indexpress, Delphes-Indexpress, Inist, Pressed, ProQuest ABI/INFORM, Ebsco, Sudoc.abes.

<http://www.larsg.fr/rappel-editorial/>



Organismes de recherches partenaires :

- ✓ Association Tiers Monde
- ✓ Association Française d'Economie Politique (AFEP)
- ✓ **CEDIMES**
- ✓ Centre pour la Communication Scientifique Directe (CCSD)
- ✓ Centre de recherche en éthique économique et des affaires et déontologies professionnelles
- ✓ CIRAC
- ✓ Groupe d'Etudes Management & Langage (GEM&L)
- ✓ Groupe PGV
- ✓ ISMEA
- ✓ LITEM
- ✓ RII – Université. du Littoral
- ✓ RRI Réseau de recherche sur l'innovation
- ✓ Sciences Po Lyon sur le réseau Mir@bel

Rubriques thématiques :

Stratégie et structure
Organisation
Ressources humaines
Informatique
Communication
Marketing
Recherche & Développement
Finance et ingénierie financière
Comptabilité
Formation et développement des compétences
PME-PMI
Commerce international
Innovation
Économie et Société
Essai
Droit



Les Cahiers du Cedimes
Publication semestrielle
de l'Institut CEDIMES et de l'Université Valahia de Târgoviște

Directeur de publication:

Ion Cucui, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*

Rédacteur en chef:

Marc Richevaux, *Université du Littoral Cote d'Opale, France*

Rédacteur invité :

Agbefle Koffi GANYO, *Université de Ghana*

Comité de lecture du numéro:

Kossi Antoine AFELI, *Université de Lomé, Togo*

Claude ALBAGLI, *Université Paris Est, France*

Giovanni AGRESTI, *Teramo Italie*

Simon AMEGBLEAME, *Université de Lomé, Togo*

Dominic AMUZU, *Université du Ghana, Winneba*

Augustine ASAAH, *Université du Ghana, Legon*

Ayih AYTEY, *Université du Ghana, Legon*

Ion CUCUI, *Université Valahia de Târgoviste, Roumanie*

Hervé CRONEL, *Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), France*

Ahmed EL MOUTAOUASSET, *Institut Cedimes Marrakech, Maroc*

Eric Patrick FEUBI PAMEN, *Université de Yaoundé II, Cameroun*

Lilian HANANIA, *Université Paris I- Panthéon-Sorbonne, France*

Abdoulaye IMOROU, *Université de Kwazulu Natal, Afrique du Sud*

Bienvenu KOUDJO, *Université d'Abomey Calavi, Bénin*

Bruno MAURER, *Université Montpellier III, France*

Barnabe MBALAZE, *Université de Yaoundé I, Cameroun*

Abou NAPON, *Université d'Ouagadougou, Burkina Faso*

Colette NOYAU, *Université Paris Nanterre, France*

Philippe NASZALYI, *Université d'Evry, France*

Julia NDIBNU, *Université de Yaoundé I, Cameroun*

Maria NEGREPONTI DELIVANIS, *Université Macédonienne, Grèce*

Louis Martin ONGUENE ESSONO, *Université de Yaoundé I, Cameroun*

Claudia SAPTA, *Université de Picardie Jules Vernes Amiens, France*

Destiny TCHEHOUALI, *Université de Québec à Montréal, Canada*

Zhan SU, *Université UQUAM Laval, Canada*

Julien VERCUEIL, *Université de Lyon III, France*

Ciara R. WIGHAM, *Université de Lyon II, France*

Robert YENNAH, *Université du Ghana, Legon*

Les Cahiers du CEDIMES

Publication Semestrielle

Vol. 11 – N°1 – 2017

Dossier:

Langage et développement

Sous la coordination de Agbefle Koffi Ganyo

Institut CEDIMES

Université Valahia de Târgoviște

© Les Cahiers du CEDIMES

ISSN - L : 1954-3859

« **Les Cahiers du CEDIMES** » est publié par l'**Institut CEDIMES**
Campus de la Mondialisation et du Développement Durable
Site du Jardin Tropical de Paris
45^{bis} av. de la Belle Gabrielle, 94736 Nogent sur Marne, France
www.cedimes.com

en partenariat avec l'**Université Valahia de Târgoviște**
Bd. Regele Carol I, nr. 2, 130024 Târgoviște, Roumanie
www.valahia.ro

Secrétariat de rédaction :
Laura Marcu, Valentin Radu

Copyright © Mars 2017
Institut Cedimes, France

ISSN: 2110-6045

SOMMAIRE du Vol. 11, N°1. (2017)

Présentation du Rédacteur en chef invité <i>Marc RICHEVAUX</i>	7
Editorial <i>Agbefle Koffi GANYO</i>	9
Bilingualism: a Personal, National and International Asset <i>Cosmas K. M. BADASU</i>	11
Le français de culture camerounaise : tendances lexicales <i>Laurain ASSIPOLO</i>	23
L'influence du multilinguisme sur la pratique et l'enseignement de la traduction au Nigeria <i>Mariam BIRMA</i>	35
Quelle didactique du français pour les apprenants des universités francophones ? Pour un éclectisme méthodologique des pratiques d'enseignement <i>Florentine AGBOTON</i>	45
Le statut et l'avenir de la langue française au Nigeria : le cas de l'état de Sokoto <i>Umaru Kiro KALGO</i>	59
De l'apprentissage du français à l'Université de Bamenda (Cameroun) : regard sur la Faculté des sciences <i>Salomé Chantal NTSAMA ESSENGUÉ</i>	67
Enseignement du français en milieu anglophone : quelle place pour la littérature <i>Samuel KOFFI</i>	77
La formation initiale des enseignants au service d'une éducation de qualité au secondaire 1 au Togo <i>Akimou TCHAGNAOU, A. B. Bahama BAOUTOU</i>	99
Quelle conscience les apprenants nigériens ont-ils de leurs stratégies de communication orale en FLE ? <i>Mufutau A. TIJANI</i>	109
Rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire : L'exemple des écoles bilingues songhay-français du Mali <i>Zakaria NOUNTA</i>	121

L'alternance Codique : Usages et Perceptions par les acteurs de la classe <i>Emmanuella Bafua ANNAN</i>	135
Peculiarities of Teaching Russian and Testing in Multilingual Society of Ghana <i>Yuriy DZYADYK</i>	151
Contextes d'insertion/exclusion des communautés ethnolinguistiques minoritaires dans les institutions publiques camerounaises : langues, statuts et caractéristiques identitaires <i>Julia NDIBNU-MESSINA ETHÉ</i>	165
Etude comparée de la liaison en français et en urhobo <i>Carole EJOMAFUVWE AKPOFURE-OKENRENTIE</i>	175
L'enseignement d'une œuvre intégrale en contexte de FLE : cas de huit établissements au Cameroun <i>Bénédict Léonie TIEBOU, Épouse TCHEUMELIEU</i>	187
Le français pour tous : et si le français m'était simplifié. Analyse grammaticale et orthographique d'une production écrite et incidence didactique <i>Abou FOFANA</i>	201
VARIA	
Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité <i>Bruno ROUSSEL, André AOUN, Cédric TEYSSIE, Michel GALINDO</i>	213
Foreign Political Priorities of Kazakhstan and the Relevance of China <i>K.K. SMAGULOVA, G.O. MUHAMETKALIEVA</i>	221
Erratum: Suppression de la protection tarifaire sur les importations algériennes de l'UE – cas du secteur agroalimentaire : analyse en équilibre général statique <i>Nouara SOUFI, Kamal OUKACI</i>	227

Présentation du Rédacteur en chef invité

Marc RICHEVAUX

Université du Littoral Cote d'Opale, France

marc.richevaux@numericable.fr

L'un des axes du CEDIMES porte sur les possibilités de **développement** avec la prise en compte des liens entre les structures économiques, sociales et culturelles ; le langage en est un des éléments. Il permet entre autres, l'analyse du renouvellement de la **pensée du développement** qui en constitue un enjeu important. Ceci permet aussi d'aborder la **mondialisation**, en portant un accent particulier sur les processus d'intégration sous leurs aspects commerciaux, géopolitiques et démographiques.

C'est pourquoi nous avons demandé à notre collègue **Dr. Koffi Ganyo Agbefle, Coordinateur du Laboratoire DELLA, Département de Français à l'Université du Ghana, Legon de prendre en charge la présentation de ce numéro consacré** au « Langage et développement ». Le thème correspond aux actes d'un colloque consacré à ces questions et montre bien que le langage peut être un élément important du développement économique.

Agbefle Koffi Ganyo est enseignant-chercheur au Département de Français à l'Université du Ghana, Legon (Accra) depuis 2013. Il est également chargé de la Recherche au sein de son département et coordinateur du Laboratoire *DELLA* (Didactiques et Enseignements des Langues et Littératures en Afrique) affilié à ce Département. AGBEFLE Koffi Ganyo est titulaire d'un Doctorat Ès-Lettres option Linguistique (spécialité Sociolinguistique et didactiques du français et des langues africaines) et d'un Master en Sciences de l'éducation de l'Université de Lomé au Togo où il servi entre 2008 et 2012.

Dr. AGBEFLE effectue plusieurs missions de recherches en Afrique, en Europe et au Canada. Il est l'auteur d'une vingtaine d'articles scientifiques publiés dans des revues internationales. Ses principaux axes de recherches sont : Politique linguistique, didactiques des langues, Sociolinguistique du français et des langues africaines, Droits linguistique, le FLE/FLS et la diversité culturelle.

Editorial

Agbefle KOFFI GANYO

Université du Ghana, Legon (Accra)

koffiganyoa@yahoo.fr

Nous avons l'honneur de vous présenter ce numéro spécial des Cahiers du CEDIMES consacré à une sélection d'articles fruits d'un colloque international qui s'est tenu les 11, 12 et 13 février 2016 à l'Université du Ghana, Legon sous la coupole du Laboratoire de recherches en *Didactique et Enseignements des Langues et Littératures en Afrique (DELLA)*. En effet, l'ensemble des contributions de ce numéro est issu du colloque international marquant les 10 ans de l'adhésion du Ghana, pays anglophone, à l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF). Ce colloque s'articulait autour du thème : « *Contextes d'enseignement et l'apprentissage du français : réalités, obstacles et perspectives* ».

2006-2016 : il y a de cela 10 ans que le Ghana, pays anglophone de l'Afrique de l'ouest devenait membre de l'OIF. Pourtant, ce pays a pour langue officielle l'anglais qui est donc la langue de l'administration, de l'instruction et de toute autre situation formelle de communication. En dehors de cette langue internationale, le Ghana a adopté le français comme langue étrangère. C'est, à en croire les textes officiels, la 2^e plus importante langue de communication internationale au Ghana ; ceci s'explique par son insertion dans le secteur d'enseignement depuis 1948 à « Achimota College » d'Accra. Cette longue présence de la langue française dans ce pays sera couronnée par un événement de taille en 2006 : *l'adhésion du Ghana à la Francophonie*. En effet, cette adhésion à la Francophonie est un événement historique de taille non seulement pour le pays mais aussi pour le monde francophone. Déjà en 2003, dans un discours devant le parlement ghanéen (le 13 Février), l'ancien Président John Kufor a insisté sur l'importance du français pour le Ghana et a exprimé son engagement à promouvoir cette langue dans ce pays, pourtant déjà membre du Commonwealth. Il venait alors d'enclencher la marche vers une adhésion à la Francophonie. Cet engagement des dirigeants ghanéens s'est traduit dans les faits par la ratification de la charte de l'OIF en 2006. Ainsi, depuis le XI^e Sommet de Bucarest en 2006 en Roumanie, le Ghana est devenu « Membre associé de la Francophonie », en même temps que Chypre. Or l'accès au statut de « membre associé » est réservé à des États et aux gouvernements pour lesquels le français est « d'un usage habituel et courant et qui partagent les valeurs de la Francophonie ». On en déduit que même les tous premiers Responsables politiques de ce pays reconnaissent donc, combien importante est cette langue dont ils prônent un usage effectif dans l'enseignement et dans d'autres secteurs sociaux.

Le présent volume d'articles est le fruit de la réflexion de plus de quarante chercheuses et chercheurs, pour l'essentiel venus d'Afrique subsaharienne mais également de l'Afrique centrale, de l'Europe, de l'Égypte, de la Syrie, etc. Ces scientifiques se sont retrouvés durant trois jours à l'Université du Ghana, Legon à l'initiative du Laboratoire DELLA. Les travaux ont pu se faire grâce aux financements du ORID/Université du Ghana et du BRAO/OIF

(Bureau Régional pour l'Afrique de l'Ouest de l'Organisation internationale de la Francophonie). Les réflexions ici présentes ont porté entre autres sur les axes suivants : *la place du français et de l'enseignement du français en milieux bi-plurilingues, la formation professionnelle des enseignants, l'enseignement du français en Afrique : la pratique pédagogique du FLE et du FLS, la francophonie en Afrique et dans le monde, la francophonie au Ghana : bilan des 10 ans.*

Les articles contenus dans ce volume touchent à plusieurs questions relatives à l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde. Il s'agit entre autres du texte de Cosmas K. M. BADASU qui présente la notion et la perception du bilinguisme au plan national ghanéen et au plan international, avant de s'attarder sur l'historique et la place du français au Ghana. Salomé Chantal NTSAMA ESSENGUÉ et Julia MESSINA interrogent le statut des langues parlées dans les communautés ethnolinguistiques minoritaires au Cameroun, pendant que leurs compatriotes Laurain ASSIPOLO et Leonie TIEBOU décrivent respectivement l'appropriation du français par la culture camerounaise et l'enseignement/apprentissage de la littérature en contexte FLE au Cameroun. Florentine AGBOTON, Akimou TCHAGNAOU et Mariam BIRMA s'intéressent aux pratiques enseignantes respectivement au Bénin, au Togo et au Nigeria. Zakaria NOUNTA expose les réalités de l'articulation français-songhay dans la tentative d'enseignement bilingue au Mali. Emmanuella Bafua ANNAN du Ghana, Mufutau A. TIJANI, Umaru KIRO KALGO tous du Nigeria s'attardent sur les réalités de l'enseignement/apprentissage du FLE dans ce pays, pendant que leur compatriote Carole Ejomafuvwe AKPOFURE-OKENRENTIE fait une étude comparée de la liaison en français et en Urhobo. Samuel KOFFI du Ghana s'intéresse à la place de la littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Abou FOFANA présente l'état-des-lieux du FLS en Côte d'Ivoire. Le volume se boucle par la rubrique Varia mais non sans rapport avec les thèmes étudiés de Bruno ROUSSEL, André AOUN, Cédric TEYSSIE, Michel GALINDO consacré à « *Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalité* », et à « *Foreign political priorities of Kazakhstan and the relevance of China* » K.K. Smagulov, G.O. Muhametkalieva, Kazakh National University, République de Kazakhstan.

Bilingualism : A Personal, National and International Asset

Cosmas K. M. BADASU
University of Ghana, Legon
cosbadasukm@gmail.com

Abstract

Bilingualism - more generally, multilingualism - is a major fact of life in the world today. To begin with, the world's estimated 5000 languages are spoken in the world's 200 sovereign states (or 250 languages per state), so that communication among the citizens of many of the world's countries clearly requires extensive bi- (if not multi-)lingualism. (Bhatia and Ritchie, 2006, 1).

Key words

Bilingualism, multilingualism, languages.

Résumé

Nous avons montré, dans cet article, comment le bilinguisme, la capacité de parler deux langues, constitue un atout personnel, national et international. Un atout personnel dans la mesure où le bilingue a des avantages que le monolingue n'a pas. Sur le plan national et international, le bilingue sert son pays dans ses engagements avec d'autres pays, et le monde entier en facilitant les activités des organismes régionaux et internationaux, ainsi que celles des sociétés multinationales. Nous avons souligné également les efforts faits par le Ghana pour encourager le bilinguisme dans le pays, dont l'adhésion à l'Organisation Internationale de la Francophonie, ainsi que les moyens par lesquels l'Université du Ghana contribue à l'effort national vers la réalisation du bilinguisme.

Mots- clés

bilinguisme; multilinguisme; langues.

Classification JEL

Z19.

Introduction

In translating J. L. Austin's classic book on Speech Act Theory, *How to Do Things with Words* (1962) into French, Gilles Lane decided to render the title as *Quand dire, c'est faire*. This rendition, which can be literally translated as "When speaking constitutes/becomes doing", brings out more clearly than the original title the direct relationship between speech and action, and thereby underscores the power of language. To emphasize the power of language, Boadi (1994, 3) says: "Language can move people to insurrection; excite and appeal to some of our most elemental emotions such as love, joy, fear, hatred, jealousy, envy and sympathy." He, therefore, rightly considers language as the "most powerful medium" (Boadi 1994, 3).

Language is the most important medium or tool for making things happen. In other words, language confers on the speaker thereof the power to make things happen. If the speaker of a language has the power to make things happen through his/her speech, it implies that the more languages one is able to speak, the greater the power one has to make things happen. This means that bilingualism confers on the language user who has this ability more power to make things happen than monolingualism does.

In this article, we will examine the phenomenon of bilingualism and find out how, in addition to empowering the speaker more, it constitutes a personal, national and international asset. In connection with the theme of this conference, we will assess the impact of Ghana's membership of the Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) and assess the contribution made by the University of Ghana towards the attainment of bilingualism in the country. We will also make some recommendations for enhancing bilingualism at the national level.

What is Bilingualism?

According to Jean Dubois *et al.*, (2007, 66), "Bilingualism is the linguistic situation in which speakers use alternatively, depending on the contexts in which they find themselves, two different languages". They give the example of immigrants who use their mother tongue at home and the language of their host country in other situations.

The *Webster Dictionary* (1961) defines bilingualism as "the constant oral use of two languages" and the bilingual as "a person using two languages, especially habitually and with control like that of a native speaker." Such a person is what Jean-Marc Dewaele, Alex Housen and Li Wei (2003, 1) consider as a "perfect" bilingual, who, in their view, probably does not exist. Apart from this form of "perfect" bilingualism, Dewaele *et al* (2003, 1) invite us to also include "various 'imperfect' and 'unstable' forms of bilingualism, in which one language takes over from the other on at least some occasions and for some instances of language use."

J. Macnamara (1967a, 6) also supports "imperfect" bilingualism, as can be seen from his definition of a bilingual as "anyone who possesses a minimal competence in one of the four language skills, i.e. listening comprehension, speaking, reading and writing, in a language other than his mother tongue."

Between this wide range of bilingualism, consisting of the high standard of near-native competence in a second language and the low standard of minimal proficiency in that language, there are other views on bilingualism. For example, R. Titone (1972) considers bilingualism as "the individual's capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue."

Instead of helping us to make the right choice among the diverse opinions on bilingualism and to determine who qualifies to be considered as a bilingual, Hamers and Blanc (1989, 7) complicate the issues for us by asking a number of questions which indicate that they have problems with the criteria used in deciding what makes one a bilingual:

Can we exclude from the definition of bilingual someone who possesses a very high competence in a second language without necessarily being perceived as a native speaker on

account of a foreign accent? Can a person who has taken one or two courses in a foreign language without being able to use it in communication situations, or again someone who has studied Latin for six years, legitimately be called bilingual? Unless we are dealing with two structurally different languages, how do we know whether or not a speaker is paraphrasing the structures of his mother tongue when speaking the other language?

These questions cannot be answered easily. Their reference to learning a language without being able to use it in communication is what John Edwards considers as receptive bilingualism, or semibilingualism, as opposed to productive bilingualism: "A useful distinction can be made between *receptive* (or passive) bilingualism, and *productive* (or active) competence; the difference here is between those who understand a language - either spoken or written - but cannot produce it themselves, and those who can do both. A receptive competence only has been referred to as *semibilingualism*," (Edwards, 2006, 10). For our purposes in this article, we will consider as bilingual someone who has an appreciable level of mastery of another language in addition to his/her mother tongue. For the determination of this appreciable level of mastery, we will use the criterion of Myers-Scotton (2006, 65), who defines a bilingual as "a person who can carry on at least casual conversation on everyday topics in a second language."

Let us consider how bilingualism constitutes an asset, that is something valuable and useful, to the individual, to a nation and to the whole world.

Bilingualism as a Personal Asset

According to Jean-Marc Dewaele, Alex Housen and Li Wei (2003, 1), "Bilingualism can confer distinct benefits like intellectual, psychological, social, cultural and economic improvement on the individual." In Chapter 2 of the same book, with the heading "The Importance of Being Bilingual", John Edwards (2003, 28) expresses a similar view: "Bilingualism does not mean loss; indeed, some have argued that increases in linguistic repertoire correlate with heightened sensitivity, enhanced cultural awareness, perhaps even greater cognitive flexibility and all-round *nous*." John Edwards (2006, 15) says elsewhere: "One's personality grows with extra languages—particularly among those already bilingual." These are definitely advantages to the individual; they put him/her above the monolingual and, therefore, give him/her a competitive edge over the monolingual. A number of job vacancy advertisements have in the eligibility criteria "Knowledge of French is an advantage." In other words, they are saying "Reserved for bilinguals who speak English and French." For such jobs, it is only those individuals who have bilingualism as an asset who can be considered for them.

Boadi (1994, 4) observes that "It is often not possible for scientists and researchers to have access to, and utilize, crucial ideas published in foreign-language journals. On the whole, there seems to be consistent avoidance of foreign-language material in research. A study has shown that in the English-speaking world, little foreign-language material is consulted in research." This observation will certainly not apply to bilinguals. Bilingualism is a personal asset because it enables the individual to cross this linguistic barrier in research. A lecturer in Linguistics, Psychology, Sociology, Political Science, Economics, Theatre Arts, etc. who has had the opportunity of combining any of these subjects with French or any other language

other than English for the undergraduate programme acquire the requisite level of bilingualism which will enable him/her to confidently consult materials written in French or the relevant language when conducting research in his/her discipline. Also, scientists from Anglophone countries, who have done further studies in countries where other languages are spoken, acquire an appreciable level of bilingualism as a result of the linguistic immersion. Bilingualism has become a personal asset to these and many other colleagues who are able to speak other languages apart from English, enabling them to consult research material in these languages.

Bilingualism is a requirement for pursuing Translation and Interpretation Studies. It, therefore, constitutes an asset to the person who wants to become a translator or an interpreter.

In Francophone countries, the study of two Modern Languages in second cycle schools is compulsory. Students have to start with *Langue vivante 1*, which is English, and add *Langue vivante 2*, which is German or Spanish for the Baccalauréat. As a result, by the time Francophone students enter the University, they are already bilingual, and even trilingual. And this is what gives them the competitive edge over Anglophones when they apply for jobs being offered by international organizations. (We will elaborate on this point later).

Bilingualism as a National Asset

Jean-Marc Dewaele, Alex Housen and Li Wei (2003, 2) have the following view on the importance of bilingualism to a nation: “The number of bi- and multilingual speakers a country produces may be seen as an indicator of its educational standards, economic competitiveness and cultural vibrancy”. Because of international relations, international business, migration, globalization, etc. every nation has to deal with citizens of other nations. For these transactions to go on smoothly, every nation needs to have citizens who are bilingual, or even multilingual. For example, a country needs bilingual citizens to serve as its Ambassadors to other countries. A bilingual lawyer can be an asset to his/her country by helping it in the signing of international contracts. Translators and interpreters, who are *de facto* bilinguals, can be of tremendous help to their countries by helping to facilitate international transactions.

The various Governments of Ghana have realized that bilingualism constitutes a national asset and made policies whose implementation will help in initiating the process leading to bilingualism. The major policy is the introduction of the teaching and learning of French in almost all secondary and tertiary educational institutions. (We will come back to this point later). Another is the setting apart of three Teacher Training Colleges mainly for the training of competent French teachers who would teach the language in second-cycle institutions.

At the tertiary level, the scope of bilingualism is widened. It is not limited to the learning and mastery of French, but other foreign languages, especially at the University of Ghana. (We will come back to this point).

In addition to the teaching and learning of French, another effort at enhancing bilingualism in Ghana is through the radio programme on Ghana Broadcasting Corporation: “Parlons Français”, which was renamed “French for Pleasure”. This programme was for teaching

French on the airwaves. There was also the broadcasting of news in French on GBC External. With all these measures, Ghanaians were exposed to some degree of French. But, unfortunately, these other means of attaining bilingualism were not sustained.

Bilingualism as an International Asset

It is common knowledge that the world has become a global village since the geographical distances separating nations have reduced considerably as a result of advancement in transportation and telecommunication. To foster global peace and economic development, regional bodies, like the Economic Community of West African States (ECOWAS), African Union (AU), European Union (EU), Association of South-Eastern Asian Nations (ASEAN), and the international body, the United Nations Organization (UNO) and its many agencies, have been created. In addition, globalization has led to the creation of multinational companies.

With the bringing together of many nations whose citizens speak different languages, or the situation in which a company has branches in various countries, there is the need for bilinguals, not to mention multilinguals, to facilitate the activities of these organizations and companies. This is what makes bilingualism an international asset. Without this valuable asset, these regional and international groupings cannot function: The language barrier separating the member-countries will prevent them from working together for their mutual benefit. The bilingual is thus an asset to these organizations and, for that matter, to the whole world.

These regional and international organizations will, therefore, obviously prefer bilinguals, and even multilinguals, to monolinguals to work for them, since they deal with many countries. There are numerous cases of regional and international bodies and also multinational companies rejecting highly qualified applicants in their fields of specialization, solely on the grounds that they are not bilingual.

Transnational companies dealing in oil and gas exploration, ICT, construction, etc. will also consider bilinguals for most positions they have before considering monolinguals, for these positions, for the same reason of dealing with many countries. Bhatia and Ritchie note that "The processes of globalization [...] can only increase the extent and character of bi-/multilingualism, as people the world over continue to recognize the advantage of adding a world language to their verbal repertoire." (Bhatia and Ritchie, 2006, 1)

It is worth noting that to be considered for a position of interpreter for any United Nations agency, one needs to be not only bilingual, but trilingual.

Enhancing Bilingualism through Membership of the Organisation Internationale de la Francophonie

Ghana definitely realizes that bilingualism is a national asset and desires to enhance the level of bilingualism in the country. Thus its decision to join the Organisation Internationale de la Francophonie as an Associate Member on 28th September, 2006, almost ten years ago. And it

is in commemoration of the 10th Anniversary of this historic event that this conference has been organized.

It is worth noting that the main requirements for admission into the Organisation are the level of French usage in a country, an appreciable presence of French culture in the country and a good track record in the promotion of a culture of democracy, good governance and respect for human rights.

Ghana's admission into the Organisation is therefore an indication the OIF has assessed Ghana and found it to meet these requirements. On her part, Ghana wants to use its membership of this Organization mainly to increase the level of French usage: "Ghana's participation in the activities of the OIF has focused mainly on technical cooperation with regard to enhancing her capacity in the teaching and learning of French at all levels of the educational system."¹

The Organisation Internationale de la Francophonie has helped to build the capacity of a number of institutions involved in the teaching of French in the following specific ways:

Tableau no. 1

Year	Beneficiary Institution	Activity	Funding
2008	Ghana Association of French Teachers (GAFT)	Training of French teachers in 6 regions on Common European Framework of Reference for languages CECR	15,000.00 €
	GAFT	Training of 251 non professional French teachers	22,500.00 €
	GAFT	Distribution of French books	22,500.00 €
	Regional Centres for Teaching of French (CREF)	In-service training in Lome-Togo for 50 French teachers	50 000.00 €
	CREF	ICT equipment, provision of French books, training of resource persons	33,000.00 €
2009	GAFT	Scholarship for in-service training course for 2 teachers in France	
	CREF	Supply of 1,890 French dictionaries to SHS	31,752.00 €
	CREF	In-service Training of resource persons at Accra CREF (Accra High School)	10 000.00 €
2010	CREF	In-service Training for 733 French teachers in all the CREF	25 000.00 €
2011		Training of French Teachers and French teachers with language difficulties	123,000.00 €
2012	Ghana Library Authority	Provision of ICT, audio-visual equipment, Books and resource material for training of librarians	33,069.00 €
Total			343,321.00 €

Source : Document obtained from the National Office of the Organisation Internationale de la Francophonie.

¹ This information is quoted from documents received from the National Office of the Organisation Internationale de la Francophonie and the Ministry of Foreign Affairs and Regional Integration.

One of the conditions of the OIF is that: “All meetings of the OIF are conducted only in French without any translation or interpretation whatsoever. It is important therefore that all participants are able to understand and communicate in the French language.”

Ghana has, therefore, been able to participate in the activities of the Organisation Internationale de la Francophonie through the help of its citizens who are bilingual.

Contribution by the University of Ghana towards the Attainment of Bilingualism

The University of Ghana has as its mission: “We will create an enabling environment that makes the University of Ghana increasingly relevant to national and global development through cutting-edge research as well as high quality teaching and learning” (University of Ghana, 2014, 9). One of the ways in which the University ensures this relevance to national development is through the training of bilinguals for the nation. The University started this training of bilinguals by creating the Department of French Studies in 1950, two years after it came into existence (in 1948). To enhance its relevance in this area, the University converted the Department of French Studies into the Department of Modern Languages in 1964, for the teaching of Arabic, Russian, Spanish and Swahili in addition to French. Chinese was added to the number in 2009.

The Government of Ghana has been helping the University in this attempt to train bilinguals for national development by offering scholarships to those of them majoring in these languages to study for a whole academic year in Universities in the countries in which these languages are spoken for the Year Abroad programme. The objective of this linguistic and cultural immersion programme is to produce what François Grosjean calls “balanced” bilinguals, those who are equally fluent in both languages (1982, 235). For this Year Abroad programme,

Students of French go to the Centre Béninois des Langues Etrangères of the Université d’Abomey-Calavi, Bénin;

Students of Arabic go to the University of Ain Shams, Cairo, Egypt;

Students of Chinese go to the Zhejiang University of Technology, China;

Students of Russian go to the Pushkin State Institute for Russian Language, Moscow, Russia;

Students of Spanish go to the University of Cienfuegos, Cuba; and

Students of Swahili go to the University of Dar-es-Salaam, Tanzania.

The Government has been making this sacrifice because of the realization that the best way to learn a language is to live among those who speak it. This is the only means whereby graduates from these language programmes can acquire the requisite proficiency and become adequately bilingual and help in the regional integration agenda of the country, as well as in other areas where the country will need their services as bilinguals.

In addition to the training of bilinguals in the Departments of French¹ and Modern Languages, the University of Ghana makes an attempt to produce other levels of bilinguals through the language proficiency requirements which students enrolled in some other Departments have to fulfil in order to graduate from their programmes. Through this language proficiency requirement, the University has pushed forward its bilingualism agenda. The programmes with this language proficiency requirement are in the following units in the University:

a) Legon Centre for International Affairs and Diplomacy

At the Legon Centre for International Affairs and Diplomacy, students are required to take INTA 200 Language Proficiency. This course is listed as an elective course, but the following information is found under the course listings:

In addition, candidates are required: a) To pass a proficiency test ('C'-50% or better) in one foreign language (e.g. French, Spanish, German, Russian Arabic, Swahili, Japanese and Portuguese). Where a candidate has qualification in one or more languages, she/he would be required to pass a proficiency test in a further language (University of Ghana, 2011b, 194).

This shows the importance the Centre attaches to bilingualism, and even multilingualism. The requirement that candidates who are already proficient in any of these languages should pass a proficiency test in another language is understandable in view of the fact that "many diplomats know and use several languages on a regular basis." (Grosjean, 1982, 3). It is therefore proper for students undergoing training to become diplomats to be made to learn as many languages as possible in order to prepare them better for the professional life.

Currently, for lack of instructors, not all of the listed languages are being taught. Only French, Spanish, and Japanese, among the listed ones, and Chinese, which is not listed, are being taught.

The four language skills are developed in these courses: comprehension, reading, speaking and writing, to enable the students to attain an appreciable level of proficiency in these languages in order to be more useful to their country as bilingual diplomats.

b) University of Ghana Business School

The University of Ghana Business School offers two language courses at Level 100, which are compulsory for all students admitted into the School. These courses are: UGBS 103/107 Introductory French/Chinese I and UGBS 106/112 Introductory French/Chinese II. The course descriptions for these courses are as follows:

UGBS 103/107 Introductory French/Chinese I

The focus of this course is the acquisition of business language, specialized vocabulary, notions and know-how. Students will also be trained to describe and explain activities, situations, posts and relationships within the business setting as well as business-related

¹ It is worth mentioning that the French Section under the Department of Modern Languages was reconverted into the Department of French in 2011. We, therefore, now have a separate Department of French and the Department of Modern Languages, having under it the Arabic, Chinese, Russian, Spanish and Swahili Sections.

issues, such as dealing with customs officials, travelling, placing orders and making reservations. (University of Ghana, 2012, 17)

UGBS 106/112 Introductory French/Chinese II

This course is a continuation of UGBS 103/107, and aims at equipping students with the specific language in contemporary business practice and helping them consolidate their everyday French/Chinese. It also reinforces the techniques of essay-writing and pays attention to the acquisition of basic notions in the field of business. Writing an official letter and opening a bank account are some of the practical skills to be acquired (University of Ghana, 2012, 17-18).

The requirement for these languages is to enable the students to acquire the basic language skills which will enable them to function to some degree in these languages in their professional life.

c) *Department of Botany*

Students are admitted into the Bachelor of Science programme in Botany at Level 300 and they are required to take two courses in French, one in Level 300 and the other one in Level 400. The courses are: BOTN 310 Language for Scientists I and BOTN 410 Language for Scientists II. The course descriptions for the two courses are as follows:

BOTN 310 Language for Scientists I

Most scientific materials are written in French. These materials are sometimes vital to the research and academic needs of the Science student. For the student with Anglophone background and little or no knowledge in French, such information needs to be translated into English. Language for Scientists I is a course designed to provide students with the knowledge of Basic French Grammar (University of Ghana, 2011a, 222).

BOTN 410 Language for Scientists II

Language for Scientists II is designed to help students acquire translation skills to be able to translate scientific materials in French into English. Students will therefore be: a) taken through scientific terms in French, and ii) given a number of scientific materials in French for translation into English with the use of dictionaries (University of Ghana, 2011a, 223).

From the course descriptions, it is obvious that it is not only Botany students who need these language courses; the other Science students also need them. They all need the added advantage of bilingualism in their studies, in their research during further studies and in their professional lives as researchers and lecturers.

It is heart warming to note that the Provost of the College of Basic and Applied Sciences has realized this need and requested the Department of French to design French courses for all Science students to be taken by them from Level 200 to the first semester of Level 400.

Part of the justification for this course reads:

Generally speaking, in Science, and particularly in Botany/Plant/Crop Studies, as well as in many other fields, materials are written in French. Also, scientific collaboration and international seminars, mainly in the ECOWAS countries, create a high demand to access

scientific knowledge in French. [...] Clearly, it appears vital to equip Anglophone Science students and researcher s with the requisite functional knowledge or proficiency in French, so that they can be in demand and perform at the national/international levels in both English and French-speaking environments and thereby reinforce sub-regional integration and collaboration. French for Scientists will be designed to improve the skills of Anglophone students and future scientists in communicating and sharing academic experiences and results with colleagues in French-speaking countries.

This measure will certainly make all Science graduates from this University bilingual. This bilingualism will be an asset to them as individuals, enabling them to find jobs in French companies in the country and outside. And they will also be an asset to the nation, helping in international programmes and projects the nation is involved in.

Recommendations for Enhancing Bilingualism in Ghana

As pointed out earlier, it is the desire to increase the level of bilingualism in the country which led Ghana to join the Organisation Internationale de la Francophonie. Some progress has been made in this area, but the reality is that a lot more needs to be done for significant results to be attained. The following recommendations are being made for the consideration of policy-makers and other stakeholders:

- As mentioned earlier in this address, in Francophone countries, English is a compulsory subject at the secondary level of education. German or Spanish are also added. To enhance bilingualism in Ghana, French must be made a compulsory subject in all Senior High Schools.
- To get enough qualified instructors to teach French in the Senior High Schools, special Colleges of Education could be set aside for the training of French Teacher Trainees, as was the case with Mount Mary Teacher Training College initially.
- Monetary incentives could be given to civil servants who are bilingual so as to encourage others to make the necessary effort at learning French. Boadi (1994, 58) says in this regard: “Admittedly, it would be desirable if staff could all manage some of the international languages like French, Arabic, Spanish, Russian, Chinese or Japanese, in addition to English.” This can only happen if there is some incentive for being bilingual.
- Taking and passing a course in a “Language other than English” should be a requirement for Ph.D. candidates in all the Universities in the country who are not studying Foreign Languages. This will help such candidates acquire the requisite level of bilingualism to enable them access materials written in another language for their research. They can also use the bilingualism thus acquired to help in any area of national development.
- Creating a bilingual environment by translating messages on billboards, roads, buildings, etc. into French will be very helpful. This has been beautifully done at the Ghana Institute for Management and Public Administration (GIMPA)
- The radio programme “Parlons français” could be reintroduced on the national radio station Ghana Broadcasting Corporation.

Conclusion

We set out in this article to show how bilingualism constitutes an asset to an individual who has this linguistic ability, and the various ways in which these individuals can serve their nation and the world by making it possible for bilateral agreements and functioning of regional and international organizations to take place. We have also seen that it was the desire to increase the level of bilingualism in the country, above any other reason, which made Ghana to join the Organisation Internationale de la Francophonie. The benefits derived from this membership of the OIF are obvious. We have also seen that the attempts at introducing bilingualism in the secondary educational institutions have resulted in the production of bilinguals by the tertiary institutions, with the University of Ghana playing the leading role. In addition, the University of Ghana has also attempted to ensure a certain measure of bilingualism in some of its students enrolled in non-language Departments. And steps are being taken to include more students. The contribution made by the University towards the attainment of bilingualism in the country is thus very commendable.

With the implementation of the few recommendations we have made, Ghana will make greater strides in its quest to become a bilingual country.

References

- Austin J.L. (1970), *Quand dire, c'est faire. How to do Things with Words*, Trad. Gilles Lane. Paris: Editions du Seuil.
- Bhatia Tej K. and William C. Ritchie eds. (2006), *The Handbook of Bilingualism*, UK: Oxford; Malden, U.S.A.; Carlton, Australia: Blackwell Publishing Limited.
- Boadi L.K.A. (1994), *Linguistic Barriers to Communication in the Modern World*. The J. B. Danquah Memorial Lectures, 27th Series, Accra: Gold-Type Ltd.
- Dewaele Jean-Marc, Alex Housen and Li Wei (2003), "Introduction and Overview" in Jean-Marc Dewaele, Alex Housen and Li Wei eds. *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, Clevedon, Buffalo, Toronto and Sydney: Multilingual Matters Ltd.
- Dubois Jean *et al.* (2007), *Linguistique et science du langage*. Paris: Larousse.
- Edwards John (2003) "The Importance of Being Bilingual", in Jean-Marc Dewaele, Alex Housen and Li Wei eds, *Bilingualism: Beyond Basic Principles*, Clevedon, Buffalo, Toronto and Sydney: Multilingual Matters Ltd, pp. 28-42.
- Edwards John (2006), "Foundations of Bilingualism." in Tej K. Bhatia and William C. Ritchie eds, *The Handbook of Bilingualism*, Oxford, U.K.; Malden, U.S.A.; Carlton, Australia: Blackwell Publishing Limited, pp. 7-31.
- Grosjean François (1982), *Life with two languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Hamers Josiane F. and Michel H.A. Blanc (1989), *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Macnamara, J. (1989), "The Bilingual's Linguistic Performance" in Josiane F. Hamers and Michel H.A. Blanc, *Bilinguality and Bilingualism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Myers-Scotton Carol (2006), *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Oxford, U.K.; Malden, U.S.A.; Carlton, Australia: Blackwell Publishing Limited.
- Titone, R. (1972), *Le Bilinguisme Précoce* in Josiane F. Hamers and Michel H.A. Blanc, *Bilinguality and Bilingualism* (1989), Cambridge: Cambridge University Press.
- *** (2011a), *Handbook for the Bachelor's Degree. Vol. 3: Course Descriptions for Programmes in the Sciences*, University of Ghana, Public Affairs Directorate.

*** (2011b), *Handbook for Graduate Studies, Vol. 2: Course Descriptions for Programmes in the Humanities*, University of Ghana, Public Affairs Directorate.

*** (2012), *Handbook for the Bachelor's Degree..Vol. 2: Humanities*, University of Ghana, Public Affairs Directorate.

*** (2014), *Strategic Plan 2014-2024*, University of Ghana, Public Affairs Directorate.

Le français de culture camerounaise : tendances lexicales

Laurain ASSIPOLO

Université de Yaoundé I, Cameroun

assipolo@yahoo.fr

Résumé

La langue française est devenue une langue de culture camerounaise et tend à évoluer, dans cette ancienne « colonie », vers un système intermédiaire qui se stabilise. Partant de l'idée que le français s'est maintenu et assume des fonctions sociales vitales au Cameroun parce qu'il a été perméable aux influences qui lui ont permis de satisfaire aux besoins de ses locuteurs, nous nous sommes intéressés au processus d'endogénéisation des toponymes que l'on observe après l'indépendance du Cameroun. Nous avons, par la suite, analysé un corpus oral collecté dans les chefs-lieux des huit régions francophones du pays (Adamaoua, Centre, Est, Extrême-nord, Littoral, Ouest, Nord, Sud) du 5 avril 2011 au 21 juin 2012. L'analyse s'est appuyée sur deux des cinq thèses que défend Paul ZANG ZANG (2013) dans la théorie régulationniste, à savoir que les langues subissent des régulations structurelles et des régulations culturelles. La langue, en effet, est considérée comme un système ouvert dont le moteur est extrasystémique. C'est ce qui permet les échanges intersystémiques et la variation linguistique. Trois principales tendances ont finalement été recensées, qui permettent de montrer comment opère l'ancrage socioculturel du français au Cameroun : le processus de relexification que l'on observe dès les premiers contacts avec les explorateurs européens, qui se poursuit lorsque le Cameroun accède à la souveraineté internationale le 1^{er} janvier 1960, les influences liées à la configuration ethnolinguistique du pays et l'action des locuteurs camerounais du français sur les mots de la langue étrangère.

Mots-clés

camerounisation, endogénéisation, exogénéisation, régulations, relexification.

Abstract

The French language has become a language of Cameroon culture and tends to evolve in this former "colony" into an intermediate stabilizing system. Starting from the idea that French remained and assumes vital social functions in Cameroon because it was permeable to the influences that have allowed it to meet the needs of its speakers, we were interested in the process of endogenisation of place names that is observed after the independence of Cameroon. We subsequently analyzed an oral corpus collected in the capitals of the eight French regions of the country (Adamawa, Centre, East, Far North, Littoral, West, North, South) from 5th April 2011 to 21st June 2012. The analysis was based on two of the five theses defended by Paul ZANG ZANG (2013) in the regulation theory, namely that languages undergo structural and cultural regulations. Language, in fact, is seen as an open system with an extrasystemic engine. This is what allows intersystemic exchanges and the linguistic variation. Three major trends have finally been identified, that can show how the socio-cultural anchor operates in Cameroon: the relexification process observed from the first contacts with European explorers, which continued when Cameroon gained international sovereignty on January 1st, 1960, the influences linked to the ethno-linguistic configuration of the country and the action of Cameroon French speakers on words of the foreign language.

Key words

cameroonization, endogenization, exogeneization, regulations, relexification.

Introduction

Après l'établissement du condominium¹ franco-britannique au Kamerun en 1916, la France s'est appuyée sur l'école pour faire des « indigènes » de la partie du territoire qui lui échoit des êtres civilisés. Mais le système scolaire qui se met en place est bâti sur de mauvaises fondations. Si les Allemands ont été chassés, la guerre se poursuit en Europe. À cette première crise s'ajoutent d'autres, qui en sont la conséquence : crise d'enseignants qualifiés, crise de la formation de professionnels chargés de transmettre les savoirs, crise linguistique, qui oppose l'enseignement officiel et l'enseignement privé, crise des infrastructures, etc. Malgré les réformes progressives de ce système, l'école coloniale n'aura, finalement, que beaucoup d'appelés et très peu d'élus.

L'élite « postcoloniale » tente, elle aussi, de corriger les ratés de la francisation. Les multiples réformes engagées, qui s'intéressent enfin à la qualité de l'un des véhicules de l'école, montrent que la langue française a pris la couleur locale, que la politique linguistique institutionnelle, qui prône le linguistiquement correct, est en déphase avec les usages sociaux du français. Il devient alors intéressant d'interroger les processus qui ont permis l'ancrage socioculturel du français au Cameroun. Notre hypothèse est que deux facteurs permettent d'expliquer la camerounisation de la langue coloniale : les interférences linguistiques et les interférences culturelles. On peut donc recenser, dans le corpus du français pratiqué au Cameroun, des lexies dont l'existence et les sèmes sont liés à l'influence des langues premières d'une part, des lexies dont l'existence et les sèmes se justifient par l'influence des cultures dont les langues premières sont le reflet d'autre part.

La présentation des travaux sur le lexique du français au Cameroun fait l'objet de la première section de cette étude. Elle permet de relever les zones d'ombre qui justifient notre démarche, précisée dans la deuxième section. Enfin nous présentons, à grands traits, les résultats obtenus.

1. Les travaux sur le lexique du français au Cameroun

De nombreux travaux ont examiné le lexique du français au Cameroun soit pour signaler les fautes à corriger, soit pour établir des inventaires qui montrent que la langue étrangère s'est camerounisée. C'est notamment la substance du travail de Rachel EFOUA ZENGUE, Paul ZANG ZANG et DASSI qui proposent, dans Claude FREY et Danielle LATIN (1997 : 175-187), une économie des méthodes de constitution et de gestion des corpus lexicographiques pour le Cameroun. Ce travail nous permet de savoir que des chercheurs, isolés pour la plupart, ont réalisé des inventaires en ayant recours à plusieurs techniques : les enquêtes de terrain, le dépouillement d'œuvres littéraires, de journaux locaux, d'enregistrements d'émissions

¹ Les troupes allemandes capitulent au Cameroun le 16 février 1916. La France et la Grande Bretagne se partagent alors le pays suite à un accord conclu le 4 mars de la même année. Par cet accord entériné le 28 juin 1919 par le traité de Versailles, la France s'arrogeait les 4/5^e du territoire.

radiophoniques ou télévisées, de copies d'élèves, de sketches, de correspondances (privées ou administratives), de discours d'hommes politiques, d'annonces publicitaires, etc.

EFOUA ZENGUE, ZANG ZANG et DASSI (1997 : 175) qui reconnaissent que les enquêtes menées ont été fructueuses par la qualité et la quantité des données recueillies font néanmoins une observation importante : aucune de ces méthodes n'a jamais fait l'objet d'une enquête couvrant l'ensemble du Cameroun faute d'une volonté politique et faute de moyens financiers. Ce qui « *affecte considérablement les résultats des travaux effectués par les chercheurs camerounais quant à la détermination de certains phénomènes tels la fréquence des items sur le plan national et d'une région à une autre, l'origine exacte de certaines néologies, la synonymie entre des unités dont les emplois peuvent être concurrentiels selon les régions, l'identification des lexies associées, la constitution d'échantillons représentatifs* ». ¹ On retient qu'il a fallu attendre l'année 1978 pour qu'émerge, avec Jean-Claude TOUZEIL, la notion de camerounisme, qui est venue conforter l'idée de la norme endogène. Car avant TOUZEIL qui a lui-même abordé son travail dans une perspective pédagogique, les enquêtes menées à partir de copies d'élèves classifiaient comme faute tout ce qui ne correspondait pas à la norme. Selon EFOUA ZENGUE, ZANG ZANG et DASSI (1997 : 176), les chercheurs de ce courant (GOLLIET (1966), CANU (1969), etc.) refusaient d'admettre l'idée d'une norme endogène du français. Leurs observations, qui n'ont pas été rejetées, ont offert la perspective à partir de laquelle plusieurs autres études ont été menées par la suite.

En effet dans leur Inventaire des particularités lexicales du français au Cameroun, MENDO ZE, TABI MANGA et EFOUA ZENGUE (1979 : 11) observent que « *dès l'instant qu'une "faute" se généralise, elle cesse d'en être une et devient [...] un emploi particulier du français [au Cameroun]* » ². La « faute » cesse donc d'être quelque chose de « répugnant » et Paul ZANG ZANG (1998) relève qu'elle peut être envisagée comme un symptôme dans le processus de dialectalisation du français en Afrique. Il sera reconnu, par ailleurs, que les locuteurs camerounais du français ont recours aux processus de création lexicale attestés en français, comme en témoignent, entre autres, les études de DASSI (2003), BILOA (2006 et 2007), CALAÏNA (2011), Ladislav NZESSE (2009).

En tenant compte des manquements relevés dans le projet IFA de même que dans d'autres travaux, nous avons envisagé autrement le problème en exploitant deux types de sources : les sources documentaires et les sources orales. En tirant également profit des travaux de nos prédécesseurs, qui ont travaillé dans une perspective lexicographique, nous avons retenu les lexies qui se sont stabilisées en français camerounais en se généralisant. Cette démarche a été dictée par la nécessité de montrer que le français est devenu au Cameroun une langue identitaire qui peut être codifiée.

La théorie des régulations postule en effet qu'aucun peuple ne peut émerger comme nation s'il n'a au préalable résolu le problème linguistique. L'homme peut donc prendre le contrôle de la langue et en orienter le fonctionnement. Un principe qui peut aider soit à l'appropriation des langues étrangères, soit à la promotion des langues locales, car lorsqu'un peuple adopte la langue de l'autre, il court le risque de se mettre sous sa domination linguistique, culturelle, voire économique et politique. L'appropriation de la langue étrangère devient donc la voie par

1 EFOUA ZENGUE, ZANG ZANG et DASSI (1997 : 175).

2 MENDO ZE, TABI MANGA et EFOUA ZENGUE (1979 : 11).

laquelle ce peuple peut se soustraire de la domination de celui dont il emprunte la langue. La langue est perçue comme un instrument puissant entre les mains du politique qui peut s'en servir soit pour exercer sa domination, soit pour se libérer. Deux possibilités s'offrent donc aujourd'hui au Cameroun (comme aux autres postcolonies qui ont adopté comme langues officielles les langues coloniales) :

- La langue française est conservée comme langue officielle avec une norme exogène : dans ce cas, le pays connaît un développement par dépendance vers le centre de décision exogène, c'est-à-dire un développement aliéné.
- Le Cameroun adopte le français avec une norme endogène et le Cameroun connaît un développement autocentré : le centre de décision est interne et correspond à la capitale du Cameroun, Yaoundé.

En effet, quand le centre est externe, les forces centrifuges sont plus importantes que les forces centripètes. Quand le centre est interne, les forces centripètes sont plus importantes que les forces centrifuges et la cohésion est forte au plan intra-étatique.

2. Approche méthodologique

Ont été retenus, pour ce travail, l'enquête documentaire, la collecte et le traitement du spontané. L'enquête documentaire a consisté en une recherche approfondie d'informations sur l'évolution des toponymes. Nous avons également cherché à comprendre les raisons qui ont motivé l'attribution des noms inspirés des langues locales à certains lieux qui portaient jadis des noms étrangers. Pour obtenir les données de français parlé, nous avons sélectionné les radios à grande audience, sur la base de l'enquête réalisée à Douala et à Yaoundé par le groupe TNS Sofres en 2009. Pour les autres villes, nous nous sommes inspirés de l'enquête nationale menée par le groupe Cible en juillet 2009. Des enquêtes qui ont révélé que la tendance, dans le secteur audiovisuel au Cameroun, était aux émissions interactives avec appels téléphoniques à l'antenne. Les programmes enregistrés ont été ceux dont l'audimat est élevé. Il ne suffisait pas, bien évidemment, de collecter les données de parole spontanée. Il fallait par la suite les rendre exploitables. Nous avons, pour ce faire, utilisé un programme informatique¹. Les mécanismes de création lexicale présentés par APOTHELOZ (2002) ont guidé l'examen du corpus. Soulignons que cette grille n'a pas été maintenue tel quel. Les réemprunts ont été associés aux emprunts, qu'il s'agisse des mots composés ou non. Les exemples de calques sémantiques ont été rangés sous l'étiquette « dérivation non affixale », les mots composés issus des calques syntaxiques, eux, ont été considérés comme des exemples de composition. Nous avons réservé un sous-titre à certains cas particuliers, qualifiés comme tels parce qu'il s'agit des éléments que ni la langue française, ni les langues locales ne recensent. Pour notre inventaire, nous avons retenu les mots ethniques, les toponymes et les anthroponymes qui sont soit des xénismes, soit des emprunts purs et simples selon la typologie d'Henriette WALTER (2006)². Une option qui se justifie notamment par le fait que certaines réalités locales qui ne peuvent être désignées que par les mots locaux.

1 Il s'agit du programme *Transcriber* dont le tutoriel peut être consulté à : https://www.u-picardie.fr/LESCLaP/rey/Tutoriel_transcriber.pdf.

2 Citée par DELEN KARAAĞAÇ (2009).

3. Visages du français du Cameroun

Les tendances retenues pour illustrer les visages du français du Cameroun sont, comme signalé précédemment, le passage de l'exogénéisation à l'endogénéisation des noms de lieux, les influences liées à la configuration ethnolinguistique du Cameroun et l'action des locuteurs camerounais sur les mots de la langue étrangère.

3.1. De l'exogénéisation à l'endogénéisation des toponymes

Il s'agit d'un processus linguistique qui, ayant partie liée avec l'histoire, témoigne des époques, des forces en présence et du repli identitaire. Les premières puissances qui débarquent sur la Côte camerounaise nomment les lieux où ils posent pieds par des noms inspirés de leurs langues. Lorsqu'une puissance est délogée par une autre, le nouveau maître attribue d'autres toponymes ou traduit en sa propre langue les noms de lieux déjà en usage. Le repli identitaire laisse percevoir la volonté, pour le Cameroun devenu indépendant, d'affirmer son autonomie. Dans le corpus du français camerounais, se trouvent de nombreuses traces de la « relexification par endogénéisation », entendue comme l'attribution d'un nom inspiré des langues locales à une réalité qui portait autrefois un nom étranger.

À titre d'exemples, le navigateur carthaginois Hannon qui fait connaître à la communauté scientifique occidentale l'existence du Mont Cameroun remarque, pendant son périple (V^e siècle avant J.-C.)¹, une montagne visible depuis la ville de Douala. Il lui donne le nom de *Théon Ochéma*. Le *Char des Dieux* reçoit par la suite plusieurs noms : *Götterberg*, *Kamerungebirge* ou encore *Victoriaberg* pendant la colonisation allemande, *Mongo-Mo-Ndemi* (Montagne de Dieu) en bakweri², traduit en duala³ par *Mondungo-Ma-Loba* (Montagne du tonnerre). Le Cameroun indépendant choisit, pour ce sommet, les noms de « Mont Cameroun » en français et « Mount Cameroon » en anglais, affirmant ainsi son bilinguisme. On connaît aussi cette montagne sous le nom de « Mont Fako⁴ ». Non loin du Mont Cameroun coule un fleuve baptisé *Rio dos Camarões* par les Portugais (rivière des crevettes). La rivière portera, elle aussi, plusieurs noms en fonction de la puissance dominatrice : *Rio Camerones* (Espagne), *Kamerun-fluss*, *Kamerun* (Allemagne), *Cameroons River* (Angleterre). C'est ce fleuve, aujourd'hui le *Wouri*, qui donne son nom à la future ville de Douala (*Cameroons town*) et au pays : le Cameroun⁵. Lorsque le missionnaire anglais Alfred Saker débarque sur une zone balnéaire située sur la Côte ouest-atlantique, à environ 71 km de Douala en 1858 et y crée une station, il donne à la ville le nom de *Victoria*, en hommage à la Reine. La ville reçoit, le 16 mai 1982, le nom de *Limbé*, dérivé de la

1 Selon ZANG ZANG (2013, 57), le texte d'Hannon existe aujourd'hui dans une traduction grecque. Le texte original en langue punique a disparu, brûlé dans l'incendie qui a ravagé Carthage en 146 (Afrique Biblio Club, 1978 : 4).

2 Langue parlée, au Cameroun, dans la région du Sud-Ouest (arrondissements de Buéa, Limbé, Muyuka et Tiko).

3 Langue parlée, au Cameroun, dans la région du Littoral (départements du Moundou, du Nkam et du Wouri) et dans le département du Fako, Région Sud-Ouest.

4 Le Fako, point culminant de la montagne, est également le nom d'un département du Cameroun situé dans la région du Sud-Ouest dont le chef-lieu est Limbé.

5 Le gouverneur allemand Von Put Kammer avait, en 1901, pour mettre un terme à la confusion entre la ville *Cameroons* et le territoire conquis par les Allemands, décidé d'attribuer à la ville le nom de *Douala* et au territoire le nom de *Kamerun* (*Kamerunstadt*).

rivière qui la traverse. Dans le corpus du français parlé au Cameroun, on recense beaucoup d'autres exemples de la relexification par endogénisation, comme *Rio Boréa* qui deviendra *Sanaga* (le plus long fleuve du Cameroun), *Hickory Town*, *Akwa town*, *Dido Town* qui deviendront, respectivement, *Bonabéri*, *Akwa* et *Deido* (anciens villages de la Côte de la ville de Douala).

Le français du Cameroun se singularise, notamment, par des particularités qui ont partie liée avec la configuration ethnolinguistique du pays.

3.2. Les influences liées à la configuration ethnolinguistique du Cameroun

Il s'agit des phénomènes souvent traités en lexicologie comme des emprunts et des calques. Nous divisons les emprunts en trois groupes : les emprunts purement linguistiques, les emprunts sémiques, entendue comme l'attribution des sèmes empruntés aux particularités socioculturelles locales aux mots de la langue française et les calques. Nous partageons, au sujet des calques, le positionnement de Denis APOTHELOZ (2002 : 16) qui les considère comme des variantes de l'emprunt. On emprunte un emploi (c'est-à-dire un signifié sans que le signifiant lui-même soit emprunté) ou on traduit littéralement dans la langue d'accueil une expression de la langue source.

3.2.1. Les emprunts purement linguistiques

Le français du Cameroun emprunte aux langues locales, à l'anglais et au pidgin-english¹, bref, à toutes les langues qui se parlent sur le territoire ou à celles qui ont préalablement enrichi le vocabulaire de ces langues. On recense des exemples comme :

Bayam-sellam, bayam-sallam [bajamselam], [bajamsalam] (de l'anglais « to buy » acheter et to « sell » vendre, passé en pidgin-english sous la forme *bayam-sellam* ou *bayam-sallam* « acheter et vendre ») *n. fém.* Se dit généralement des femmes dont l'activité consiste à acheter et à revendre des vivres.

Bélôlô, bôlôlô [belóló] (du duala) *Tilapia nilotica*. *n. masc.* Sardinelles.

Beta [beta] (dughomálá'). Cet emprunt est employé à la place de la locution *il est mieux que...*

Bikutsi [bikutsi] (de l'ewondo *bi kut si* « nous battons la terre ») *n. masc.* On regroupe sous ce vocable des rythmes et des sonorités des régions du Centre et du Sud du Cameroun. La danse qui s'exécute sur ces rythmes et sonorités porte le même nom. On attribue l'origine du *bikutsi* aux femmes. Il se dit que celles-ci avaient choisi de protester contre le diktat des hommes par des chants à messages codés et à gestuelles particulières. L'on dénombrerait, à ce jour, différentes variantes du *bikutsi* : l'*essani* (*bikutsi* funéraire), le *mengan* (*bikutsi* ludique), l'*enyengue* (*bikutsi* de réjouissance), le *mvet* (*bikutsi* épique), l'*elak* (*bikutsi* récréatif), le *melan* (*bikutsi* initiatique et de protection) et le *bimima* (*bikutsi* thérapeutique).

Bitá cola, mbita kola [bitakola] [mbitakola] *Garcinia kola*. (de l'anglais *bitter cola* « cola amère » qui devient, en pidgin english, *bita cola*) *n. masc.* Fruit très amer faisant partie de la famille des *sterculiaceae* à qui on prête de nombreuses vertus : le *bita cola* servirait de stimulant et d'aphrodisiaque ; il permettrait également de faciliter la digestion. On en signale plusieurs variétés, dont le *garcinia mangostana* au *garcinia cambogia*, « essok » en bété, utilisé pour la fermentation du vin de palme. Les écorces de l'« essok » sont également

¹ Langue camerounaise dans laquelle on retrouve, majoritairement, des mots anglais camerounisés, des emprunts aux langues camerounaises et à d'autres langues européennes comme le hollandais.

utilisées dans la pharmacopée traditionnelle puisque les extraits de cet arbre sont anti-inflammatoires, antimicrobiens, antiviraux, antidiabétiques et protecteurs hépatiques.

Call me back [kəlmibak] (de l'anglais) *n. masc.* Service gratuit qui permet à un client prépayé de la société de téléphonie mobile Orange Cameroun d'envoyer gratuitement un message d'urgence à la personne de son choix pour qu'elle le rappelle. Il est destiné aux clients prépayés qui ont moins de FCFA 230 dans leur compte, et ne peut être utilisé que 3 fois par jour. Chez l'opérateur MTN, le même service porte le nom de « bip me ».

Chrisimi [krisimi] (de l'anglais *christmas* « fête de Noël » passé dans les langues camerounaises sous la forme *chrisimi*) *n. masc.* Noël.

Foléré [folere] *Hibiscus sabdariffa* (du ffulde) *n. masc.* 1. Oseille de Guinée. 2. Jus obtenu après infusion ou décoction des feuilles séchées de cette plante. Le jus peut être sucré au miel ou au sucre. Cette plante est également exploitée en médecine traditionnelle pour traiter les hémorroïdes et les blessures grâce à ses propriétés antibactériennes. Les feuilles de l'hibiscus sont également utilisées comme légume.

Mboa [mboà] (du duala) *n. masc.* Pays, terroir.

Nkukuma [kukuma] (de l'ewondo) *n. masc.* Chef.

Ganja, sandja (du bàsàa) *n. masc.* Vêtement fait d'étoffe qui, ajusté autour des hanches, couvre le corps de la taille aux pieds.

Tianshi [tjãŋʃi] (des noms chinois *Tian* « paradis » et *Shi* « lion ») *n.* Entreprise spécialisée dans la commercialisation des produits de la pharmacopée chinoise.

Certains emprunts se prêtent aux mécanismes de la dérivation :

Bend-skinneur [bɛnskɪnœr] (du pidgin english *bend-skin* « moto ») *n. masc.* Motocycliste assurant le transport de personnes contre rémunération. *Encycl.* Le mot « bend-skin » désigne originellement une danse originaire de la région de l'ouest du Cameroun, plus particulièrement du Département du Ndé, qui s'exécute l'échine courbée. *Syn.* motoman, mototaximan.

Nyngalement [njãŋgaləmãŋ] (du duala « nyanga ») *adv.* De manière élégante.

Avec les emprunts linguistiques, on observe que :

- Les mots empruntés s'intègrent facilement dans le système linguistique de la langue emprunteuse ;
- Les xénismes sont plus nombreux, indiquant qu'il y a des réalités socioculturelles qui ne peuvent être désignées que par les noms locaux. Certains xénismes désignent d'ailleurs des réalités nouvelles, comme des commerces (Tianshi).
- Les emprunts ne comblent pas toujours une case vide dans la langue emprunteuse. Plusieurs lexèmes issus des langues camerounaises et du pidgin-english ont leurs équivalents en français. Ainsi en est-il de : *sanja* (pagne), *wanda* (s'étonner), *mbéré kaki* (policier), etc.

L'emprunt vient remédier à un manque que les mots de la langue emprunteuse ne peuvent exprimer et vise l'efficacité illocutoire, comme s'il fallait s'exprimer de la sorte pour être bien compris.

Il arrive très souvent que les locuteurs camerounais du français, au lieu d'intégrer dans le corpus de la langue étrangère des formes issues des langues locales, attribuent à certains mots des sèmes qui désignent les réalités locales.

3.2.2. Les emprunts sémiques

On aurait pu considérer les exemples d'emprunts sémiques comme des néologies sémantiques (GUILBERT, 1973). Nos exemples ne relèvent pas, pour certaines lexies, des mécanismes purement sémantiques comme la synecdoque, la métaphore ou la métonymie. Il faut, en réalité, connaître certaines pratiques culturelles des peuples du Cameroun pour les décoder, d'où notre positionnement. Citons, parmi les emprunts sémiques :

BOÎTE [bwat] *n. fem.* Petit récipient sans couvercle, généralement d'anciens emballages, utilisés comme unité de mesure dans le commerce.

COTISATION [kotizatjɔ̃] *n. fem.* Rencontre périodique réunissant plusieurs personnes (congénères, amis ou collègues). Généralement, chaque membre est tenu de verser, au cours de la réunion dont la fréquence peut être hebdomadaire, bihebdomadaire ou mensuelle, une somme fixée de commun accord dans différentes caisses (fonds de caisse, épargne, caisse maladie, caisse de solidarité, caisse de l'huile et du savon, etc.). La principale caisse reçoit des fonds que l'on remet à un membre à la fin de la rencontre, selon un principe rotatif, ou qu'on destine au prêt (on dit généralement à la vente), avec intérêt. Les bénéfices générés par les sommes prêtées ou vendues sont partagés entre les membres en fin d'année, lors d'une réunion de clôture que l'on appelle « cassation ». Il peut arriver qu'une caisse indépendante reçoive de l'argent à prêter. Dans ce cas, les bénéfices se partagent entre les souscripteurs. *Syn.* Tontine, djanguï.

CRÂNE [kranə] *n. masc.* Os crânien d'un défunt qu'on déterre quelques années après l'inhumation. Il peut s'agir de la poussière que l'on recueille à l'endroit où était supposée être sa tête au moment de l'enterrement, dans le cas où l'os crânien est introuvable. Dans la spiritualité bamiléké, il est établi que toute chose ou objet matériel qui a pendant longtemps été au contact physique direct avec un défunt de son vivant est fortement imprégnée de son essence spirituelle propre et peut constituer un excellent moyen pour faciliter l'harmonisation ou le contact intérieur avec son âme qui est dans l'au-delà. L'os humain est considéré non seulement comme l'une des choses matérielles qui, pendant que nous sommes sur terre, nous appartient le plus intimement, mais celle aussi qui va survivre le plus longtemps après notre « mort ». La tête, la partie supérieure du corps, est traditionnellement associée à l'esprit, à la pensée, à la conscience et à l'âme. On croit ainsi que l'os crânien est le meilleur élément qui puisse faciliter l'harmonisation et le contact avec l'âme du défunt pour communier avec elle, solliciter son aide ou son intercession auprès de l'Esprit Universel Omniprésent (SI). La « crânologie », comme on l'appelle, s'apparente donc à un culte qui se fonde sur le principe selon lequel « les morts ne sont pas morts ». Les adeptes de ce culte croient qu'ils sont bel et bien vivants et qu'à partir du monde spirituel, ils s'intéressent aux vivants, généralement leurs proches et leurs descendants. Il est donc possible d'entrer spirituellement en contact avec eux afin qu'ils intercèdent auprès de l'Esprit divin universel en leur faveur, pour les soutenir ou les aider à résoudre un quelconque problème. Ces Ancêtres, croit-on, sont en mesure de le faire avec d'autant plus de promptitude et de bonne volonté qu'ils les ont connus ou ont connus leurs proches, qu'ils le feront avec d'autant plus de bonne volonté qu'ils les ont aimés et les aiment toujours.

GOMBO [gɔmbo] *n. masc.* Se dit lorsqu'on corrompt quelqu'un en lui donnant de l'argent ou quand quelqu'un se fait corrompre en demandant ou en prenant de l'argent.

TAS [ta] *n. masc.* Unité de mesure des marchandises de la même nature, disposées avec soin selon leur valeur marchande.

Les calques syntaxiques dévoilent la productivité de la classe syntaxique des verbes en français oral camerounais, que l'on retrouve également dans les calques.

3.2.3. *Les calques*

Avec les calques, la productivité de la classe syntaxique des verbes peut s'expliquer, d'une part, par la faculté que le verbe a d'exprimer un procès, un état ou un devenir, de structurer les termes constitutifs d'un énoncé. D'autre part, l'on se rend compte qu'il y a, chez les locuteurs, un souci de précision. Les verbes sont choisis de manière que l'on puisse visualiser la réalité.

On a ainsi des exemples comme :

Avoir deux noms [avwardønɔŋ] *loc. verb.* Avoir une double identité.

Boire le mensonge [bwarlɔmɔŋsɔŋʒ] *loc. verb.* Se faire rouler.

Brûler la pluie [brylɛlaplɥi] *loc. verb.* Empêcher qu'il ne pleuve par des pratiques mystiques.

Casser une boutique [kaseynbutik] *loc. verb.* Commettre un vol en pénétrant dans une boutique par effraction.

Chasser le froid [ʃaseləfrwa] *loc. verb.* Se mettre au chaud.

Essuyer les larmes de quelqu'un [esyjelɛlarmədəkɛlkœ] *loc. verb.* Le consoler.

Ne pas donner [nəpadone] *loc. verb.* N'avoir pas produit les résultats escomptés.

Ne plus dormir [nəplydɔrmir] *loc. verb.* Ne plus être en paix, perdre le sommeil à cause d'une situation préoccupante.

Toutes ces locutions ne peuvent être traitées comme des mots composés car l'on a à faire à des constructions syntaxiques par emprunt de sens. Les mots composés proprement dits sont traités ci-dessous, avec d'autres procédés comme la dérivation non affixale et la troncation.

3.3. *L'action des locuteurs camerounais sur les mots de la langue étrangère.*

Nous rangeons ici les procédés que Denis Apothéloz (2002) considère comme des exemples de dérivation non affixale, de troncation et de composition. Figurent également, dans cette section, des mots considérés comme des cas particuliers.

3.3.1. *La dérivation non affixale*

Denis APOTHÉLOZ (2002 : 17-19) la considère comme un procédé d'enrichissement du vocabulaire qui opère sans l'intervention d'affixes. Il en distingue deux types :

- Le premier relève d'un mécanisme purement sémantique, généralement la métaphore ou la métonymie : c'est par exemple celui qui lit le mot *canard* dans le sens d'« oiseau palmipède » au mot *canard* dans le sens de « morceau de sucre trempé dans une liqueur » ;
- Le deuxième consiste à modifier la catégorie grammaticale de la base (un nom en verbe, un adjectif en nom, etc.).

Nous ajoutons aux deux types d'APOTHÉLOZ un troisième, la modification de la valence verbale : un verbe transitif devient intransitif et inversement. Ont été recensés, notamment :

100 POUR 100, 100 % [sɔ̃npursɔ̃] *adv.* Entièrement.

ABUSER [abyse] *v. tr. dir.* User mal ou avec excès d'un bien appartenant à autrui.

AGRESSION [aɡresjɔ̃ŋ] *n. fém.* Action d'attaquer une personne de façon soudaine et brutale dans le but de le délester de ses biens.

AVOIR [avwaʁ] *v. intr.* Posséder des biens en abondance, avoir beaucoup d'argent.

CONGELÉ [kɔ̃ŋgele] *n. masc.* Véhicule d'occasion.

GARAGE [ɡaraʒə] *n. masc.* Entreprise commerciale s'occupant de la réparation des véhicules automobiles.

S'ASSEOIR [saswaʁ] *v. pr. intr.* Se réunir.

TOILETTES [twalɛt] *n.* Fosses d'aisance. S'emploie toujours au pluriel.

VOILÀ ! [vwaalǎ] *interj.* Interjection utilisée comme marque de l'acquiescement. *Syn.* N'est-ce pas ? Je te dis !

La composition est, de loin, l'un des procédés d'enrichissement du vocabulaire le plus usité au Cameroun.

3.3.2. La composition

L'une des particularités du français camerounais est d'associer, avec certains composés, le français et une langue locale ou le français et l'anglais :

AGENCE DE VOYAGE [aʒɑ̃sɔ̃vwaʒ] *n. fém.* Entreprise assurant le transport interurbain des voyageurs par autocar ou par autobus.

AMIINFORMATICIEN [amiɛ̃fɔ̃rmatisjɛ̃] *n. masc.* Personne avec qui on entretient des relations amicales et qui est spécialiste en informatique. *Encycl.* Le mot *ami* est souvent employé en français camerounais avec des compléments ou des adjectifs avec qui il forme un tout solidaire. Il est courant d'entendre dire *amie-fille* (différente de petite amie), *ami-garçon* (différent de amie-fille), *ami de bière* (ami de beuverie), *ami de sang* (ami intime), etc.

APPEL DE BALLE [apɛldəbal] *n. comp.* 1. Stratégie utilisée par certains agents véreux de l'administration pour se faire corrompre. 2. Fait d'attirer quelqu'un en se donnant tous les moyens de lui plaire.

BALLE À TERRE [balatɛʁ] *n. fém.* Partie la plus animée d'une chanson durant laquelle les danseurs esquissent leurs plus beaux pas de danse. Les couples s'enlacent généralement lors de la balle à terre.

BONABÉRI NESTLÉ [bonaberinesle] *n.* Quartier situé sur la rive droite du Wouri. Il est relié au reste de la ville par le seul et unique pont de la ville. Dans ce quartier se sont installées nombre d'industries de la ville de Douala. Bonabéri est également la porte sur l'ouest du pays et c'est par là que transitent les marchandises à destination ou en provenance de l'ouest et de la région anglophone du Cameroun.

ÊTRE FRAIS [ɛtʁəfʁɛ] *loc. verb.* Être élégant.

FAIRE DANS [fɛːʁdɑ̃] *loc. verb.* S'emploie pour désigner l'activité commerciale que l'on / que quelqu'un exerce.

FAIRE LE HAPPY BIRTHDAY [fɛːʁləhapibœːʁde] *loc. verb.* Souhaiter joyeux anniversaire à quelqu'un en chanson.

FAIRE LE NDOG [fɛːʁlədɔ̃] *loc. verb.* Mendier.

METTRE LONG [mɛtʁəlɔ̃] *loc. verb.* Durer.

OUVRIR LES TOILETTES [uvʁiʁlɛtwalɛt] *loc. verb.* Se dit lorsque l'on permet au contenu des fosses d'aisance d'être évacué par le drain lors de fortes pluies. *Encycl.* Dans certains quartiers à habitat précaire des grandes villes camerounaises, les populations aménagent souvent leurs lieux d'aisance près des rivières ou des rigoles. Les cavités destinées à recueillir les excréments, très peu profondes, ont des ouvertures qu'on peut fermer. En cas de forte

pluie, celles-ci sont ouvertes pour que l'eau de pluie puisse drainer le contenu des fosses d'aisance.

PETIT-FRÈRE [petifrɛʁ] *n. masc.* Appellation familière de quelqu'un dont on est l'aîné social. Les mots tronqués traduisent désignent, pour certains, des réalités socioculturelles camerounaises.

3.3.3. *La troncation*

L'interprétation ou la compréhension des mots tronqués généralement employés au Cameroun ne peut se faire hors contexte. Ont notamment été recensés comme exemples de troncation : **ASSO** [aso] (d'« associé ») *n. masc/fém.* Appellation affective d'un ami, d'un client régulier ou d'un commerçant.

CLANDO [klādo] (de « clandestin ») *n. masc.* Personne qui exerce clandestinement une activité.

DOCTA [dɔkta] (de « docteur ») *n. masc.* **1.** Celui qui est titulaire d'un doctorat. **2.** Doctorant. **3.** Appellation familière de personnes qui exerce la médecine, quel que soit le grade. **4.** Vendeur de médicaments de contrebande. Se dit au Cameroun « médicaments du poteau » ou « médicaments de la rue ».

Certaines lexies du français camerounais ne sont ni des emprunts, ni des dérivés, ni des composés, ni des sigles, ni des acronymes. Nous les considérons comme des cas particuliers.

3.3.4. *Les cas particuliers*

Il s'agit des mots comme :

COUCOUGNOUF [kukɔnɔf] *n. masc.* Injure signifiant personne sans scrupule, dont la conduite est particulièrement vile. Il est probable que ce mot soit formé à partir de « coucognou », qui désigne les précipités chimiques qui se forment habituellement au niveau des poches de pantalon.

MACOCOTTE [makokɔt] *n. fém.* Marmites fabriquées à partir de l'aluminium recyclé. Le mot français « cocotte » désigne, dans certains emplois, une « petite marmite en fonte », existe bel et bien. On peut ainsi croire qu'en français camerounais, le pronom possessif « ma » le précède. Mais à l'évidence, l'usage d'un pronom possessif devant « cocotte » amène à conclure que les locuteurs considèrent ce groupe comme solidaire, comme un substantif.

OPEP [opep] *n. masc.* Véhicules assurant le transport clandestin. L'état des véhicules spécialisés dans ce type de transport laisse à désirer. Ils transportent parfois 8 passagers (le chauffeur inclus) pour cinq places assises et ne sont pas en règle (pas d'assurance, de vignette, etc.).

L'inventaire ci-dessus montre que le français est devenu au Cameroun, par sa capacité à prendre en charge les réalités socioculturelles locales, par sa malléabilité, une langue nationale qui cohabite pacifiquement avec les nombreuses langues locales. Nos données et nos observations viennent fournir les indices de la camerounisation de la langue et répondent aux préoccupations de nos prédécesseurs sur ses tendances évolutives. Il est vrai, l'essentiel des données vient d'un corpus oral. Il serait intéressant de les comparer avec les corpus tirés des œuvres littéraires, si on suppose que l'emploi des particularismes lexicaux dans les œuvres des grands auteurs consacre leur légitimation, même si les cultures africaines en général sont essentiellement liées à la tradition orale.

Conclusion

Les développements ci-dessus, qui décrivent, sur le plan lexical, quelques aspects du français parlé au Cameroun, montrent que la tendance à la camerounisation de la langue étrangère amorcée dès les débuts de la francisation en 1916 s'est maintenue. Au prix des restructurations qui ont atteint son lexique notamment, le français est devenu une langue de culture camerounaise, une langue qui fédère les nombreuses communautés locales. Elle assume, de ce fait, une fonction d'unification, à la fois linguistique et politique. Les résultats de l'analyse des données ont montré qu'il y a des régularités dans le corpus et dans les pratiques linguistiques, assurant la compréhension entre les Camerounais que l'âge, le milieu social/de résidence, l'éducation, etc. différencient. Le processus de différenciation subit par le français au Cameroun a permis le développement d'un standard camerounais qui ouvre la voie à sa codification et qui se présente comme une piste qui peut à la fois permettre de résoudre le problème de la crise de l'éducation et permettre l'émergence projetée à l'horizon 2035. Ces perspectives commandent en effet que s'ouvre une réflexion sur la politique linguistique que l'État camerounais pourrait adopter.

Bibliographie

- APOTHÉLOZ Denis (2002), *La Construction du lexique du français*, Paris : Ophrys, 164p.
- BILOA Edmond (2006), *Le français en contact avec l'anglais au Cameroun*, München, Lincom Europa, 200p.
- BILOA Edmond (2007), *Le français des romanciers négro-africains : Appropriation, variationnisme, multilinguisme et normes*, Paris : L'Harmattan, 464p.
- CALAÏNA Théophile (2011), *Les Particularités lexicales du français parlé au nord du Cameroun*, Paris : Éditions Universitaires Européennes, 364p.
- DASSI (2003), « Question de sémantique : de la néologie autour de la téléphonie au Cameroun », in *Revue Sudlangues*, n° 2, pp. 22-32.
- DELEN KARAĞAÇ Nurcan (2009), « Sur l'innovation lexicale et l'intégration phonétique et sémantique de quelques emprunts lexicaux en français et en turc », in *Synergies Turquie*, n° 2, pp. 147-158.
- FREY Claude, LATIN Danielle (1997), *Le Corpus lexicographique. Méthodes de constitution et de gestion*, Louvain-la-Neuve, Duculot-AUPELF/UREF, 424p.
- GUILBERT Louis (1973), « Théorie du néologisme », in *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, vol. 25, n° 1, pp. 9-29.
- LAFAGE Suzanne (2002-2003), *Le lexique français de Côte d'Ivoire. Appropriation et créativité, Le français en Afrique*, n°s 16 et 17.
- MENDO ZE Gervais, TABI-MANGA Jean, EFOUA-ZENGUE Rachel (1979), *Inventaire des particularités lexicales du français au Cameroun*, Yaoundé, FLSH, 77p.
- MVENG Engelbert (1984), *Histoire du Cameroun*, 2 tomes, Yaoundé, CEPER, 316p + 289p.
- NZESSE Ladislav (2009), *Le français au Cameroun : d'une crise sociopolitique à la vitalité de la langue française (1990-2008)*, *Le français en Afrique*, n° 24.
- TOUZEIL Jean-Claude (1979), *Quelques camerounismes*, Yaoundé, CEPER, 165p.
- ZANG ZANG Paul (1998), *Le Processus de dialectalisation du français en Afrique : le cas du Cameroun. Étude fonctionnelle des tendances évolutives du français*, München, Lincom Europa, 450 p.
- ZANG ZANG Paul (2013), *Linguistique et émergence des nations. Essai d'aménagement d'un cadre théorique*, München, Lincom Europa, 552p.

L'influence du multilinguisme sur la pratique et l'enseignement de la traduction au Nigeria

Mariam BIRMA

Ahmadu Bello University, Zaria, Nigeria
mariambirma@yahoo.com

Résumé

Apprendre une nouvelle langue passe par plusieurs procédés. Dans un monde qui se développe en galope irréversible, les pédagogues ont la responsabilité de trouver des nouvelles méthodes qui aboutiront à l'acquisition adéquate et convenable des langues en contact. Cela devient encore plus compliqué quand il s'agit de plusieurs langues à travers lesquelles on doit passer pour achever l'apprentissage d'une nouvelle langue étrangère. Notre préoccupation c'est la pratique et l'enseignement de la traduction au Nigeria et l'influence du multilinguisme. Nous allons aborder la situation linguistique au Nigeria (pays qui compte près de 300 langues autochtones qui doivent assurément influencer les ressortissants dans l'apprentissage d'une nouvelle langue), la politique linguistique de l'enseignement de la langue française et les conséquences pour la pratique de l'enseignement de la traduction.

Mots-clés

multilinguisme, traduction, enseignement, pratique, Nigeria.

Abstract

Learning a new language passes through many processes. In a world which is developing at irreversible leaps and bounds, teachers have the responsibility of finding new teaching methods which will result in adequate and convenient methods of the languages in contact with each other. This becomes more complicated when you have to pass through several languages to achieve the teaching of a new foreign language. Our preoccupation is with the practice and teaching of translation in Nigeria and the influence of multilingualism. We will study the linguistic situation in Nigeria (a country which has about 300 local languages must certainly influence the speakers when learning a new language), the linguistic policy of teaching the French language and its consequences on teaching translation.

Key words

multilingualism, translation, teaching, practice, Nigeria.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

Dans la plupart des sociétés en Afrique, le bilinguisme ou le multilinguisme est à l'ordre du jour parce qu'une grande partie des membres de la communauté parle une ou plusieurs autres langues en plus de leur langue maternelle. Un bilingue c'est quelqu'un qui emploie deux langues dans sa vie quotidienne.

Est-ce qu'un bilingue ou multilingue fonctionnel peut ne pas être un bon traducteur ou interprète ? « Sa fonctionnalité présente cette caractéristique que quand il parle l'une de ses langues. Il ne pense pas à l'autre. Il ne les compare jamais, pour la simple raison qu'il n'éprouve pas le besoin. Il lui arrive donc assez couramment de les confondre, surtout quand il s'agit de deux langues aussi paronymiques que le français et l'anglais ». Darbelnet (1988).

Le bilingue ne parle pas deux langues en tant que traducteur mais comme deux langues indépendantes. Il ne cherche pas le sens d'une première langue pour transmettre le message dans une deuxième langue.

Sur le même sujet Steiner affirme que : « *the bilingual person does not "see the difficulties". The frontier between the two languages is not sharp enough in his mind* ». (1975)¹. Les pays occidentaux bilingues (ayant deux langues officielles) comme, le Canada (français – anglais) ; la Belgique (français – allemand) ou Caluna (catalan – espagnole) ne sont pas les seuls pays bilingues il y a aussi le Cameroun qui a deux langues officielles. Le Nigeria, n'est pas un pays bilingue, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une langue d'administration mais les trois " *lingua franca* " ; l'*igbo*, le *haoussa* et le *yorouba* sont bien reconnus et acceptés dans les régions où ils se trouvent. Théoriquement, donc, un Nigérien qui apprend consciemment l'anglais ou une autre langue après avoir appris sa propre langue maternelle, a toutes les chances de devenir un bon traducteur, d'autant plus que son niveau de connaissance de ces langues n'aurait pas à atteindre celui des locuteurs natifs ou des bilingues vrais. Mais dans quelle mesure le Nigérien moyen a-t-il effectivement de bonnes chances de devenir un bon traducteur ? Voilà les questions que nous nous posons dans cette étude où nous examinons la situation linguistique qui prévaut au Nigeria dans le but d'essayer de déterminer les conséquences de celle-ci pour la pratique et l'enseignement de la traduction dans ce pays.

1. Situation linguistique au Nigéria

L'Afrique noire est composée de pays multilingues. Le multilinguisme, tel qu'il se manifeste au Nigeria ne constitue donc pas un cas tout à fait à part. La situation dans ce pays a cependant ceci de particulier qu'on y trouve un nombre singulièrement élevé de langues dont on n'arrive même pas à déterminer le chiffre exact.

Les auteurs d'*An Index of Nigerian Languages* (1976 :6) stipulent qu'il existe 394 langues au Nigeria. D'autres chercheurs, par mesure de prudence sans doute, ne donnent que des estimations, mais même ces estimations varient considérablement, entre 200 et 400 pour certains (Obanya 1977 :25) et entre 200 et 500 pour d'autres (Simpson, 1978 :293). Le seul point sur lequel tout le monde semble être d'accord est que le Nigeria est probablement le pays africain où il existe la plus grande diversité sur le plan linguistique.

Nous avons donc une situation qui ne manque pas d'être compliquée d'autant plus qu'il n'existe pas de langue qui soit connue par toute la population et que rien ne laisse prévoir

¹ Steiner, George. (1975), *After Babel: Aspects of Language and Translation*: London: Oxford University Press, p. 114.

qu'il y en aura dans l'avenir. On peut, cependant, considérer trois parmi ces centaines de langues comme langues de communication, dans la mesure où elles sont utilisées par beaucoup de Nigériens dont elles ne sont pas les langues maternelles. Il s'agit du haoussa, de l'igbo et du yorouba. On peut ajouter à ces trois une dizaine d'autres langues qui sont considérées comme des langues importantes mais dont l'utilisation se limite à certaines régions du pays. (Adekunle, 1972 :185 -207).

Un pourcentage élevé de Nigériens apprend d'habitude l'une ou l'autre de ces trois grandes langues après avoir appris leurs langues maternelles. Ces trois grandes langues sont devenues des langues de communications officielles selon les régions. Le haoussa au nord, l'igbo à l'est et le yorouba au sud ouest du pays. On traduit des autres dialectes vers ces trois *lingua franca*. À part ces langues autochtones, il existe aussi l'anglais et l'arabe. Cette dernière fait fonction de langue à des fins essentiellement religieuses. L'anglais de l'autre côté est la langue officielle, langue d'administration et de l'enseignement, langue qui est utilisée principalement par des gens qui ont fréquenté l'école occidentale.

Il est nécessaire de signaler aussi l'existence d'une autre langue qui, elle, a la particularité d'être ni une langue étrangère à proprement dit, ni une langue nigérienne. Il s'agit du *Pidgin English*, qui est un mélange de beaucoup de langues, c'est une langue dérivée de l'anglais mais on y trouve beaucoup de mots et d'expression venant des langues nigériennes. Par exemple le mot '*oga*' qui est d'origine yorouba signifiant '*patron*' ou le mot '*shoo*' d'origine urhobo signifiant une expression de choc, ou le mot '*chineke*' d'origine igbo signifiant '*mon Dieu*'. On y trouve aussi des mots d'origine français comme '*boku*' en pidgin c'est-à-dire beaucoup, avec le même sens et aussi un mot portugais comme *pikin* en pidgin c'est-à-dire pequerino, signifiant la même chose. Né des premiers contacts commerciaux entre les Européens et les Africains, le pidgin est employé par un pourcentage plus élevé de Nigériens que l'anglais. Il est aussi utilisé à la radio, à la télévision, pour la publicité, dans les romans, les pièces de théâtre, surtout quand la parole est destinée aux personnes qui n'ont pas fréquenté l'école. Le pidgin est devenu acceptable jusqu'à ce qu'il se trouve aussi de nos jours sur le site web Google.

Cette situation de multilinguisme pose de graves problèmes tant sur le plan de l'enseignement et politique que sur celui de la communication entre les différentes communautés linguistiques dans le pays. Ce sont les problèmes posés sur le plan de l'enseignement que nous allons évoquer dans les paragraphes qui suivent afin de préparer le terrain pour notre discussion sur la pratique et l'enseignement de la traduction.

2. Politique linguistique de l'enseignement

Un des principaux problèmes qui se posent au niveau de l'enseignement au Nigeria est celui de déterminer dans quelle(s) langue(s) enseigner. C'est une question qui se pose depuis l'époque coloniale. Un des premiers grands soucis de la Grande Bretagne en tant que puissance coloniale, a été de trouver les moyens pour bien gérer ses affaires dans les colonies et mieux dominer les colonisés. Il fallait donc trouver quelques Africains ayant une connaissance de la langue métropolitaine et pouvant occuper les postes de fonctionnaires subalternes et d'interprètes. Évidemment, l'administration coloniale n'allait pas se priver des services de ces auxiliaires indispensables en voulant à tout prix assurer l'enseignement dans

les langues nigérianes même si cela était faisable, Spencer (1971 :537). L'enseignement était donc en anglais, mais contrairement au Français, l'Anglais a autorisé l'enseignement dans les langues locales. D'ailleurs, il y avait les missionnaires à qui on avait donné l'autorisation d'enseigner dans les langues du pays. Cet enseignement dans ces langues ne durait que pendant quelques années seulement, c'est-à-dire pendant les premières années de l'école primaire. Ensuite, les langues locales devaient céder la place à la langue anglaise (UNESCO Educational Studies and Documents). C'est cette politique qui a été suivie jusqu'à l'indépendance.

Depuis 1960, la politique linguistique de l'enseignement n'a pas beaucoup changé par rapport à ce que pratiquait l'administration coloniale. En effet, la nouvelle politique à suivre n'a été mise en place qu'en 1976. Cette politique prévoit que partout où cela peut se faire, la langue à utiliser dans l'enseignement doit être la langue maternelle des élèves et que chaque fois que cela n'est pas possible, on doit utiliser la langue la plus répandue dans la région, cela toujours pendant les premières années de la scolarité. En plus, elle prévoit que chaque enfant doit acquérir une compétence dans deux des trois langues principales du pays. Ainsi, si un enfant n'appartient pas à une des trois communautés linguistiques les plus importantes, ce qui est le cas d'un enfant sur deux, à peu près, il est obligé d'apprendre au moins trois langues nigérianes commençant par la sienne. Il apprend ensuite l'anglais et plus tard peut être une langue étrangère comme le français. (Ukoyen, 1981).

On espère ainsi faire en sorte que les trois langues principales du pays soient bien répandues et qu'elles arrivent un jour à remplacer l'anglais. Mais, à y regarder de près, cela ne risque jamais d'arriver. En effet, une fois passées les quelques années pendant lesquelles elles sont à l'honneur dans l'enseignement, les langues nigérianes perdent de l'importance, devenant de simples matières à option, de simples matières scolaires auxquelles on ne consacre que très peu de temps. Or, il est évident que l'apprentissage fait dans les salles de classe pendant quelques heures ne suffira pas pour permettre aux jeunes d'avoir, comme on le leur demande, la maîtrise de ces langues.

Le Nigérian moyen se trouve donc dans une situation peu réjouissante de plusieurs points de vue, y compris celui de l'apprentissage et la pratique de la traduction. Pour ne pas avoir l'occasion d'étudier sa langue maternelle en profondeur parce que n'ayant pas fait ses études dans cette langue. Il est loin de la maîtriser. En effet, la seule langue plus ou moins bien maîtrisée par la plupart des Nigériens ayant fréquenté l'école occidentale jusqu'à un niveau élevé est l'anglais, langue des colonisateurs mais que l'on hésite à appeler une langue étrangère, cette langue étant considérée maintenant plutôt comme *near mother tongue*.

3. Le phénomène de near mother tongue

L'anglais, occupe une position de première importance au Nigéria. Bien qu'il soit utilisé effectivement par une petite partie de la population, il est en effet la langue dominante du pays, jouant des rôles auxquels aucune langue locale ne peut prétendre. Plus de cinquante ans après l'Indépendance, l'anglais reste effectivement la langue officielle. Elle est aussi la langue d'administration, de l'enseignement, de la presse, de la justice, etc. sans oublier qu'elle rend la communication possible entre les différentes communautés linguistiques du pays.

L'anglais joue un rôle si prépondérant au Nigéria que, dans une large mesure, la maîtrise de cette langue est indispensable à celui qui veut évoluer dans un cadre plus avancé que celui de son village natal. C'est un fait que, jusqu'à présent, on ne peut ni entrer ni avancer dans beaucoup de domaines au Nigéria sans avoir une maîtrise jugée suffisante de cette langue. Voilà pourquoi le système scolaire se donne pour objectif principal d'amener les élèves à maîtriser l'anglais parlé et écrit avant tout autre chose, il n'y a qu'un petit pas qui est facilement franchi. Cela se justifie peut-être par le fait que la réussite scolaire passe d'abord par la maîtrise de l'anglais. Un élève a effectivement peu de chances d'avancer dans ces études lorsque son anglais n'est pas jugé suffisamment bon.

C'est ainsi que l'enfant nigérian est obligé de consacrer la plupart de son temps à l'apprentissage de l'anglais et peu de temps à l'acquisition de sa langue maternelle. Dans ces conditions, il n'est, peut être pas surprenant de voir que de plus en plus de jeunes nigériens deviennent, dans une grande mesure, des étrangers à leurs propres langues et à leurs cultures. Il en résulte que, arrivé à l'âge adulte, c'est-à-dire quand il commence ses études supérieures et s'il décide de suivre une formation de traducteur, le jeune nigérian moyen sait lire, écrire et parler plus ou moins couramment l'anglais. En revanche, heureux est celui qui parvient encore à parler correctement sa langue maternelle. Les Nigériens instruits ont de plus en plus de difficultés à s'exprimer dans leurs langues maternelles sans y ajouter des mots anglais. Ils pratiquent ce que Okafor (1985) appelle « le discours mixte », autrement dit, ils font un mélange de : « Leur langue maternelle et l'anglais au discours d'un dialogue, d'une conversation, d'une allocution, particulièrement quand leurs interlocuteurs ou auditeurs connaissent l'anglais et leur langue. Quand ils parlent leur langue maternelle, ils y intercalent, sinon des énoncés anglais au moins des mots empruntés à l'anglais. Le degré de "changement de code" varie d'une personne à l'autre. Ceux qui le pratiquent le plus sont ceux qui ont fait des études secondaires et supérieures, ou qui ont oublié les "équivalents nigériens" de certains termes anglais »¹.

4. Conséquence pour la pratique et l'enseignement de la traduction

Après cette étude un peu sommaire de la situation linguistique qui prévaut au Nigéria et la politique linguistique de l'enseignement qui a été suivie par ce pays, il y a quelques points dont l'importance pour la pratique et l'enseignement de la traduction sont tout à fait évidents.

4.1 Pratique de la traduction

D'habitude, chaque fois qu'il existe une situation de multilinguisme, la traduction intervient pour assurer la communication entre des peuples qui parlent des langues différentes. Or, au Nigéria, nous avons souvent vu des traductions non pour satisfaire des besoins réels de la communication mais plutôt pour des raisons politiques. En effet, puisque beaucoup de Nigériens comprennent assez bien l'une ou l'autre de ces grandes langues du pays, ils sont plus ou moins en mesure de bien comprendre ce qui est dit dans ces langues.

Assez souvent, donc, la traduction n'est faite que dans le but d'assurer la communication. Or, le terme traduction a-t-il encore véritablement un sens quand les personnes pour lesquelles

1 Okafor, E. (1985), « Hégémonie de l'anglais au Nigeria », *Présence Africaine* No. 134, p. 8.

elle est faite n'en ont pas besoin ? Une traduction, semble-t-il, ne peut mériter ce nom que quand elle est faite dans le vide et ne se justifie réellement ni n'a de valeur réelle que quand elle réussit à pourvoir aux besoins des utilisateurs ?

La situation aberrante qui existe au Nigéria modifie donc, quelque peu la fonction de la traduction car, dans ce contexte, on n'a pas besoin, par exemple de respecter les exigences habituelles telles que l'exactitude et la clarté du message transmis. D'ailleurs, c'est peut-être une des raisons pour lesquelles les informations à la radio ou à la télévision, sont plus souvent présentées en guise de résumé quand elles sont "traduites" dans les langues les moins importantes. Les traducteurs se disent peut-être que ceux qui parlent ces langues minoritaires ont la possibilité de suivre et de comprendre les informations données dans les langues les plus importantes. Ils ne prennent donc pas la peine de donner l'information dans sa totalité ni d'utiliser une langue claire et naturelle.

Mais peut-être l'utilisation d'une langue peu claire n'est-elle pas à dissocier de ce grand problème dont nous avons fait état plus haut, à savoir le manque de connaissance suffisante des langues maternelles. Nous avons vu en effet que, pour la plupart des Nigériens qui ont fait des études jusqu'à un niveau élevé, la seule langue qu'ils maîtrisent plus ou moins bien est l'anglais, langue d'origine étrangère devenue pour eux une *near mother tongue* mais qui n'est pas véritablement leur langue maternelle. Ainsi, contrairement à la pratique habituelle, la plupart des Nigériens ne traduisent pas dans leurs langues maternelles à proprement parler, cela pour la simple raison qu'ils ne maîtrisent pas suffisamment ces langues.

En effet, à part quelques journalistes « spécialistes » qui traduisent quotidiennement les informations dans les langues nigérianes, à la radio et à la télévision aussi bien que dans des journaux comme *Isokanet Aminiya*, quelques fonctionnaires dans les ministères de l'information, quelques personnes travaillant dans les sociétés s'occupant de la publicité, et les traducteurs de la Bible, peu de Nigériens traduisent dans leurs langues maternelles. Or, même ceux qui le font fournissent souvent des copies d'une qualité médiocre. Un bon exemple est celui des traducteurs travaillant dans les stations de radio.

Les Nigériens traduisent plutôt vers l'anglais. Ainsi, une question qui se pose est celle de savoir dans quelle mesure l'anglais peut vraiment servir comme langue A pour les Nigériens. En d'autres termes, est-ce que, pour les besoins de la traduction professionnelle, on peut considérer que les Nigériens ont un niveau de maîtrise suffisant pour arriver à manier l'anglais comme il faut ? Est-ce qu'ils sont capables de communiquer efficacement en anglais ?

Il y en a sans doute qui parviennent à le faire. L'exemple le plus éclatant serait sans doute celui des écrivains nigériens qui composent leurs œuvres en anglais. Mais force est de constater que beaucoup d'autres Nigériens semblent éprouver des difficultés à bien manier et écrire l'anglais. Le problème se pose non seulement au niveau des règles formelles de cette langue mais aussi au niveau du vocabulaire et à celui de l'expression. Le meilleur exemple ici est peut-être celui des journalistes qui sont supposés effectuer des actes de communication par excellence et qui, on le voit tous les jours, le font dans un anglais qui laisse beaucoup à désirer, pour ne pas dire plus. Une preuve serait qu'il existe des journalistes qui écrivent des articles dans lesquels ils cherchent avant tout à critiquer et à corriger l'anglais utilisé par leurs confrères dans leurs articles publiés.

C'est-à-dire que, même pour l'anglais qui prend la place de la langue maternelle, d'assez graves problèmes se posent dont doit s'occuper la pédagogie qui serait destinée à la formation des traducteurs au Nigeria.

4.2. Pédagogie de la traduction

Il est évident que la multiplicité des langues n'est pas sans présenter un avantage majeur. En effet, le multilinguisme oblige la plupart des Nigériens, dès qu'ils sont capables de parler, à composer quotidiennement des messages dans plus d'une langue. Dès l'enfance aussi, ils sont souvent appelés à traduire des messages pour des parents et des amis, qui ne maîtrisent qu'une seule langue. Sans le savoir ou sans s'en rendre compte, donc, ils traduisent des discours tous les jours, et d'une manière aussi spontanée et naturelle que possible. Cela confirme ainsi ce que disent Brian Harris et Bianca Sherwood (1978-155), quand ils parlent de la traduction comme un savoir-faire inné. Certes, il y a des limites à ce que l'on peut faire en adoptant cette méthode de traduction, l'activité traduisante demandant le plus souvent l'application des techniques plus sophistiquées qui doivent être apprises. Mais on ne peut pas ne pas reconnaître que l'habitude qu'ont les Nigériens de traduire de manière spontanée peut servir de base à la construction d'un modèle ou tout au moins d'exemple de ce qu'est la vraie traduction qui doit suivre le modèle d'un discours fait dans une situation normale de communication (ou on utilise une langue naturelle et bien adaptée non seulement au sujet du discours mais aussi au public auquel est destiné le message), libérant ainsi des contraintes imposées sur la langue de départ.

Quand on vient à la pédagogie proprement dite, il est tout de suite évident que l'enseignement de la traduction au Nigeria ne peut pas prendre la forme qu'il prend ailleurs, dans certaines écoles occidentales par exemple. En effet, il a été dit que la traduction s'enseigne ou doit s'enseigner « lorsque l'apprentissage des langues s'achève », pour citer Seleskovitch (1984)¹. Il ne s'agit bien évidemment pas uniquement de la langue étrangère mais aussi et surtout de la langue vers laquelle on traduit si elle n'est pas la langue étrangère. Cette exigence s'explique par le fait que les écoles de traduction n'ont pas véritablement pour vocation d'enseigner les langues mais comment il faut traduire. Or, la situation au Nigeria, comme nous venons de le voir, est telle que nous ne pouvons pas ne pas penser à contourner cette exigence.

Donc, si on doit réserver l'enseignement de la traduction professionnelle seulement aux candidats qui maîtrisent déjà les langues jusqu'au niveau normalement exigé, on aura très peu de gens qualifiés. Or, étant donné que le pays a beaucoup besoin de traducteurs ayant suivi une formation systématique et rigoureuse, on doit permettre à autant de gens que possible de suivre des programmes de formation dans ce domaine. La question qui se pose est donc celle de savoir ce qu'on peut faire.

Il ne s'agit bien sûr pas de prendre n'importe qui. On doit, à notre sens, réserver l'enseignement aux candidats qui font déjà preuve d'une « connaissance de compréhension » (Delisle 1980)² des langues étrangères à partir desquelles ils vont traduire.

1 Seleskovitch, D. (1984), « La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », *Traduire* No. 120, p. 8.

2 Delisle, J. (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de tests pragmatiques anglais: théorie et pratique* : Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa, p. 36.

Par là, nous voulons parler des étudiants dont le niveau de connaissance des langues étrangères est déjà assez élevé et qui, bien qu'ayant encore à approfondir leur connaissance de ces langues, n'auront pas à en faire l'apprentissage à proprement parler. Nous pensons ici en particulier aux étudiants qui préparent leur licence et qui, en principe au moins, peuvent déjà lire et comprendre assez bien des textes ne contenant pas beaucoup de termes techniques ou spécialisés. Avec ce genre d'étudiants, on peut consacrer la plupart du temps dont on disposera aux problèmes concernant le maniement correct des langues vers lesquelles ils vont traduire.

Une bonne méthode à adopter à l'égard de tels étudiants serait celle qui consisterait à commencer, comme nous le suggérions déjà au dessus, par ce qu'ils ont l'habitude de faire dans la vie quotidienne, à savoir la traduction naturelle. Une fois qu'ils auront saisi les notions de base, on pourra, en prenant soin de faire un choix judicieux des textes à traduire, leur faire faire des exercices portant sur le maniement écrit des langues tels qu'ils ont été définis par Jean Delisle dans son livre que nous avons déjà cité, exercices qui ont le mérite de permettre aux étudiants d'apprendre à bien rédiger en même temps qu'ils apprennent les techniques qui leur permettent de saisir le sens du message contenu dans le texte à traduire.

En effet, on trouve dans la thèse de Jean Delisle, une méthode d'enseignement qui nous paraît tout à fait capable d'amener les étudiants à apprendre à bien rédiger tout en apprenant la manière d'aborder les textes à traduire. Il s'agit de faire travailler les étudiants sur quatre paliers du maniement du langage : les conventions de l'écriture, l'exégèse lexicale, l'interprétation de la charge stylistique et l'organicité textuelle.

On peut sans doute nous dire à cet égard que l'étude de Jean Delisle ne couvre pas le moment où le traducteur rédige effectivement son travail dans la langue d'arrivée et donc que son étude ne pourrait pas réellement être considérée comme un bon exemple de la manière dont on peut enseigner la rédaction en enseignant la traduction. En effet, l'auteur lui-même ne dit-il pas que les quatre paliers du maniement du langage dont il parle « font saisir l'opération traduisante au moment de l'élaboration des équivalences, soit entre les points de départ et d'arrivée du transfert sémantique » (Delisle 1980)¹. Ce qui voudrait dire que son étude s'arrête juste avant le moment où le traducteur se met effectivement à rédiger.

Mais qui peut nier que, après le travail que les quatre paliers permettent certainement d'accomplir, la traduction à proprement parler n'est plus qu'une simple formalité, vite expédiée ? Quand on a arrêté les équivalences, que reste-t-il à faire d'autre que de les mettre sur papier ? Cela doit être d'autant plus facile que le premier des quatre paliers (les conventions de l'écriture) porte justement sur ce que l'on peut considérer comme le côté technique de la traduction (usage établi de rédaction). Quand on ajoute à cela l'exégèse lexicale (qui permet d'apprendre quand il est possible de transcoder) et quand on doit interpréter afin de trouver les significations qu'il faut donner aux mots et aux énoncés selon le contexte, l'interprétation de la charge stylistique (qui porte sur l'auteur, les destinataires, le sujet traité et les ressources linguistiques utilisées, ce qui fait que c'est le palier qui conduit à la recherche des connaissances extralinguistiques), et l'organicité textuelle (palier où on traite de la manière de bien enchaîner des idées), il devient tout à fait évident que la méthode de

1 Delisle, J. (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction: Initiation à la traduction française de tests pragmatiques anglais: théorie et pratique* : Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa, p. 124.

travail proposée par Delisle, mise en œuvre avec l'aide des exercices appropriés, ne peut pas permettre d'apprendre seulement à appréhender le sens d'un vouloir-dire mais aussi à savoir la manière dont on doit travailler pour rendre convenablement ce vouloir-dire, c'est-à-dire la manière de rédiger pour assurer une communication efficace dans une autre langue du message contenu dans le texte de départ.

Conclusion

Le Nigeria a un grand besoin de la traduction, non seulement la traduction à partir des langues étrangères vers l'anglais mais aussi de ces langues et de l'anglais vers les langues nigériennes, ainsi que d'une langue nigérienne vers une autre. La traduction vers ces dernières revêtant une importance toute particulière dans la mesure où cela permettra, dans une très grande mesure, de contribuer à leur développement, sur le plan du lexique par exemple. Or, pour faire face à ses besoins, le Nigeria ne dispose pas de beaucoup de traducteurs dignes de ce nom. Il faut donc en former. Mais, comme il ressort de cette étude, la situation de multilinguisme qui existe dans le pays crée un environnement peu propice à l'enseignement de la traduction et à sa pratique.

Les problèmes posés, c'est l'évidence même, ne seront pas faciles à résoudre. Chaque langue a le droit de vivre et la traduction peut jouer un grand rôle dans ce contexte. Il faudra donc continuer à traduire dans autant de langues nigériennes que possible. Mais il faudra que tout soit fait pour que l'apprentissage de ces langues soit assuré d'une manière plus sérieuse et pendant plus longtemps. Sans cela, ceux qui auront à traduire dans ces langues seront handicapés. Le problème posé par l'anglais est d'un ordre un peu différent. Là aussi, la meilleure solution serait que cette langue soit elle aussi mieux enseignée.

En attendant que cela soit fait, nous proposons ici l'utilisation d'une méthode d'enseignement de la traduction qui permettra sans doute de surmonter quelques-uns des problèmes posés par la maîtrise insuffisante des langues. La méthode met l'accent non seulement sur la manière d'aborder les textes à traduire mais aussi et surtout sur ce qu'il faut faire pour bien rédiger afin d'assurer efficacement la communication. Toujours est-il que nous ne prétendons pas avoir trouvé la solution aux problèmes posés. La meilleure solution serait de créer beaucoup d'écoles de traduction, écoles qui, malheureusement, auront à beaucoup s'occuper des problèmes linguistiques. Sans cela, nous serons condamnés à continuer à dépendre de traductions faites dans une langue peu satisfaisante.

Bibliographie

- Adekunle M. (1972), « Multilingualism and Language Function in Nigeria » in *African Studies Review* : Vol. V, No. 2.
- Bamgbose A. (1994), Nigeria's choice, *UNESCO Courier*, 22 - 31.
- Darbelnet J. (1998), « L'apport de la stylistique comparée à l'enseignement de la traduction » in *Meta* : Volume XXXIII. No. 2.
- Delisle J. (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction : Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais : théorie et pratique* : Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa.
- Hansford K. et. al. (1976), *An Index of Nigerian Language* : Accra : Summer Institute of Linguistics.

- Harris B. et Sherwood B. (1978), « Translating as an innate Skill » in *Language Interpretation and Communication*, Etudes reunies par D. Gerver et H. Sinaiko: New York, Plenum Press.
- Obanya F., « Les écoles du Nigeria et les problèmes de langues » In *Recherche, Pédagogie et Culture* : No. 31, 1977.
- Okafor E. (1985), « Hégémonie de l'anglais au Nigeria », *Présence Africaine* No. 134.
- Seleskovitch D. (1984), « La traduction dans l'enseignement des langues et l'enseignement de la traduction », *Traduire* No. 120.
- Simpson E. (1978), « Translating in a Multilingual Society : Nigeria as a case study » In *La traduction, une profession/Translating, a Profession* : Montréal : Conseils de Traducteurs et Interprètes du Canada.
- Spencer J. (1971), « Colonial Language Policies and their Legacies » in *Current Trends in Linguistics*, Vol. 7: Linguistics in Sub-Saharan Africa, Paris.
- Steiner G. (1975), *After Babel: Aspects of Language and Translation*, London: Oxford University Press.
- Thierry C. (1976), « Le Bilinguisme vrai : l'acquisition d'une double compétence » In *Études de linguistique appliquée*, No. 24.
- Ukoyen J. (1981), « French in Nigeria : 1960 – 1980 » Communication présentée lors du congrès WAMLA/FIPLV : Ibadan.
- Ukoyen J. (1979), « The African Translator », *Babel*, Vol. XXV, No. 2.

**Quelle didactique du français pour les apprenants
des universités francophones ? Pour un éclectisme
méthodologique des pratiques d'enseignement**

Florentine AGBOTON

Université d'Abomey-Calavi, Benin

floagboton@yahoo.fr

Résumé

Enseigner le français de nos jours en contexte universitaire est une activité qui nécessite à l'entame une étude de la situation d'enseignement-apprentissage et des réflexions sur le choix de la méthodologie à mettre en place. La problématique de la méthodologie d'enseignement du français dans ce contexte assez complexe nous interpelle en tant qu'enseignante préoccupée des difficultés que rencontrent aussi bien les enseignants que les étudiants dans leurs situations d'enseignement-apprentissage de la langue française. Considérant la complexité de la situation et les objectifs visés, nous nous sommes posé la question suivante : quelles pratiques de classe mettre en œuvre pour répondre efficacement à l'enseignement du français, dans ce contexte caractérisé par un effectif pléthorique et une hétérogénéité du public d'apprentissage ? Le besoin de renforcer les connaissances de nos étudiants en langue française nous invite à prendre en compte les principes méthodologiques et psychologiques favorables à l'apprentissage actif intervenus en didactique des langues depuis les années quatre-vingt. Cette orientation donnée à notre travail trouve son sens dans la pratique éclectique des méthodologies d'enseignement des langues existantes ; pratique « née de la multiplication, de la diversification, de la variation, de la différenciation, ou encore de l'adaptation des modes d'enseignement-apprentissage... » C. Puren (2013). Notre regard a porté dans un premier temps sur les éléments d'appréciations du contexte. Ensuite nous avons fait le rappel des pratiques méthodologiques existantes en matière d'enseignement du français comme langue étrangère et seconde. Dans la troisième partie, nous avons présenté une démarche pédagogique axée sur le principe méthodologique éclectique avec pour objectif de conduire l'étudiant à s'engager consciemment et activement dans la construction des savoirs qu'on lui transmet. Dans cette optique, l'expérimentation a montré que les étudiants, tout en apprenant le français apprennent sur le français.

Mots-clés

didactique du français, contexte d'enseignement-apprentissage, approches méthodologiques, éclectisme, psychologie cognitive.

Abstract

Teaching French nowadays at the university is an activity that requires at the beginning a study of the teaching and learning situation and reflections on the choice of the appropriate methodology. The problem of French teaching methodology in this complex context is a challenge to us as a teacher mindful of the difficulties that both the teachers and the students encounter in their teaching of the French language. Considering the complexity of the situation and the teaching objectives, we asked ourselves the following question: what methodological contributions are required to respond effectively to the teaching of French in this context characterized by a large number of students and heterogeneity of the learning groups? The need to enhance their French language skills urges to run the methodological and psychological principles conducive to active learning of language skills as it occurred in language teaching since the eighties. This research is based on an eclectic method of

teaching a second and foreign language; method "resulting from the multiplication, diversification, change, differentiation, or the adaptation of teaching-learning methods ..."Puren C. (2013). The first part of the paper focuses on the elements of appreciation of the study context. The second part recalls the methodological practices in French teaching as a Foreign and Second language. The third part presents an educational approach of eclectic methodological principle with the aim to lead the student to engage consciously more actively in the construction of his knowledge in French. On this basis, experimentation has shown that students learn on French while learning French.

Key words

teaching French, teaching and learning context, methodological approaches, eclecticism, cognitive psychology.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

Notre réflexion sur l'enseignement du français dans le contexte universitaire béninois, contexte francophone, se situe dans le cadre de l'amélioration de la qualité de l'éducation dispensée dans nos universités. Elle prend en compte la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage et vise la mise en place de pratiques pédagogiques du français favorables à l'acquisition des connaissances en langue française.

La problématique de la méthodologie d'enseignement du français dans ce contexte assez complexe nous interpelle. En effet, notre parcours de formatrice et d'enseignante du Français Langue Étrangère (FLE) et nos expériences et habitudes d'apprentissage du français langue seconde (FLS) nous amène à nous interroger sur les approches méthodologiques à adapter à l'enseignement du français dans le contexte universitaire en vue de rendre nos prestations plus efficaces dans les amphithéâtres de « 1 000 étudiants »¹ sachant que le public cible, bien qu'étant francophone, a des besoins en matière de compétence linguistique en compréhension et en production écrites.

Considérant les objectifs d'apprentissage des Unités d'Enseignement (UE) portant sur les cours de français d'une part, et la complexité de la situation d'enseignement d'autre part, nous nous posons la question suivante: Quelles pratiques de classe et quels apports méthodologiques mettre en œuvre pour répondre efficacement à l'enseignement du français dans ce contexte de grand groupe d'étudiants caractérisés par des aptitudes d'apprentissage disparates très prononcées ?

En didactique des langues étrangères, plusieurs approches méthodologiques sont utilisées. Les plus anciennes se basent sur une conception de la langue « comme un ensemble de structures dont il faut connaître les règles de combinaison pour pouvoir l'utiliser »², alors que les plus modernes considèrent la langue comme un moyen de communication doté de connaissances scientifiques qu'il faut acquérir dans l'action.

1 Ce chiffre donné est indicatif, sachant qu'on dénombre plus de 1500 étudiants inscrits en 1^{ère} année au Département des Sciences du Langage et de la Communication pendant l'année académique 2014-2015.

2 Courtilon J. (2003), *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette, p. 6.

Des différents principes pédagogiques d'enseignement est issu l'éclectisme qui permet à l'enseignant d'adopter pour sa classe, une option de pratique d'enseignement qu'il juge meilleure pour la réussite des objectifs visés ; mais « à condition que ces principes soient conciliables et aillent dans le sens d'une plus grande efficacité des cours »¹. Le besoin d'adapter les pratiques pédagogiques existantes aux objectifs d'apprentissage des étudiants universitaires en majorité francophones d'une part et au grand groupe d'autre part, nous conduit à orienter notre réflexion sur une méthodologie particulière : la méthodologie éclectique, « née de la multiplication, de la diversification, de la variation, de la différenciation, ou encore de l'adaptation des modes d'enseignement-apprentissage... »²

Nous présenterons dans un premier temps la situation d'enseignement du français à l'université d'Abomey-Calavi. Notre regard portera sur les éléments d'appréciation du public cible et du contexte d'étude. La deuxième partie abordera l'approche éclectique avec le rappel des pratiques méthodologiques en matière d'enseignement du français dans le système éducatif en Afrique francophone en général et le processus psychologique qui permet à l'apprenant de s'engager activement dans son apprentissage. La troisième partie présentera une démarche pédagogique de l'enseignement du français selon le principe méthodologique éclectique avec pour objectif de conduire les apprenants³ au développement de leurs capacités d'apprentissage.

1. Étude de la situation d'enseignement du français à l'université d'Abomey-Calavi (UAC)

Selon J. Courtillon (2003), chaque situation d'enseignement comporte des variables qui rendent nécessaire l'adaptation d'un choix méthodologique. Notre étude de la situation d'enseignement se fera sur les caractéristiques du public et de ses objectifs d'apprentissage ainsi que sur celles du groupe classe.

1.1 Les caractéristiques du public cible

L'étude des caractéristiques de notre public se fera à partir des critères suivants : la situation volontaire ou involontaire d'apprentissage des étudiants et leurs représentations de la langue française et de son apprentissage.

1.1.1. De la situation volontaire ou non volontaire des apprenants

L'étude de notre contexte nous permet de relever deux catégories d'étudiants « non volontaires » et « volontaires »⁴. La différence entre ces deux groupes est que, pour les premiers, l'apprentissage de la langue est imposé alors que les derniers l'ont choisi ; pour ceux qui choisissent, l'apprentissage de la langue est voulu.

1 Roux, P-Y. (2014), *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et pragmatisme*, CIEP, Sèvres, p.6

2 Puren C. (2013), 3^e édition, www.christianpuren.com,

3 Dans ce travail, le terme « apprenant » est indifféremment employé avec celui d'« étudiant ».

4 Courtillon J., *op cit*, p. 12-16.

Les volontaires aux études du français ont choisi eux-mêmes de s'inscrire dans cette formation parce qu'ayant des besoins de formation professionnelle à satisfaire. Ils ont donc conscience de l'objectif à atteindre à la fin de leur formation. Les conditions psychologiques sont favorables à l'étude de la langue (l'affectivité et la motivation par exemple). Les chercheurs en neurosciences expliquent l'importance du cerveau limbique dans la facilitation des apprentissages : « l'apprentissage ne dépend pas uniquement d'activités intellectuelles, il dépend aussi de l'affectivité »¹.

Les étudiants « non volontaires » constituent le second groupe ; à savoir ceux qui se sont inscrits sous l'impulsion de leurs parents ou par mimétisme sans objectifs d'apprentissage spécifiques. Pour certains d'entre eux, leur présence aux cours est une solution d'attente pour un projet de voyage d'études en Europe ou aux États-Unis en cours de préparation. La plupart des apprenants de ce groupe sont peu conscients de leurs motifs d'apprentissage ; ils ne montrent aucune motivation, aucun intérêt pour la formation. Il se manifeste là une disposition d'esprit peu favorable aux études langagières ; et dans ces conditions, il revient à l'enseignant de les motiver et de les conscientiser par la méthodologie utilisée. Le degré de non-volontariat pourrait diminuer si la méthodologie utilisée le favorise.

1.1.2. Des représentations du français et de son apprentissage

V. Castellotti et D. Moore² (2002) ont examiné le concept de représentation des langues et reconnaissent qu'en linguistique et en didactique des langues, il serait intéressant de voir les conceptions qu'ont les apprenants des langues non maternelles, les images qu'ils ont des pays dans lesquels on les parle et des locuteurs qui les parlent, en un mot, de l'histoire de ces langues dans leur pays.

Le statut de langue officielle conféré à la langue française dans les pays francophones d'Afrique au détriment des langues du terroir, les représentations des apprenants vis-à-vis de celle-ci déterminent leur attitude.

En effet, dans le contexte multilingue béninois (plus d'une soixantaine de langues nationales), le français est la langue officielle conformément à la Constitution du 11 décembre 1990, C'est la langue de l'État, c'est-à-dire la langue des institutions, donc la langue de l'école. À ce titre, le français est la langue de scolarisation au Bénin comme ailleurs dans les autres anciennes colonies de l'Afrique Noire francophone. « Langue enseignée et langue d'enseignement » selon l'expression de G. Vigner (2001) ; son usage formel (dans le système éducatif) est régi par la politique linguistique qui fait de lui la langue dominante du contexte scolaire. Cette suprématie du français sur les langues maternelles va jouer soit comme facteurs facilitateurs, soit comme facteurs inhibiteurs des apprentissages de/dans la langue française.

Voici les sentiments de quelques étudiants et acteurs de l'éducation sur la situation sociolinguistique du français : « Nous sommes tous, pour la plupart, des bilingues, sinon des plurilingues dans les faits. Mais, notre école continue d'ignorer ce fait et continue de dispenser à nos enfants le savoir, le savoir-faire et le savoir-être dans la seule langue que nous avons

¹ Idem, p. 16.

² Castellotti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, pp. 10-13.

héritée du colonisateur ». Ils souhaitent l'utilisation des langues nationales à l'école comme matière et comme véhicule de savoir comme c'est le cas pour le français afin de « garantir aux apprenants des connaissances approfondies sur leurs cultures ». Ceci constitue l'un des facteurs qui limitent l'engouement de certains apprenants aux études françaises. C'est, à n'en pas douter, cette situation qui amène la plupart des étudiants à manifester par moments des sentiments de rébellion vis-à-vis des exigences des programmes de formation. Ceci affecte négativement la nature des rapports didactiques qui lient les apprenants à l'objet d'apprentissage.

En dehors des caractéristiques du public d'apprenants, la détermination des objectifs d'apprentissage constitue aussi un préalable à tout projet d'enseignement réussi.

1.1.3. Les objectifs d'apprentissage

En didactique des langues, l'objectif est le résultat visé de l'enseignement et de l'apprentissage. Il est lié comme l'informe J.-P. Cuq (2003 : 180) « aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthode, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc. »¹. La détermination des objectifs d'apprentissage est donc faite en fonction des publics et leurs besoins d'apprentissage. Ils sont déterminés par l'institution en charge de la formation et constituent un préalable à tout projet d'enseignement.

Avec la mise en place des réformes éducatives dans le système éducatif béninois et depuis l'entrée en vigueur du système Licence-master-doctorat (LMD) dans l'enseignement supérieur, les objectifs de formation linguistique sont orientés vers un renforcement des capacités d'apprentissage et des compétences pour une amélioration des résultats scolaires et universitaires. L'enseignement-apprentissage de la langue française vise une Approche par Compétences (APC). L'objectif visé est l'atteinte d'une « langue française fonctionnelle, forte et puissante »² car comme le disent les ministres en charge de l'Éducation réunis à Libreville, « c'est de cette langue que dépend l'état de santé des systèmes éducatifs (...) c'est de la bonne maîtrise du français, langue d'accès à l'information et à la connaissance que dépend la qualité de l'enseignement dans tous les États qui ont voulu choisir cette langue « partenaire » de leur développement »³. C'est aussi d'elle que dépend l'enseignement des autres disciplines d'apprentissage.

Au DSLC, à l'UAC depuis l'année académique 2012-2013, les cours sont organisées en UE (Unités d'Enseignement) ayant chacun des objectifs d'apprentissage définis en savoir-faire et en savoirs linguistiques en fonction des enseignements définis. Dans le programme général de la formation en français, nous pouvons relever les UE suivantes qui concernent l'apprentissage du français :

1 Cuq J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé internationale*, p. 180.

2 Selon les ministres en charge de l'Éducation réunis à Libreville en 2003 pour les États Généraux de l'enseignement du français.

3 Rapport des États Généraux de l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone (17-20 mars 2003), Libreville, Gabon, p. 50.

- Structure générale des langues qui comprend : l'étude de la structure du français et des langues africaines et l'étude de la grammaire du français ;
- Techniques d'expression et méthode de communication qui comprend : l'étude des techniques d'expression orale et écrite et l'étude des méthodes de communication.

L'objectif global étant de faire acquérir aux étudiants des connaissances sur la langue française et de les amener à améliorer leurs compétences linguistiques à l'oral et à l'écrit, ce qui les rendrait aptes à postuler des emplois d'enseignant, de cadre de conception dans l'administration publique ou privée, de communicateur d'entreprises, etc.

Nous ne saurions achever la présentation de notre contexte sans aborder un autre problème qui le complexifie davantage : celui de l'effectif du groupe classe.

1.1.4. La nature du groupe-classe

La nature du groupe classe constitue aussi un élément important dans l'analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage des langues. De fait, les recherches en psycholinguistique et en psychologie du développement invitent à réfléchir sur les paramètres pouvant faciliter l'apprentissage dans un grand groupe qui se rassemble dans une formation.

En Afrique noire francophone en général et au Bénin, les classes et les amphithéâtres sont surchargés et ne laissent aucun espace aux enseignants pour circuler. Il se pose alors la complexité pédagogique d'enseignement dans les grands groupes. Face aux situations de classe à effectifs pléthoriques¹, les enseignants n'ont d'autres choix que les cours magistraux, pratique pédagogique malheureusement reconnue comme non favorable à la construction individuelle du savoir par l'apprenant.

2. Vers une approche éclectique de l'enseignement du français

Le choix des pratiques pédagogiques pour la mise en place d'une méthodologie éclectique passe par la connaissance de l'existant, à savoir des principes régulièrement admis dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage du français. Cette pratique pédagogique, installée en didactique des langues permet aux enseignants *de* sélectionner parmi les méthodologies existantes, celles qui permettraient d'obtenir de meilleurs résultats.

2.1. Origine de la méthodologie éclectique

Dans l'histoire des méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères, C. Puren fut l'un des premiers chercheurs à mettre à jour la montée de l'éclectisme dans les pratiques de classe. Il souligne que la première phase de cette pratique date de 1920 à 1960 dans la didactique scolaire des langues. L'éclectisme n'est pas une pratique nouvelle. La seconde période de l'éclectisme a commencé dans les années soixante-dix avec l'avènement de la méthodologie audiovisuelle marquée par une complexité de pratiques de classe (apprentissage par support technique combinant images et du son) variées que l'enseignant

¹Cette situation est à considérer en fonction des formations et des niveaux d'étude : Certains amphithéâtres du cycle universitaire atteignent plus de mille (1000) étudiants.

devait gérer au quotidien. Le phénomène de l'éclectisme est associé à celui de la complexité. Selon C. Purin (1998), il intervient dans les circonstances suivantes : refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement-apprentissage.

2.2. Des principes méthodologiques pour l'enseignement du français

Tout enseignement axé sur des objectifs d'apprentissage suppose une méthodologie¹. Des pratiques d'enseignement des langues, en l'occurrence le français, se sont constituées en fonction du développement des recherches en matière d'enseignement-apprentissage des langues.

2.2.1. Des méthodologies constituées pour l'enseignement du FLE

Pour le français enseigné aux apprenants qui l'ont comme langue étrangère, les méthodologies suivantes sont pratiquées selon les besoins : les méthodologies traditionnelles, les méthodologies structuro-globales audiovisuelles (SGAV), l'approche communicative et l'approche actionnelle.

La méthodologie traditionnelle encore appelée méthodologie grammaire-traduction dominante au XIX^e et XX^e siècle est inspirée des principes d'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin et les pratiques pédagogiques sont basées sur l'enseignement de la grammaire explicite, de la traduction ou de la lecture des textes littéraires². La langue n'est pas enseignée dans le but de communiquer, mais comme discipline de formation savante. Cette méthodologie centrée sur l'écrit représente l'enseignement d'une langue normative. Mais à partir des années cinquante, un changement méthodologique de l'enseignement des langues a commencé à se mettre en place.

La méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle (SGAV) a été mise en œuvre en France dans les années 1950 et a introduit l'utilisation conjointe de l'image et du son. Elle repose sur la conjonction d'une théorie linguistique (le structuralisme) et d'une théorie psychologique (le behaviorisme) ou théorie du comportement. Selon cette conception, l'apprentissage linguistique s'acquiert à l'instar de tout comportement par le développement d'un ensemble de réflexes, d'habitudes et de mécanisme selon le modèle SRR (Stimulus, Renforcement, Réaction) ; Les quatre habiletés (compréhension et expression écrite et orale) sont visées avec la priorité accordée à l'oral.

L'Approche Communicative (AC) est née dans les années 1970-1980 des fruits de plusieurs courants linguistique et didactique. Elle trouve ses repères linguistiques dans la linguistique de l'énonciation, dans la sociolinguistique. Elle est centrée sur l'apprenant et vise pour les

¹ Ici le sens que nous donnons à « méthodologie » est celui que lui donne J-P. Cuq (2003 : 166-167) : « ... un domaine de réflexion et de construction intellectuelle ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues ».

² Cuq J.P. et Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, pp. 234-236.

apprenants une compétence de communication car pour communiquer, il ne suffit pas de connaître le système linguistique ; il faut aussi savoir comment s'en servir en fonction du contexte social (J. Courtillon 2004). Pour ces méthodologues, les étudiants qui ont besoin d'apprendre le français pour des raisons professionnelles seraient motivés par une approche fonctionnelle, contrairement aux apprenants en milieu scolaire qu'on contraint à apprendre une langue étrangère. L'AC reste recommandée aux publics qui désirent apprendre le français pour communiquer à l'écrit et à l'oral mais s'impose à tout apprenant comme une approche qui s'adapte aux besoins langagiers de tout public.

À la suite de l'AC est intervenue une nouvelle approche *la Perspective Actionnelle (PA)* dans les années 1990. La PA aussi une approche communicative et interactive mais elle met plutôt l'accent sur les compétences stratégiques que l'apprenant doit mobiliser en vue de parvenir à un résultat déterminé.

2.2.2. Des méthodologies pour l'enseignement du FLS

Pour G. Vigner, l'expression « français langue seconde » date de l'année 1969 « au moment où, dans les anciennes colonies françaises, le développement extrêmement rapide de la scolarisation amène dans les classes, des publics d'élèves issus des milieux soit ruraux, soit urbains... »¹.

Langue seconde en Afrique francophone, en rapport avec les langues premières des Africains en général et en rapport avec ses fonctions politiques, le français dans son apprentissage et ses études, est une langue vivante enseignée selon des pratiques basées sur des principes méthodologiques empruntés au Français Langue Maternelle (FLM) (français pour les locuteurs qui l'ont comme langue maternelle, les Français, par exemple) et au Français Langue Étrangère (FLE).

Pour cet auteur spécialiste du FLS : « le FL2², à la différence du FLE ou du FLM, n'a pas engendré d'exercices... qui lui sont propres. Il ne vit que d'emprunts. Les exercices de grammaire par exemple sont empruntés au FLE (exercices structuraux) qu'au FLM (exercices d'analyse). (...) »³

2.2.3. Pratiques pédagogiques traditionnelles

Depuis l'institution de l'école en Afrique subsaharienne francophone jusqu'après les indépendances, l'enseignement du français se faisait surtout à travers des activités de l'écrit.

En cette période, l'enseignement du français était du type traditionnel selon la catégorisation des méthodologies faite en didactique des langues. L'objectif de l'enseignement-apprentissage du français était beaucoup plus axé sur l'apprentissage de la langue en tant qu'ensemble de structures à maîtriser. La méthodologie appliquée était fondée sur une conception de l'apprentissage considéré comme une transmission mécanique des connaissances de l'enseignant vers l'élève. Le rôle des élèves était d'apprendre à former correctement des

1 Vigner G. (2001), *Enseigner le français comme langue seconde, clé internationale*, p. 26.

2 FL2 : français Langue Seconde. Nous avons choisi le sigle FLS.

3 idem.

phrases et à pouvoir les écrire sans faute ; l'élève était soumis à la langue normée qu'il devait imiter rigoureusement à travers des activités de répétitions de mots, de phrases et par des activités régulières de copie et de lecture ainsi que par des exercices structuraux.

Le contrôle des acquisitions linguistiques est fait par l'épreuve de dictée suivie de questions de grammaire et de vocabulaire, la compréhension de texte et la production écrite. Des séances d'apprentissage de poèmes et de chansons en langue française étaient faites de temps en temps pour le renforcement des acquis et aussi pour détendre l'atmosphère dans la classe. Ces poèmes et ces chansons sont appris par cœur pour être récités individuellement ; ce qui permet de corriger la phonétique.

Ces pratiques sont fondées sur le courant behavioriste où l'on cherche à modeler le comportement de l'apprenant. L'accent n'est pas mis sur la construction des connaissances. L'apprenant ne développe pas des capacités d'apprentissage personnelles. Cette situation a conduit à l'avènement des nouveaux programmes d'éducation et à la nouvelle pédagogie appelée Approche Par Compétences (APC).

2.2.4. L'apprentissage du français par les nouveaux programmes d'éducation dont l'APC

Depuis la Conférence des Forces Vives de la nation de février 1990 et les États Généraux de l'Éducation Nationale en octobre de la même année, le Bénin s'est engagé, comme la plupart des pays francophones de l'Afrique subsaharienne¹, dans une vaste réforme de ses programmes d'études. En effet, ces pays se sont engagés, sur la base des recommandations de la Banque mondiale, à refonder leur curriculum. Il s'agit, « pour ces pays de reconstruire les programmes d'études sur une base socioconstructiviste afin que les élèves acquièrent un ensemble d'attitudes, de savoir-faire et de connaissances leur permettant de résoudre des problèmes liés à leurs situations d'apprentissage, et développent se faisant, des compétences ouvertes et adaptatives afin de faire face aux enjeux sociaux du monde contemporain »² (B. Agbodjogbé et al : 2013).

L'adoption des nouveaux programmes avec la vulgarisation et la mise en place progressive, d'abord au cycle primaire puis dans le secondaire, de nouvelles pratiques d'enseignement du français fondées sur le cognitivisme socioconstructivisme tels que l'ont préconisé les auteurs des approches d'enseignement-apprentissage du FLE. Le malheur de ce programme d'études, comme s'en plaint le professeur Kpodogo, fut de tolérer que « nos apprenants produisent des textes émaillés des fautes, que ce soit en grammaire, en orthographe, en conjugaison, en vocabulaire, en expression, (...) tout ce qu'on leur demande, c'est de produire des idées, l'essentiel n'est plus la forme mais le contenu... »³. C'est dans ces conditions peu efficaces au développement des connaissances en langue française qu'ont évolué les étudiants qui constituent notre public cible.

1 Bénin, Burkina Faso, Congo, Gabon, Mali Sénégal, Tchad, Togo, République Centre-africaine.

2 Agbodjogbé B. et al (2013), « *La réforme des curriculums par compétences au Bénin* », dans *Éducation et socialisation*, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 26 octobre 2015.

3 Kpodogo M. (2011). « *Approche par compétences en français, Une véritable casserole trouée* » Publié le 26 août 2011, consulté le 26 octobre 2015.

Face à cette situation, l'hypothèse de l'éclectisme (combinaison aussi bien des principes d'apprentissage qui fondent les méthodologies traditionnelles (le structuralisme) et ceux des méthodologies nouvelles (le cognitivisme et le constructivisme)) permettrait à l'enseignant de choisir en fonction du contexte, les pratiques de classe susceptibles d'amener les apprenants à apprendre le français de manière plus durable et à être plus participatifs aux cours.

2.3. Des principes méthodologiques fondés sur le cognitivisme

Pour rompre avec une méthode d'enseignement trop focalisée sur la transmission de savoirs universitaires dépourvus de sens¹ et leur permettre d'apprendre les nouvelles connaissances de manière plus active, en toute conscience, il est temps de mettre l'étudiant au centre du projet de formation, de le considérer comme un acteur clé de son apprentissage.

Les pratiques pédagogiques à adapter à l'enseignement du français du niveau supérieur sont celles qui sont fondées sur les théories qui puisent leur référence dans les modèles psychocognitif et socio-cognitif (UNESCO et le BIE)². Le travail que l'étudiant est appelé à faire est de pouvoir traiter les informations qu'il reçoit par les cours. Par ce fait, l'étudiant s'engage consciemment dans son apprentissage et construit ses connaissances. L'enseignant a donc le devoir de mettre à sa disposition les moyens et stratégies (documents et activités de compréhension et d'expression) pour le faire. Il aide ainsi l'apprenant à réorganiser sa structure cognitive en faisant appel à sa mémoire. L'apprentissage est « plus efficace et durable lorsque l'apprenant est actif dans la construction des savoirs »³.

Les méthodologies modernes d'enseignement des langues se sont inspirées de ces principes cognitifs et accordent une grande importance à l'organisation interne des connaissances et aux contextes dans lesquels l'apprenant est appelé à construire ses connaissances sur la langue.

3. Pour une approche éclectique d'enseignement de la grammaire du français

Comme nous venons de le montrer, l'enseignement du français au Bénin se pratique diversement en fonction des méthodologies existantes sur le terrain et elles évoluent vers des théories d'apprentissage fondées sur le cognitivisme. Alors, l'éclectisme, qui sollicite tout ce qu'il peut y avoir de bon (en fonction des situations d'apprentissage) dans les méthodologies d'enseignement et qui préconise l'adaptation de l'enseignement à la diversité des apprenants, à leur hétérogénéité, trouve bien sa justification dans les conditions où l'apprenant est effectivement mis en situation d'apprentissage, donc en situation de construction des savoirs et savoir faire.

3.1. Une expérience de pratique éclectique dans l'enseignement de la grammaire

Pour rendre l'enseignement sur la grammaire du français plus efficace, nous proposons l'expérimentation d'une démarche éclectique. La démarche envisagée vise à amener les apprenants à apprendre sur le français tout en apprenant le français. Sont mises à contribution,

1 Perrenoud (1997) cité par Agbodjogbé B. et al (op. cit.).

2 Unesco/IBE (2010), Données mondiales sur l'Education, 7^e édition 2010/11. www.ibe.unesco.org

3 (Idem), p. 9.

les méthodologies de transmission des savoirs et celles fondées sur le cognitivisme constructivisme : nous proposons la démarche suivante :

1-*Sélection des documents du cours.* Le choix des documents se fait sur la base des théories grammaticales à présenter et le cours est transmis de manière magistrale. À partir d'un dossier de textes sélectionnés sur les théories élaborées sur l'apprentissage de la grammaire du français, les apprenants sont guidés pour développer leurs connaissances sur la discipline et sur la langue.

2- *Présentation des objectifs du cours.* Les objectifs du cours sont définis et présentés à chaque séance de cours. Ils concernent le contenu du cours et les activités à mener pour son appropriation. H. Bolideau et al (1999) pensent que la présentation des objectifs joue un rôle positif sur la motivation et l'état affectif des étudiants et que la proposition d'un balisage clair de la démarche d'apprentissage (contenu, concepts, objectifs) rassure les étudiants¹.

3-*Présentation du cours magistral :* les différentes définitions des notions et concepts clés présentés dans les documents de références sont dictées et expliqués aux étudiants. Toutefois, des questions de compréhension des notions sont encouragées.

4-*Des activités de compréhension de documents* sont réalisées par les étudiants constitués en groupes. Les supports de cours et d'autres documents relatifs aux connaissances transmises sont remis aux étudiants pour l'appropriation des connaissances sur le cours.

5- *Des activités de réflexion sur la langue.* Elles concernent la réalisation des tâches portant sur des pratiques de la langue. Ici les étudiants toujours dans les groupes constitués sont confrontés à des conflits cognitifs (ce qu'ils savent sur la langue en fonction des apprentissages antérieurs par rapport aux nouvelles informations lues). De plus, ils doivent donner leur point de vue et le défendre et surtout apprendre à analyser les points de vue de leurs camarades de groupe. C'est à travers cette activité qu'ils construisent leurs connaissances sur la grammaire. Ceci constitue fondamentalement la base du développement de leurs compétences.

6- *Des activités de production écrite* ou de compte rendu de lecture (activité de production écrite) à réaliser en groupe et à soumettre pour appréciation. Les copies seront notées et ces notes comptent pour le contrôle continu des connaissances.

7-*Des activités de recherche.* À la suite des activités de réflexion sur la langue, les apprenants ont une activité de recherche à réaliser par groupe sur des thèmes portant sur la grammaire française. Ces thèmes sont distribués parallèlement aux activités sur les documents du cours. La consigne pour tous les groupes est la suivante : Clarification des concepts liés au thème choisi et présentation de revue de la littérature sur le thème.

8- *L'évaluation semestrielle* individuelle est basée sur les savoirs théoriques et sur les activités de compréhension des écrits réalisées en groupe. Les questions sont simples (QCM, questions

1 Bolideau H. et al (1999), *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance*, p. 4.

à trous, le mot juste à donner...) et appellent aussi des réponses simples. Le contrôle continu ayant été réalisé en groupe avec les activités de travaux pratiques.

3.2. Implications pédagogiques

De la démarche proposée, il faut constater que le volet de l'apprentissage domine celui de l'enseignement car lorsqu'on inscrit la formation sur un modèle d'adaptation méthodologique fondée sur le cognitivisme, l'action d'apprentissage est mise en relief et occupe plus de place dans le processus enseignement-apprentissage. C'est, comme le disent C. Lison et F. Jutras, « pouvoir mettre en œuvre des pratiques qui soutiennent l'apprentissage des étudiants en tant que personnes en développement dans un domaine... C'est repenser le rôle des professeurs et des étudiants par rapport à l'apprentissage, repenser la conception même de l'apprentissage, désapprendre des habitudes d'enseignement et d'évaluation bien ancrées et s'engager dans d'autres façons de faire »¹.

La qualité de l'apprentissage et l'efficacité de la démarche proposée passent tout aussi bien par la participation active des apprenants que par les techniques utilisées par l'enseignant. L'enseignant doit aider ses apprenants à apprendre, en mettant à leur disposition les moyens pour apprendre en autonomie. En un mot, la démarche proposée marche dans la mesure où chacun des acteurs (l'enseignant et les étudiants) joue bien son rôle.

Plusieurs supports d'apprentissage sont transmis aux étudiants : supports de cours et autres documents sur le cours, les activités de compréhension et de production sur le cours, des travaux de recherche avec pour objectif de les amener à apprendre activement la langue française par elle-même et sur elle-même.

Nous sommes dans un contexte d'apprentissage complexe à objectifs multiples. Plusieurs actions doivent être considérées :

- La mise à niveau linguistique et communicatif des apprenants ayant suivi des parcours d'apprentissage du français différenciés et ayant des niveaux de connaissances différents en langue française,
- La mise en œuvre de pratiques d'enseignement fondées sur plusieurs théories d'apprentissage et plusieurs pratiques pédagogiques (pédagogie de texte, pédagogie par objectif, pédagogie différenciée)
- La mise en œuvre de plusieurs activités d'apprentissage et compétences : suivi de cours et compétence de l'oral (les étudiants écoutent certains cours magistralement transmis et comprennent par les jeux de questions-réponses) ;
- La lecture de documents et la prise de notes lors des explications renforcent la compréhension des documents...
- La prise en compte de certains étudiants pour des compléments d'information sur les documents de cours est un procédé qui les motive à aller plus loin dans leur apprentissage de la langue et de la discipline.

¹ Lison C. et Jutras F. (2014), « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 25 février 2016.

Tous ces procédés sont mis en place pour faciliter l'accès aux études françaises aux étudiants dès leur première année et pour assurer le suivi de leur formation en licence.

Conclusion

Cette recherche sur l'enseignement du français à l'UAC se veut une contribution aux problèmes liés à la gestion des situations d'enseignement-apprentissage et des publics d'apprenants complexes. La conception didactique proposée est celle d'une adaptation méthodologique basée sur l'éclectisme des méthodologies d'enseignement-apprentissage du français. Les principes didactiques et les options méthodologiques présentés sont des outils que nous avons choisis pour aborder l'enseignement dans une approche participative et constructiviste. L'éclectisme, comme le dit si bien F. Windmuller, « autorise une approche méthodologique moins contraignante et une plus grande indépendance dans les pratiques des enseignants... (il) permet encore la transgression d'une démarche pédagogique pour la remplacer par une autre plus pragmatique, ou mieux adaptée à la situation d'apprentissage »¹. Cette liberté dans la pratique pédagogique a nécessité un recadrage des procédés d'enseignement-apprentissage pour répondre aux besoins d'apprentissage des étudiants francophones et pour pouvoir les prendre en compte dans la situation du grand groupe dans lequel ils évoluent. La technique d'enseignement associative mise en place a permis d'organiser les cours de sorte que l'étudiant s'engage consciemment dans le traitement des informations qu'il reçoit. Il est aussi informé des stratégies de participation active à déployer pour favoriser la construction des savoirs qu'on lui transmet.

Au vu des caractéristiques des apprenants, leurs objectifs d'apprentissage, leurs capacités de perception du sens des messages transmis et de production de messages du point de vue de la compétence linguistique ainsi que la spécificité du groupe classe, la pratique éclectique constituée s'est réalisée à partir du cours magistral, des activités linguistiques de compréhension des cours et des activités de recherche et d'exposé des données recueillies, tout un processus d'enseignement-apprentissage basé sur les principes psychologiques d'acquisition des connaissances. Une méthodologie éclectique ne peut se mettre en œuvre que si l'enseignant est bien formé et qu'il est capable de sélectionner les éléments méthodologiques de manière cohérente pouvant lui permettre d'adapter son cours aux besoins d'apprentissage de ses étudiants. L'enseignement du français dans un tel contexte est une réussite dans la mesure où l'enseignant et ses enseignés font montre d'une attitude pragmatique, d'un esprit de grande ouverture sur les techniques d'enseignement-apprentissage expérimentées. Dans tous les cas, il faudrait tenir compte de tous les éléments hétérogènes voire hétéroclites pouvant être conciliables dans la situation d'enseignement-apprentissage.

Références bibliographiques et électroniques

Agbodjogbé B. et al (2013), « *La réforme des curriculums par compétences au Bénin* », dans *Éducation et socialisation*, mis en ligne le 5 décembre 2013, consulté le 26 octobre 2015.

1 Windmuller F. (2007), « Les manifestations de l'éclectisme d'enseignement-apprentissage du FLE en Allemagne, Liberté d'action ou contrainte pédagogique ? » dans *Synergies Chine*, n°2, Cracovie : Gerflint, p. 121.

- Berthocchini P. et al (2008), *Manuel de formulation pratique pour le professeur de FLE*, Clé Internationale.
- Bilodeau H. et al. (1999), *Les objectifs pédagogiques dans les activités d'apprentissage des cours à distance*. Distances 3 [2], pp. 33-67.
- Castellotti V. et Moore D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, DGIV, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 29p.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris : Ed. Didier.
- Courty J. (2003), *Élaborer un cours FLE*, Hachette.
- Cuq J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Clé Internationale.
- Cuq J.-P. et Gruca I. (2003), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG.
- Kpogodo M. (2011), « Approche par compétences en français, Une véritable casserole trouée » publié le 26 août 2011, consulté le 26 octobre 2015.
- Lison C. et Jutras F. (2014), « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* mis en ligne le 7 avril 2014, consulté le 25 février 2016.
- Puren C. (1998), « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères » dans *Les Cahiers pédagogiques*, n°360, pp. 13-16, (2013), *Essai sur l'éclectisme*, www. Christianpuren.com, octobre, 319p.
- Roux P.-Y. (2014), *L'enseignement du français langue étrangère : entre principes et Pragmatisme*, Sèvres : CIEP, France.
- Unesco et le BIE (2003), « Rapport des États Généraux de l'Enseignement en Afrique Subsaharienne francophone (17 au 20 mars 2003) », Libreville, Gabon, 2010, Données mondiales de l'éducation, 7^e édition, WED, 26p.
- Vigner G. (2001), « Enseigner le français comme langue seconde », dans *Clé internationale*, 127 p.
- Windmuller F. (2007) « Les manifestations de l'éclectisme d'enseignement-apprentissage du FLE en Allemagne, Liberté d'action ou contrainte pédagogique ? » dans *Synergies Chine*, n°2, Cracovie : Gerflint, pp. 117-123.

Le statut et l'avenir de la langue française au Nigeria : le cas de l'état de Sokoto

Umaru KIRO KALGO

Université Usmanu Danfodiyo, Sokoto, Nigeria
umarukiro@yahoo.ca

Résumé

Le voisinage francophone du Nigeria et l'importance politique et économique de ce pays, dans la région et à l'échelle mondiale, constituent des facteurs majeurs pour l'introduction du français dans son système éducatif. Le français s'est donc introduit de façon massive au Nigeria, surtout à partir de la deuxième république et depuis lors elle continue à fleurir dans toutes les écoles du pays. Dans cet article, nous tâchons de voir le niveau de développement de cette langue en mettant en relief quelques problèmes qui militent contre ce développement, bien au niveau local que national. Nous traitons le cas du Nigeria ayant foi que la situation et les conditions difficiles de l'enseignement du français sont similaires à travers le continent noir, surtout en Afrique anglophone. Notre investigation porte sur les écoles où le français est enseigné et jusqu'à quel niveau le français s'enseigne-t-il dans les secondaires. Cette investigation a révélé que les écoles secondaires ne produisent pas directement des candidats pour les écoles supérieures. Nous avons, en conséquence, poussé notre investigation pour déterminer les défis qui constituent l'agent causal de cette improductivité. Notre postulat était que les défis contre le développement de l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère en Afrique émanent des conditions précaires qui entourent cet enseignement. Le manque du matériel pédagogique approprié pour le français, l'attitude négative de la société vis-à-vis de la langue française et certaines politiques de l'éducation nationale dans beaucoup de nos pays constituent ce que nous entendons par conditions précaires dans notre noble profession. Dans un autre volet, notre investigation a abouti à suggérer que les gouvernements, dont la politique limite l'enseignement du français seulement au niveau du Junior Secondary School, changent de politique, pour ne pas continuer à dépenser inutilement pour un programme sans avenir.

Mots-clés

statut, français, Nigeria, Afrique, réalités.

Abstract

The political and economic importance of Nigeria in Africa and the world at large, together with her francophone neighbourhood constitute the major factors that prompted the introduction of French teaching in Nigeria. The French, as a subject has been intensively introduced in the educational system of Nigeria especially in the second republic, and it continued to wax higher and higher in all the schools. The task in this article is to determine the growth of the teaching of French, both at the state and at the national level. We analyze the case of Nigeria believing that the situation and the difficult conditions of French teaching are similar across English speaking Africa. Our investigation aims at finding how many schools teaches French and how many of them teach French up to senior secondary level. The study discovered that few secondary schools produce students for tertiary institutions. The study went further to find out the challenges responsible for such improductivity. The hypothesis here is that the challenges against the development of teaching of French as second foreign language are as the result of the lack of teaching aids, especially for French, the negative attitude of the society towards French and some national policies on education in African countries. Finally, the study came with

suggestions that the schools and governments that allow teaching of French only at Junior Secondary School level should change policy so that French teachers should not be labouring for in such a fruitless venture.

Key words

Status, French, Nigeria, Africa, Realities.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

La position géographique du Nigeria, surtout avec son voisinage francophone, son importance politique et économique dans la région et à l'échelle mondiale, constituent des facteurs majeurs pour l'introduction du français dans son système éducatif. La langue française s'est donc introduite de façon massive au Nigeria, surtout à partir de la deuxième république (1979) et depuis lors elle continue à fleurir dans toutes les écoles du pays et à tous les niveaux de l'enseignement. En effet, la présence du français dans le système éducatif du Nigeria date de la période coloniale et depuis les années soixante il devient une matière d'enseignement à l'université (Giboie 2002). Dans cet article, nous nous donnons pour tâche de voir le niveau de développement de cette langue en mettant en relief quelques problèmes qui militent contre ce développement, bien au niveau local qu'au niveau national. Nous traitons le cas du Nigeria ayant foi que la situation sociopolitique et les conditions difficiles de l'enseignement du français sont similaires à travers l'Afrique, et surtout l'Afrique anglophone.

Toutefois, l'essentiel, en toute entreprise humaine, ne se limite pas à commencer, mais à faire un progrès continu vers le but prévu, ce que les pédagogues appellent « *stated objective* » Alan Haigh (18). Le français a été donc introduit dans les écoles du Nigeria avec, comme objectif, la formation des cadres supérieurs, qui serviraient aussi bien dans la diplomatie que dans l'enseignement public du pays. Le but fondamental c'est donc que le Nigeria forme ses propres cadres qui pourraient servir dans les ambassades du Nigeria accréditées dans des pays francophones, représenter le Nigeria dans des organisations internationales et aussi servir dans le corps enseignant du pays à tous les niveaux de l'éducation. Voilà donc la raison pour laquelle le gouvernement fédéral du Nigeria a consacré une place, dans sa politique de l'éducation, pour l'enseignement de la langue française à tous les niveaux de la scolarité. Toutefois, la tâche qui nous incombe dans cette communication est d'examiner le développement de l'enseignement de la langue française dans les écoles, du secondaire au niveau universitaire, en prenant l'État de Sokoto pour échantillon.

Notre procédure a été de recenser toutes les écoles, du secondaire à l'université, où le français est enseigné dans l'État de Sokoto. Les facteurs de notre examen sont la qualité de l'enseignement, surtout en ce qui est du corps enseignant dans le cas du secondaire, le nombre des écoles et des élèves par école qui font le français jusqu'au JSS3. Pour ce fait, cinq écoles sont prises pour servir d'échantillon. Nous avons également considéré le nombre d'écoles et celui des élèves par école qui offrent le français au niveau du Senior Secondary School (SSS3) pour le WAEC –examen de fin d'études secondaires. Au niveau du *College of Education* et de

l'Université, nous avons cherché à voir combien d'étudiants ont passé directement du secondaire au niveau supérieur sans passer par une étape préparatoire.

Depuis des décennies que le français fut introduit dans les écoles secondaires de l'État de Sokoto, le nombre des écoles où le français est enseigné n'a fait que croître jusqu'au moment où nous écrivons cette communication, et cela même dans des écoles primaires et privées. Selon une liste dressée pour la distribution des épreuves pour le *Junior WAEC* en 2015, il y a cinquante-sept (57) écoles secondaires où le français est enseigné dans l'État de Sokoto. Mais de tout ce nombre, il n'y a que huit (8) écoles dans lesquelles le français est enseigné jusqu'à SSS3. Toutefois, malgré cette situation de réticence contre la propagation du français, on remarque une résurgence de l'enseignement de la langue française dans les écoles secondaires, publiques et privées, dans l'État de Sokoto où le nombre d'élèves au niveau de JSS3 varie de 09 à 890 par école. Et cela serait dû au fait que les élèves n'ont plus à choisir entre français et arabe.

Quelques obstacles à l'apprentissage du français

Il est naturel que le prétendant le moins considéré reçoive le moins d'attention et de faveurs. Dans les débuts de l'enseignement de la langue française dans l'État de Sokoto, tout le monde prenait les cours, et cela avec du sérieux. Dans le souci de promouvoir l'enseignement du français, le gouvernement engageait des enseignants du Ghana, du Cameroun et d'autres pays francophones. De son côté, la France, à travers ses Institutions culturelles, faisait venir des documents pédagogiques nécessaires pour appuyer ce qui est largement fourni par le Ministère de l'éducation. Ceci a contribué à la formation de la grande majorité des enseignants du français jusqu'au niveau supérieur dans cet état.

Mais avec l'arrivée des militaires au pouvoir, et surtout avec la récession économique qu'a connue le Nigeria au début des années quatre-vingt, la politique de l'éducation nationale a pris une nouvelle tournure. Alors, tous les expatriés ont commencé à rentrer chez eux. Cet exode a causé la fermeture de départements de français dans presque toutes les écoles secondaires publiques, et le cas de l'État de Sokoto en fut pire. Ceci a eu comme effet le fait que le département de français du *College of Education* de Sokoto, n'avait qu'un seul enseignant pendant plus de cinq ans (1992-1997), et que celui de *Usmanu Danfodiyo University*, Sokoto en avait deux seulement pendant plus de trois ans (1995-1998). Cette négligence de la part du gouvernement et des autorités administratives des institutions ci-dessus indiquées était déplorable du fait que la situation géopolitique et socio-économique du Nigeria n'a pas été prise en considération étant donné que tout le voisinage du pays est francophone.

Un autre facteur de retardement dans l'enseignement-apprentissage et la vulgarisation de la langue française dans l'État de Sokoto était la marginalisation de cette langue par la politique de l'éducation qui demandait aux élèves de choisir entre le français et l'arabe comme matière. La négativité dans cette politique de choisir entre l'arabe et le français, c'est que l'arabe est associé à l'Islam si bien que cette langue est accordée toutes les préférences possibles, tandis que le français, associé au Christianisme, sinon à l'Athéisme, se voit rejeté chaque jour par les élèves qui l'ont volontairement choisi au paravent. Ce rejet vient toujours de la menace des parents qui auraient appris que leur enfant apprend français, *langue des athées*, au lieu de l'arabe, pris pour *langue de Paradis*. L'effet de cet abandon cause le complexe du mal-aimé à

très peu d'élèves qui n'auraient que le choix de prendre le français, car ils étaient chrétiens ou bien ils avaient du mal à apprendre l'arabe. Avec ce complexe, ces élèves ne pouvaient pas se sentir à l'aise et avoir le sang froid pour apprendre librement cette nouvelle langue. Dans des telles conditions, on dirait que l'apprentissage de la langue française souffrait d'un facteur socioculturel au nord du Nigeria, en général et à Sokoto en particulier.

Un adage dit : « Quand tu reçois beaucoup, tu dois donner beaucoup » (Arthus-Bertrand 2001 :13). Quand cet adage est ramené au contexte de la classe, il serait interprété comme *il faut avoir pour pouvoir donner*, c'est-à-dire celui qui veut enseigner doit avoir un savoir requis pour enseigner les autres. Or, pour l'enseignement, il ne s'agit pas seulement de savoir ; il faut aussi savoir donner. Voilà où la méthode et les techniques de l'enseignement interviennent dans cette noble profession. La méthode et toutes les techniques dont il s'agit ici s'acquièrent à la suite d'une formation pédagogique que tout futur enseignant doit suivre avant de se lancer dans la pratique. L'objectif fondamental de cette formation est de développer les potentialités didactiques de tout individu qui choisit l'enseignement pour carrière. Alan Haigh (2008: 66) faisant allusion à l'importance de la formation d'un enseignant dit : “...not all the knowledge and understanding needs (sic) to be taught to the same depth to comply with ‘coverage’ and this again is the teacher’s professional judgment based on the knowledge of the curriculum and the needs of the class.” Il ne s'agit donc pas de gaver les apprenants; il faut leur donner l'essentiel et la dose que leur cerveau pourrait gérer. Ayant ainsi considéré la formation pédagogique comme un des facteurs primordiaux pour la promotion de la langue française dans nos écoles, cinq écoles ont été sélectionnées pour évaluer et déterminer la qualité du corps enseignant de même que le nombre des enseignants pour chaque école considérée pour cette analyse. Voici le résultat obtenu pour l'année 2015 :

(*) Unity Comprehensive Secondary School, Sokoto

Nombre d'étudiants: - JSS3 -- 122 SSS3 -- 00
Nombre d'enseignants: - 1 Enseignant
Formation Professionnelle: - NCE (équivalent du diplôme de l'Ecole Normale Supérieure)

(*) Sultan Bello Secondary School, Sokoto

Nombre d'étudiants: - JSS3 – 220 SSS3 -- 05
Nombre d'enseignants: - 3 Enseignants
Formation Professionnelle: - 1Licence ès lettres, 2 Baccalauréat (HSC)

(*) Sultan Atiku Secondary School, Sokoto

Nombre d'étudiants: - JSS3 – 245 SSS3 -- 00
Nombre d'enseignants: - 1 Enseignant
Formation Professionnelle: - NCE (équivalent du diplôme de l'Ecole Normale Supérieure)

(*) Federal Government College, Sokoto

Nombre d'étudiants: - JSS3 – 155 SSS -- 06
Nombre d'enseignants: - 3 Enseignants
Formation Professionnelle: - 2 Licence ès lettres, 1B.ed

(*) Federal Staff School, Sokoto

Nombre d'étudiants: - JSS3 – 94 SSS - 00
Nombre d'enseignants: - 1 Enseignant
Formation Professionnelle: - Licence ès lettres

Analyse

Il convient de souligner qu'au Nigeria, l'éducation secondaire est divisée en deux cycles : le JSS (Junior Secondary School) et le SSS (Senior Secondary School). Or, selon la statistique ci-dessus, on peut facilement voir que le français est moins enseigné dans les *Senior Secondary Schools*, ce qui peut être un indicateur que les *Secondary Schools* produiraient très peu de candidats pour les écoles supérieures dans l'état de Sokoto. Surtout, si l'on considère le fait que c'est après la Senior Secondary School que les élèves entrent soit au *College of Education* soit à l'université. Mais, il importe de sonder la raison pour ce blocage au niveau des *Junior Secondary Schools*. D'habitude, pour des questions pareilles, on court au ministère de l'éducation. Nous nous sommes donc entretenus avec le directeur du *planning and statistics* qui attribuait cette situation au manque du personnel pour équiper toutes les classes de JSS I à SSS III.

Mais, que la raison soit le manque de fonds ou le manque de personnel effectif, la responsabilité retombe toujours sur l'administration ministérielle. C'est au Ministère de l'éducation de l'État qu'il revient de gérer le fonds et le personnel pour une distribution équitable à travers les niveaux, de sorte que l'enseignement de la langue française aboutisse à produire des étudiants pour le troisième cycle, où ces étudiants sortiraient des cadres supérieurs et professionnels qualifiés pour la fonction publique, bien au niveau national qu'au niveau international. Olaofo (2013 :135) explique que le développement et le progrès de l'apprentissage d'une langue dépendent du plan et du projet administratif quand il dit : « *Curriculum and syllabus design may be seen as the raw material for educational growth, but implementation is the warmth or the vital element that can really make the educational plant grow. It is the soul of the child's educational development.* »

Un des objectifs de cette étude est de déterminer ou d'évaluer d'abord la qualité de la formation du corps enseignant. Sur neuf enseignants dans les écoles sélectionnées pour cette analyse, trois seulement ont suivi une formation professionnelle. Les six autres ont soit le Baccalauréat ou la Licence ès Lettres, qui sont des diplômes d'étude générale. Comme nous l'avons dit plus haut, la formation professionnelle de l'enseignant compte beaucoup dans sa performance et dans la réussite de son enseignement. En mettant en valeur le savoir d'un professionnel, Bagudo (2004 :57) considère l'enseignant comme une autorité digne de confiance quand il évoque le concept de la formation des jeunes dans la société :

"The authority of knowledge is a demonstration of a high degree of knowledge in a subject or a topic. In recognition of this high degree of knowledge, an educator is mandated by the community to instruct, or induct, or initiate its youths in worthwhile activities. This implies that such an educator who is judged to possess high degree of knowledge in a subject is given a legal right to oversee the pursuit of knowledge of those youths under his tutelage. It is therefore in the light of this right conferred on the educator that he wields authority over students, and on the other hand compels students to obey the educator, as the society representative in the educational enterprise". (Bagudo 2004:57)

Le deuxième objectif était de voir si les écoles secondaires produisent des candidats pour les écoles supérieures dans l'État de Sokoto. Pour ce faire, nous avons visité les départements de français dans les deux institutions du troisième cycle de l'État de Sokoto, à savoir *Shehu*

Shagari College of Education et *Usmanu Danfodiyo University*, dans le but d'examiner le profil des candidats admis.

À *Shehu Shagari College of Education*, Sokoto, deux variables ont été considérées, c'est-à-dire le nombre total des étudiants inscrits en première année (NCE) et le nombre des étudiants qui sont venus directement du secondaire sans passer par l'année préparatoire (Pre-NCE). Soulignons que les étudiants admis en année préparatoire sont des étudiants qui en majorité n'ont aucune connaissance préalable du français, mais qui s'intéressent à apprendre le français. L'année préparatoire sert donc à leur donner une connaissance de base de la langue française avant leur admission effective en première année du programme NCE. Nous avons ainsi analysé cinq sessions scolaires et voici le résultat :

• Session 2009-2010	effectifs 30	secondaires 00
• Session 2010-2011	effectifs 37	secondaires 00
• Session 2011-2012	effectifs 27	secondaires 01
• Session 2012-2013	effectifs 26	secondaires 05
• Session 2013-2014	effectifs 38	secondaires 04

Comme on peut bien le constater, les écoles secondaires ont produit seulement dix candidats pour *Shehu Shagari College of Education*, Sokoto, tandis que le programme préparatoire (Pre-NCE) a produit 148 candidats sur un total de 158 candidats pour cinq années scolaires consécutives.

Les mêmes données ont été examinées pour *Usmanu Danfodiyo University*, Sokoto. Autrement dit, les mêmes variables ont été examinées comme c'était le cas pour *Shehu Shagari College of Education*. Dans ce cas particulier, nous avons considéré les admissions en première année de licence comme le montre la statistique ci-après :

• Session 2009-2010	effectifs 05	secondaires 00
• Session 2010-2011	effectifs 03	secondaires 01
• Session 2011-2012	effectifs 02	secondaires 01
• Session 2012-2013	effectifs 04	secondaires 00
• Session 2013-2014	effectifs 03	secondaires 00

La réalité n'est pas encourageante, mais elle reste telle. Les résultats ci-dessus montrent que les écoles secondaires ont produit deux (2) candidats seulement pour *Usmanu Danfodiyo University*, Sokoto, sur un total de dix-sept (17) candidats, pendant une période de cinq années scolaires consécutives. Cela implique que les quinze (15) autres candidats sont venus soit d'un pays francophone, soit d'un *College of Education* quelconque où ils ont suivi un programme préparatoire. Ils pourraient aussi avoir fait l'année préparatoire de la même université pour s'inscrire en première année de licence.

Conclusion

Les résultats obtenus au cours de notre recherche sur le terrain prouvent que l'apprentissage du français réalise un progrès raisonnable dans l'état de Sokoto depuis son commencement. Bien que les écoles secondaires produisent très peu de candidats pour les écoles supérieures et universitaires, ces dernières reçoivent quand même des candidats par d'autres biais. L'année

préparatoire (Pre-NCE) à Shehu Shagari College of Education a fourni un effectif de 148 étudiants pour NCE1 pendant cinq années scolaires consécutives. Les étudiants venus des pays francophones ou ayant fait Pre-NCE ou le programme préparatoire de l'université sont au nombre de 15 étudiants pour la première année de licence à *Usmanu Danfodiyo University*, Sokoto, pendant cinq années scolaires consécutives.

On pourrait donc conclure que le français se développe dans l'État de Sokoto malgré certains facteurs qui militent contre sa propagation et son développement. Alors, les enseignants tout comme les apprenants n'ont rien à douter ou à craindre pour ce qui est de l'avenir de leur métier. L'enseignement de la langue française comme tout autre métier, au Nigeria et dans le monde entier, continue à fleurir malgré toutes les difficultés sociales et économiques.

Bibliographie

Ajiboye T. (2002), *Nigeria and French: A paradox of closeness and distance*, Ilorin: University of Ilorin (on line).

Alan Haigh (2008), *The Art of Teaching – Big ideas, Simple rules*, London: Pearson.

Arthus-Bertrand Yann. (2001), « L'écologie c'est le civisme aux dimensions de la planète », *Le français dans le monde*, Revue Internationale des professeurs de français, ISSN 0015-9395, No 313, janv.-fév. 2001, pp. 12-13.

Bagudo A. A. (2004), *Philosophical analysis of educational concepts*, Ibadan: Sam, Bookman publishers.

Olaofe Isaac (2013), *Teaching English in second language adverse situations: A solution based approach*, Zaria: Yahaya Ventures.

Sources des données analysées :

The Head of Department of French, Shehu Shagari College of Education, Sokoto.

The Examination Officer of French Unit, Department of Modern European languages and linguistics, Usmanu Danfodiyo University, Sokoto.

**De l'apprentissage du français à l'Université de Bamenda (Cameroun) :
regard sur la Faculté des sciences**

Salomé Chantal NTSAMA ESSENGUE

*Université de Bamenda (ENS), Cameroun
savinar6@yahoo.fr*

Résumé

Développer l'enseignement et l'apprentissage du français dans un environnement anglophone n'est pas une tâche aisée compte tenu du répertoire verbal des locuteurs qui présentent un certain nombre de langues dans leur inventaire linguistique. L'université de Bamenda (Cameroun) regorge en son sein de nombreuses écoles parmi lesquelles la Faculté des sciences. Dans cette institution académique, toutes les leçons sont dispensées en langue anglaise. La langue française, dans ce contexte n'est pas une langue d'enseignement mais une matière d'enseignement. La difficulté avec laquelle les étudiants assimilent cette leçon nous amène à nous interroger sur les conditions dans lesquelles l'apprentissage de cette langue est vécu. Si lire, écrire, écouter et parler constituent les compétences essentielles sur lesquelles repose le processus d'enseignement \ apprentissage d'une langue, qu'est-ce qui justifie le fait qu'après plusieurs années d'apprentissage le résultat escompté n'est pas toujours satisfaisant ? La présente étude se propose de mettre en évidence l'influence négative qu'a l'environnement sociolinguistique sur l'apprentissage de la langue française en milieu plurilingue. À partir d'une enquête qui se fait dans le paradigme de la recherche-action, tout le sous-système éducatif anglophone est mis en cause quant à la considération qu'il attribue à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue française. Tous les acteurs de la chaîne éducative sont de ce fait interpellés afin que des stratégies efficaces de promotion de la langue française dans cet espace où elle cohabite en position minoritaire avec d'autres langues soient mises sur pied.

Mots-clés

apprentissage, enseignement, environnement sociolinguistique, influence négative, langue française, plurilingue.

Abstract

The teaching and learning of French in an English-speaking environment is not an easy task given the speakers' diverse linguistic background. The University of Bamenda (Cameroon) harbours many schools including the Faculty of Science. In this academic institution, lessons are all taught in English. Here, French is an academic subject, not a language of instruction. The difficulties with which students assimilate French lessons make us wonder about the learning circumstances of this language. If reading, writing, listening and speaking are the essential skills that underpin the language teaching\learning process, then how comes the outcome is still unsatisfactory after several years of learning? This study sets out to highlight the negative influence of the sociolinguistic background on the learning of French in a multilingual environment. From a survey done in the action research paradigm, the entire Anglophone education subsystem is called to question with regard to the consideration given to the teaching and learning of French. All stakeholders of the educational chain are therefore challenged to seek effective strategies to promote the French language in this area where it is minority compared to other languages.

Key words

learning, teaching, sociolinguistic background, negative influence, French language, multilingual.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

Situé en Afrique centrale, le Cameroun, pays plurilingue, compte deux langues officielles : l'anglais et le français. En effet, la constitution du premier octobre entérine ainsi la naissance linguistique du Cameroun dès son 1^{er} article, alinéa 2 : « Les langues officielles de la République fédérale du Cameroun sont le français et l'anglais ». À ce titre, le français et l'anglais occupent l'autorité de l'espace public ; c'est de l'autorité étatique que ces deux langues reçoivent le pouvoir de baliser l'espace linguistique des locuteurs. Elles sont juridiquement langue officielle, sociolinguistiquement langue seconde selon qu'on est anglophone ou francophone et fonctionnellement langue de scolarisation et de grande communication. BOURDIEU (1982) explique d'ailleurs que « la langue officielle a partie liée avec l'État. Et cela tant dans sa genèse que dans ses usages sociaux. C'est dans le processus de constitution de l'État que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle obligatoire dans les occasions officielles et les espaces officiels (école, administrations publiques, institutions politiques, etc.) que cette langue d'État devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. »

La répartition géographique du Cameroun nous met donc en présence de deux grandes communautés linguistiques : nous avons ainsi une zone anglophone qui couvre seulement deux des dix régions que compte ce pays, à savoir le Nord-ouest et le Sud-ouest ; et une zone francophone qui occupe les huit autres régions : Centre, Sud, Littoral, Est, Nord, Extrême-nord, Adamaoua, Ouest. Dans sa volonté de tendre vers un bilinguisme parfait, le gouvernement camerounais a mis sur pied de nombreux programmes bilingues dans les écoles et universités camerounaises. L'article 3 de la loi n°98/004 du 14 avril 1998 stipule que « l'état consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationale ». De ce fait, deux systèmes éducatifs sont mis en place : le système éducatif anglophone d'une part et le système éducatif francophone d'autre part. Selon qu'on est citoyen anglophone ou citoyen francophone, tout étudiant ou élève a dans son cursus, des leçons d'anglais ou des leçons de français. À l'Université de Bamenda, située en zone anglophone, la langue anglaise est la principale langue d'enseignement. La langue française, dans les écoles et facultés présentes dans cette université n'est pas une langue d'enseignement, mais une matière d'enseignement connue sous l'appellation de *functionnal french*. Les difficultés rencontrées lors de l'enseignement de cette langue ainsi que les difficultés qu'éprouvent les apprenants à assimiler les leçons dispensées nous ont amenés à nous interroger sur le cursus de ces derniers. Compte tenu du fait que l'université constitue la dernière étape de leur parcours académique, comment expliquer que ces étudiants se comportent comme si l'apprentissage de la langue française est un fait nouveau pour eux et qu'il faille reprendre ce cours depuis les fondamentaux ? Si l'université constitue la dernière étape d'un processus académique, précédée des études secondaire, primaire et maternelle,

comment justifie-t-on le manque de niveau, la démotivation et les mauvais résultats des étudiants de la faculté des sciences face à l'apprentissage du *french* ? L'ensemble de ces questions nous amène à formuler l'hypothèse selon laquelle chacun des acteurs de la chaîne éducative (apprenants, enseignants et autorités administratives) n'assumerait pas pleinement les fonctions à eux attribuées. L'intérêt de ce travail réside dans le fait qu'il permettra d'avoir des informations fiables sur la situation réelle des cours de *french* dispensés à la faculté des sciences de l'université de Bamenda, des cours qui sont supposés doter les étudiants de cette faculté de compétences communicatives en français. Afin de mener à bien notre travail, quatre départements de cette faculté ont constitué l'objet de notre corpus : les départements de chimie, géologie, mathématiques et physiques. La démarche structuraliste relative à la démarche anthropologique développée à partir de 1940 telle que prônée par Claude Lévi-Strauss et centrée sur une analyse réflexive consistant à rendre compte de la réalité des faits sociaux, nous permettra d'avoir des réponses aux questions précédemment posées. L'enquête constitue la base de cette recherche qui réunit à la fois les expériences, les observations et l'exploitation des questionnaires ; une enquête qui se fait dans le paradigme de la recherche-action, ce cadre théorique selon lequel le chercheur ne se comporte pas en simple observateur, il agit et est partie prenante de l'action. Montagne-Macaire (2007) dira d'ailleurs à cet effet que « La recherche-action repose sur le principe d'un processus interventionniste conçu par, ou à tout le moins avec les sujets impliqués et dont l'objectif est la modification par les praticiens de leur relation à leurs postures d'enseignement / apprentissage, voire l'évolution de ces pratiques mêmes pouvant s'étaler sur une échelle allant d'une meilleure conscience d'elles à une plus grande maîtrise, ou encore à une action sur elles en termes de modifications. [...] ». La recherche-action est ainsi présente dans une variété d'interventions allant de l'évaluation de dispositifs pour révision de programmes à l'intention de changer radicalement des pratiques ou comportements en passant par la résolution de problèmes ». La langue française ne jouit pas d'un prestige considérable dans les zones anglophones, tel est le résultat principal auquel nous sommes parvenues au terme de cette recherche. Cadre d'analyse, données d'analyse, analyse et interprétation des analyses et présentation des résultats, tels sont les principaux axes d'étude de cet article.

1. Cadre physique de l'étude

Le problème de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française a déjà fait l'objet de plusieurs recherches. L'on ne saurait aborder cette étude au Cameroun sans mentionner des chercheurs comme Biloa¹ (1999) et Onguéné Essono² (1995). Ces derniers ont effectué des recherches relatives à l'apprentissage de la langue française en milieu endoglotte. Bamenda est le chef-lieu de la région du Nord-ouest au Cameroun, l'une des deux régions anglophones que compte le Cameroun. C'est une ville cosmopolite où commerçants, fonctionnaires et étudiants d'origines diverses se côtoient au quotidien. Dans cette localité, anglais et français se font entendre dans l'administration selon qu'on est anglophone ou francophone. Toutefois, il convient de rappeler que le *pidgin english*, langue née de la rencontre entre la langue anglaise et les langues bantoues, joue le rôle de principale langue véhiculaire dans cette

1 Dans son article intitulé "Bilingual education at the university of Yaoundé1: the teaching of French to English-speaking students".

2 Dans son article intitulé « Problématique du français langue étrangère à l'université de Yaoundé : l'expérience camerounaise en formation bilingue ».

contrée. Biloa (2003) affirme à cet effet que « dans les provinces anglophones du Sud-ouest et du Nord-ouest, le *pidgin english* est non seulement une langue véhiculaire, mais il serait aussi parfois une langue première pour certains Camerounais ».

Dernière-née des huit universités d'État que compte le Cameroun, l'université de Bamenda, créée par degré n°2010/371 du 14 décembre 2010 dispose de plusieurs écoles à l'instar de l'École normale supérieure, l'École normale supérieure de l'enseignement technique, le collège de technologie, l'Institut supérieur de transport et de logistique pour ne citer que celles-là, et de plusieurs facultés parmi lesquelles la faculté des sciences. Cette faculté accueille tous les ans des étudiants sans distinction de langue, de culture et de religion et est constituée de plusieurs départements : Biologie, Chimie, Géologie, Mathématiques, Physiques,... Toutes les leçons sont dispensées en langue anglaise comme partout ailleurs dans cette université ; la langue française quant à elle est une matière d'enseignement et est dotée de ce fait de quatre crédits à raison de deux crédits par niveau, un crédit étant l'équivalent de dix heures, soit au total 20 heures par niveau d'études. Il convient de rappeler que cet enseignement regroupe dans une même salle des étudiants de filières différentes, c'est, comme on le désigne dans ce milieu, un *general course*¹ et il ne s'effectue que lorsque les étudiants sont inscrits en deuxième année. Cela signifie que les cours de *french 1* sont dispensés au premier semestre du niveau deux, et les cours de *french 2* sont dispensés au second semestre de ce même niveau.

2. De la méthode et de la technique des collectes de données

Une enquête menée sur le terrain nous a permis de recueillir toutes les informations relatives à cette recherche. Les expériences vécues lors de l'enseignement de cette discipline nous ont été d'un apport considérable, tout comme les observations et l'exploitation des questionnaires distribués et remplis en bonne et due forme par les étudiants.

2.1. Population cible

Notre population cible est constituée d'étudiants de la faculté des sciences de l'université de Bamenda. Ils sont de sexe masculin et féminin et sont inscrits en deuxième année de licence. Le milieu dans lequel l'apprentissage de la langue française se déroule est exoglotte car ils sont pour la plupart du temps entourés d'anglophones.

2.2. Échantillonnage

Quatre départements de la faculté des sciences de l'université de Bamenda constituent notre échantillonnage :

Le département de chimie

Le département de géologie

Le département de mathématique

Le département de physique

¹ Tronc commun, cours réunissant des étudiants appartenant à des filières différentes.

Soit un total de 203 étudiants repartis ainsi qu'il suit : 101 étudiants pour la filière chimie, 24 pour le département de géologie, 57 inscrits en mathématiques et 21 inscrits au département de physique.

Tableau 1. Echantillonnage

Départements	Chimie	Géologie	Mathématique	Physique
Nombre d'étudiants	101	24	57	21
Total	Soit 203 étudiants			

2.3. Du questionnaire

Compte tenu de son caractère efficient et pratique, des questions se prêtant à une analyse quantitative et accompagnées de propositions de réponses (questions fermées) ont été posées à tous ceux qui constituaient notre échantillonnage. De même, des questions d'opinion, questions ouvertes étaient associées aux premières. Pour une meilleure appréciation de leurs réponses, ces étudiants se sont fait assister, consigne leur a été faite de répondre en langue anglaise pour ceux qui ne pouvaient pas le faire en langue française. Ces questions portaient entre autres sur l'appartenance régionale des apprenants, le système éducatif fréquenté dans l'enseignement secondaire, l'importance accordée à la langue française ainsi que les langues parlées dans l'environnement de ces derniers.

3. Présentation et analyse des données

Il est ici question de la description et de l'analyse des données recueillies au cours de notre enquête. Toutefois, il convient de donner des précisions sur le profil des étudiants qui ont constitué notre échantillonnage. Le Cameroun étant un pays bilingue et de ce fait doté de deux sous-systèmes éducatifs¹, les profils suivants caractérisent les étudiants inscrits dans son système académique :

Étudiants anglophones ayant fait leurs études dans le sous-système éducatif anglophone.
Étudiants anglophones ayant fait leurs études dans le sous-système éducatif francophone.
Étudiants francophones ayant fait leurs études dans le sous-système éducatif anglophone.
Étudiants francophones ayant fait leurs études dans le sous-système éducatif francophone.

Des 203 étudiants de notre échantillonnage, 183 ont fréquenté le sous-système éducatif anglophone, 11 ont fréquenté le sous-système éducatif francophone et 9 étaient inscrits dans des écoles bilingues. Bien que provenant des différentes régions que compte le Cameroun, il est à noter que 151 d'entre eux sont originaires du Nord-ouest (région anglophone). Un intérêt particulier a été accordé à l'environnement linguistique de ces derniers, à leur background linguistique ainsi qu'à leur attitude vis-à-vis de la langue française.

¹ Il est à noter que le fait d'avoir des anglophones et des francophones dans un même pays a donné naissance à des écoles bilingues où anglais et français se côtoient en permanence.

3.1. De l'environnement linguistique des apprenants

Compte tenu du fait que la (les) langue (s) parlée (és) dans l'environnement des apprenants peuvent avoir une influence sur les représentations des langues qu'ils apprennent à l'école, nous nous sommes intéressés à celles parlées par ces derniers lorsqu'ils sont en famille. Les langues nationales, le pidgin, l'anglais et le français ont été proposés dans le but d'orienter nos apprenants dans leurs réponses. De même, prenant en considération le fait que certains apprenants pouvaient s'exprimer en plus d'une langue, des combinaisons de deux et de trois langues ont été proposées. Les résultats obtenus sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 2. Langues parlées en famille

	Langue (s)	Effectif	Pourcentage
Une langue	Anglais	11	5.41%
	Français	8	3.94%
	Langue nationale	22	10.83%
	Pidgin	86	42.36%
Deux langues	Français – langue nationale	9	4.43%
	Anglais – langue nationale	20	9.85%
	Pidgin – langue nationale	23	11.33 %
Trois langues	Anglais-langue nationale-pidgin	16	7.88 %
	Français-langue nationale-pidgin	8	3.94%
Total		203	100 %

Les statistiques de ce tableau nous mettent en situation de monolinguisme, de bilinguisme et de trilinguisme. Le constat est évident : 127 étudiants sont issus des familles où l'on s'exprime uniquement en une seule langue et ici, les étudiants, issus des familles où l'on s'exprime uniquement en *pidgin-english* sont les plus nombreux et ont un pourcentage de 42,36 %. Des familles bilingues, 52 étudiants sont recensés et montrent la prédominance du *pidgin-english* en association avec les langues maternelles, soit un pourcentage de 11,33 %. 24 étudiants sont concernés par le cas de trilinguisme et le cas de l'association de l'anglais, des langues nationales et du *pidgin english* ont un pourcentage de 7,88 %. Le *pidgin-english* détient donc la palme d'or, suivi des langues nationales, de l'anglais et enfin du français qui est minoritaire dans ce contexte. Bange (2012) fait savoir que « l'appropriation des langues se fait par le moyen de la communication. C'est en communiquant qu'on apprend à utiliser peu à peu une langue, c'est-à-dire un système linguistique ». Pour des étudiants qui ne côtoient la langue française qu'en situation d'apprentissage, il est tout à fait normal qu'ils aient de nombreuses difficultés. Pour certains d'entre eux, le contact avec la langue française remonte à plusieurs années.

3.2. Du background linguistique des apprenants

La question relative au cours de français suivi au secondaire a permis d'avoir des idées plus claires en ce qui concerne la relation qu'entretiennent nos apprenants avec la langue française. En effet, 90,14 % des étudiants de notre échantillonnage ont fait leurs études dans le sous-

système éducatif anglophone. Dans ce sous-système, les leçons de français ne se font pas tout au long de leur cycle. Pour des raisons diverses, ces cours sont interrompus. Dans le tableau ci-dessous, nous avons des indications relatives aux classes dans lesquelles nos apprenants ont cessé de suivre le cours de français.

Tableau 3. Classe d'interruption des leçons de français

	Chimie	Géologie	Mathématique	Physique	Total
Form one	1	0	2	0	3
Form two	4	2	4	1	11
Form three	5	3	3	2	13
Form four	7	1	3	2	13
Form five	84	14	41	15	154
Lower sixth	0	3	2	1	6
Upper sixth	0	1	2	0	3

D'après le tableau ci-dessus, la form 5¹ est la classe où la plupart d'étudiants ont arrêté les leçons de français. Des 203 étudiants constituant notre corpus, 154 ont arrêté de suivre les leçons de français dans cette classe, soit un pourcentage de 75,86 %, 13 en classe de form 4², 13 en classe de form 3³ pour un pourcentage de 6,40 pour chaque classe ; 11 en form 2⁴, pourcentage 5,41 % et enfin 3 étudiants en form 1⁵ pour un pourcentage de 1,47 %. Le fait que ces étudiants soient nombreux à interrompre les cours de français en classe de form 5 n'est pas un fait de hasard ; c'est le sous-système éducatif anglophone qui le prévoit. En effet, une fois passés cette classe dans le secondaire, les élèves ayant décidé de poursuivre leurs études dans des filières scientifiques n'ont plus cette leçon au programme. Or, entre la form 5, dernière classe où ils ont eu à suivre des cours de français et le niveau II à l'université, trois années s'écoulent sans que ces derniers aient à suivre des cours de français. Lorsque nous savons qu'il y en a parmi eux qui reprennent la même classe plusieurs fois, il faut compter au moins cinq ans. La situation est plus grave encore pour ceux d'entre eux qui ont interrompu les cours aux niveaux inférieurs (form 4, form 3, form 2 et form 1). Les raisons évoquées quant à l'interruption de ce cours sont nombreuses. Nous pouvons citer entre autres le manque criard des enseignants de *french* dans les régions anglophones et le manque de motivation qui amène parfois certains élèves à ne pas s'intéresser aux leçons de français. Dans un environnement exolingue, il est tout à fait évident que ceux-ci éprouvent de grosses difficultés quant à l'apprentissage de la langue de Molière, une fois qu'ils soient à l'université. Tout semble nouveau pour eux. À ce stade de leurs études où l'apprentissage de la langue française est à sa phase terminale, l'on se retrouve encore en train de leur donner des notions de base comme s'ils étaient à la maternelle.

1 Équivalent de la classe de seconde dans le sous-système francophone.

2 Équivalent de la classe de troisième dans le sous-système francophone.

3 Équivalent de la classe de quatrième dans le sous-système francophone.

4 Équivalent de la classe de cinquième dans le sous-système francophone.

5 Équivalent de la classe de sixième dans le sous-système francophone.

3.3. De l'attitude des apprenants envers la langue française

Connaître l'importance que les étudiants accordent à la langue française nous a semblé utile dans la mesure où leurs réponses peuvent nous permettre de comprendre l'attitude qu'ils affichent vis-à-vis de celle-ci. Si l'attitude envers une langue conditionne son usage ainsi que sa compréhension, il semble judicieux d'avoir l'opinion des apprenants par rapport à la question.

Aiment-ils la langue française ?

Quelles sont les raisons pour lesquelles ils désireraient l'apprendre ? Pour cette question, ils avaient le choix entre quatre réponses qui leur étaient proposées : (C'est l'une des langues officielles de mon pays – C'est pour parler avec les francophones – C'est parce qu'on nous l'oblige – c'est parce que j'aimerais m'exprimer en français). Les résultats obtenus suite au dépouillement sont présentés dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 4. Intérêt accordé aux leçons de français

	Chimie	Géologie	Mathématique	Physique	Total	Pourcentage
Oui	93	20	42	16	171	85%
Non	8	4	15	5	32	15%
Total	101	24	57	21	203	-
Pourcentage	92,07%	83,33%	73,68%	76,19%	-	100%

Les statistiques du tableau 4 montrent que 85% de nos apprenants aiment bien la langue française contre 15% qui manifestent négativement leur intérêt vis-à-vis de celle-ci. Ce résultat est surprenant et même paradoxal dans la mesure où l'amour qu'ils ont pour la langue de Molière devrait les conduire à assimiler avec aisance les leçons dispensées. La question suivante, celle relative à leur désir d'apprendre la langue française a permis d'obtenir les résultats suivants :

Tableau 5. Motivation des apprenants

	Chimie	Géologie	Mathématique	Physique	Pourcentage
C'est l'une des langues officielles de mon pays	44	8	15	8	37%
C'est pour parler avec les francophones	9	3	8	4	12%
C'est parce que c'est obligatoire	38	12	21	7	38%
C'est parce que j'aimerais m'exprimer en français	10	1	13	2	13%
Total	101	24	57	21	100%

Le constat est clair : pour 38 % de nos apprenants l'apprentissage de la langue française est une contrainte, c'est un fardeau. C'est dire que dans si cette discipline ne faisait pas partie de leurs enseignements, ils ne se dérangeraient nullement pour l'apprendre. Au lieu de l'apprendre par plaisir, aucun effort n'est fait pour la maîtriser. Pour 37 %, le désir d'apprentissage de la langue française provient du fait qu'elle est l'une des langues officielles du Cameroun. De ce qui précède, nous constatons que la plupart de nos apprenants voient en la langue française, non pas un moyen de communication permettant d'entrer en contact avec les autres, mais plutôt une obligation dans la mesure où le statut du pays et les programmes scolaires leur imposent son enseignement. Cette démotivation trouve son origine dans le cadre familial puisque, s'agissant des langues parlées hors du cadre scolaire, le français occupe le quatrième rang après l'anglais, les langues identitaires et le pidgin. Seuls, 13 % ont exprimé leur désir de vouloir s'exprimer en français. La plupart d'entre eux sont d'ailleurs des francophones et ceux ayant poursuivi leurs études dans le sous-système éducatif francophone et dans les écoles bilingues. Pour 12 %, apprendre le *french* a pour objectif, le désir de communiquer avec les francophones. Un taux de pourcentage comme celui-là ne surprend guère car le plus souvent, lorsque ces apprenants se retrouvent entre eux, c'est le *pidgin english* qui est mis en pratique. Le milieu exolingue dans lequel ils grandissent ne leur est pas d'un apport considérable tout comme les effectifs pléthoriques auxquels l'enseignant doit faire face.

Conclusion

Ce travail a permis d'analyser l'enseignement et l'apprentissage de la langue français à la faculté des sciences de l'université de Bamenda. Si l'une des missions de l'enseignant de *french* réside dans le fait que ce dernier devrait conduire les apprenants vers un bilinguisme leur permettant de s'intégrer sur les plans social, académique et même professionnel, il n'en demeure pas moins que les difficultés auxquelles il doit faire face sont la source de son désarroi professionnel. Pourtant, l'acquisition par les apprenants des compétences communicatives en français en leur permettant de s'intégrer convenablement dans une société dont l'une des réalités la plus indéniable est qu'elle est dominée par les francophones, constitue l'objectif majeur qu'il s'est fixé.

Parmi les difficultés rencontrées, l'environnement sociolinguistique de nos apprenants ne leur est pas du tout favorable. L'usage de la langue française se fait rare dans la communauté estudiantine, qu'il s'agisse du milieu académique ou familial. De même, le niveau très bas avec lequel ils arrivent à l'université, dû aux nombreuses années d'interruption est la conséquence des mauvaises performances de ces derniers. Ces interruptions plus ou moins longues sont responsables des difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants, d'autant plus qu'à l'université ils attendent d'être admis en deuxième année. Ces derniers sont désemparés devant l'ampleur de la tâche qui leur incombe car il faudrait d'abord rattraper le nombre d'années d'interruption des leçons de français. L'on ne saurait aborder ces difficultés sans que les notions de durée de cours et d'effectifs pléthoriques ne soient soulignées. Comment acquérir des compétences communicatives langagières avec des lacunes et des retards identifiés dans leur parcours avec un quota horaire insuffisant ? Que faire face à une salle de classe constituée de plus de deux cents étudiants où il est impossible de prendre la parole dans des activités interactives, primordiales dans le cadre d'apprentissage d'une

langue ? C'est à ce niveau que les autorités administratives et académiques sont interpellées, non seulement pour que l'enseignement de la langue française soit généralisé dans toutes les classes du sous-système anglophone mais aussi pour que les effectifs soient réduits. En fait, tous les acteurs de la chaîne éducative ont leur contribution à apporter quant au bon déroulement des cours de *french*, partant de la prise de conscience du bien-fondé de cette discipline dans un pays comme le Cameroun où le bilinguisme est prôné.

Références bibliographiques

- BANGE P. (2012), « À propos de la communication et de l'apprentissage de L2, notamment dans ses formes institutionnelles » in *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], mis en ligne le 6 février, consulté le 19 avril 2016. URL: <http://aile.revues.org/4875>.
- BILOA E. (1999), « Bilingual education at the university of Yaoundé 1: the teaching of French to English-speaking students » In ECHU G. & GRUDNDSTROM A. (eds.), *Official bilingualism and linguistics communication in Cameroon*, New York: Peter Lang.
- BILOA E. (2003), *La langue française au Cameroun*, Berlin: Peter Lang.
- BOURDIEU P. (1982), *Ce que parler veut dire : l'économie des échanges linguistiques*, Paris : Fayard.
- DE FERAL C. (1978), « Le pidgin-English au Cameroun », dans *Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et sur Madagascar*, sous la direction de DE FERAL Carole et BARRETEAU Daniel, Paris : SELAF.
- ECHU G. (2003), « Influence of Cameroon Pidgin English on the linguistic and cultural development of Cameroon », Communication présentée au colloque « Cultures in motion: the Africa connection », Knoxville: University of Tennessee.
- MBONDJI MOUELLE M.M. (1999), « Statut du Français en Milieu Scolaire Anglophone au Cameroun », *Syllabus*, Vol. 1, N°7.
- MONTAGNE-MACAIRE D. (2007), « Didactique des langues et recherche-action », *Les Cahiers de l'Acedle*, N°4.
- ONGUENE ESSONO L. M. (1999), « Les statuts du français au Cameroun, essai de description des situations réelles du français au Cameroun » in Mendo ZE (ed.), *Le français langue africaine*, Paris : Publisud.
- ONGUENE ESSONO L. M. (1995), « Problématique du français langue étrangère à l'université de Yaoundé : l'expérience camerounaise en formation bilingue » in *DIRE*, Université du Burundi.

Enseignement du français en milieu anglophone : quelle place pour la littérature

Samuel KOFFI

Université de Ghana
samkoffy@yahoo.com

Résumé

Aujourd'hui, l'idée que la langue française permet de surmonter les obstacles linguistiques entre les communautés francophones et anglophones fait l'unanimité. C'est une langue internationale qui facilite l'ouverture sur le monde extérieur et favorise l'intégration internationale. Dès lors, son apprentissage suscite bien d'intérêts chez les hommes politiques, chez les hommes d'affaires et chez les académiciens. L'enseignement du français dans un milieu anglophone comme le Ghana connaît d'une part, un essor remarquable depuis l'adhésion du Ghana à la Francophonie en 2006. D'autre part, la mondialisation dont l'Afrique se veut actrice et en particulier le Ghana, exige l'apprentissage du français. Malheureusement, les politiques de l'enseignement du Français sont hostiles à la littérature. Or, nul ne peut ignorer l'apport de la littérature dans le processus de décolonisation, de sensibilisations et de rassemblement des communautés africaines et les Noirs d'ailleurs. La littérature s'apparente aussi à un échange de culture, de civilisation et de modes de vie. Aussi, la littérature demeure-t-elle entre autres, une voie par excellence d'expression, d'exploration et de partage d'expériences sociopolitiques, culturelles, religieuses... Elle épure et consolide les cultures, les identités et les rapports humains. Cette étude inspirée des ouvrages d'Albert Camus et d'Ahmadou Kourouma, met en évidence d'une part, l'apport des procédés de création artistique à l'édification de l'œuvre littéraire et de l'autre, la nécessité à incorporer la littérature dans l'enseignement du français en milieu anglophone.

Mots-clés

Albert Camus et Ahmadou Kourouma, Esthétique littéraire, l'apprentissage du français dans les communautés anglophones, littérature et société, la littérature comme outil d'enseignement et d'apprentissage.

Abstract

Today, it is unanimously accepted that the French language helps overcome linguistic obstacles among francophone and Anglophone communities. It is an international language which facilitates exposure to the external world and promotes international integration. Therefore, its study is of great interest to politicians, businessmen and those in academia. On one hand, the teaching of French in an Anglophone environment like Ghana has witnessed remarkable progress since the adherence of Ghana to the "Francophonie" in 2006. On the other hand, the role Africa wishes to play in globalization, and in particularly Ghana, requires the study of French. Unfortunately, this is done to the neglect of literature. However, the critical role literature has played in the decolonization, sensitization and mobilization of African communities and Blacks cannot be over-emphasized. Literature promotes exchange of culture, civilization and lifestyles. Literature remains among others, an excellent medium of expression, exploration and sharing of socio-political, cultural and religious experiences. It refines and consolidates cultures, identities and human relations. Based on the works of Albert Camus and Ahmadou Kourouma, this study highlights on the one hand the effect of artistic creation procedures on

the edification of literary works and on the other hand, the need to incorporate literature in the teaching and study of French in an Anglophone environment.

Key words

Albert Camus and Ahmadou Kourouma, Literary aesthetic, the study of French in Anglophone communities, literature and society, literature as a tool for teaching and learning.

Classification JEL

Z19.

Contexte de l'étude

L'enseignement du français dans un milieu anglophone comme le Ghana connaît d'une part, un essor remarquable depuis l'adhésion du Ghana à la Francophonie il y a une décennie. D'autre part, la mondialisation dont l'Afrique se veut actrice et en particulier le Ghana, implique la nécessité et l'urgence d'une intégration linguistique du français. Ces exigences suscitent l'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère), du FOS (Français sur Objectif Spécifique), de la linguistique, de la traduction et de l'interprétation. Malheureusement, les politiques de l'enseignement du français privilégient ces disciplines, reléguant la littérature au second plan voire négligée.

Cependant, nul ne peut ignorer l'apport de la littérature dans le processus de décolonisation, de rassemblement et de sensibilisation des communautés africaines et noires d'ailleurs unies par le même destin. L'enseignement du français s'apparente aussi à un échange de culture, de civilisation et de divers modes de vie qui nourrissent les textes littéraires. Ainsi, la littérature demeure entre autres, un moyen par excellence d'expression, d'exploration et de partage sociopolitique, culturel et religieux. Elle épure et consolide les cultures, les identités et les rapports humains. Alors, il serait juste de porter notre réflexion sur la place de la littérature dans l'enseignement du français au Ghana et plus spécifiquement de mettre en valeur l'apport de la littérature dans l'apprentissage du français.

Cette étude inspirée des ouvrages d'Albert Camus et d'Ahmadou Kourouma, se propose de mettre en évidence d'une part, l'importance des procédés de création artistique dans l'enseignement de la littérature et de l'autre, l'appréhension des faits socioculturels qui concourent à l'édification de l'œuvre littéraire.

1. L'esthétique au cœur de la critique sociale

L'esthétique marque une distinction entre les œuvres d'art. En effet, la naissance des courants littéraires est liée à la naissance et à la révolution des styles littéraires. Ceci justifie d'ailleurs la particularité d'une forme de littérature à une époque donnée. Dès lors, nous avons le classicisme, le Siècle des lumières, le romantisme, le réalisme, le naturalisme et le symbolisme qui se sont succédé du XVII^e siècle jusqu'au XX^e siècle dans la littérature française. Chacun de ces courants littéraires a sa propre particularité basée sur des principes et règles liés à l'esthétique au moyen de laquelle l'œuvre se réalise. Il en est de même pour la littérature d'Afrique noire francophone. Elle permet à travers sa thématique et l'esthétique

africaine, de repenser l'Afrique d'avant et après les indépendances, en retraçant son parcours sombre parfois mais porteur d'espoir et d'un avenir radieux. L'œuvre littéraire, et en particulier le roman, jouent un rôle de messenger, de défenseur, d'éveil de conscience, de protestation et de représentation de la société. La littérature participe à la construction et à l'édification de la société. Cette fonction du roman se réalise véritablement au moyen de l'esthétique dont l'écrivain use dans sa création. Voyons comment Albert Camus et Ahmadou Kourouma sensibilisent la société sur ses maux et les défis qui la confrontent au quotidien et en quoi leurs illustrations incitent, dans l'apprentissage du français, à laisser une place de choix à la littérature.

1.1. L'esthétique d'Albert Camus

Camus part de la philosophie de l'absurde et du concept de la révolte qu'il propose à l'homme et à l'humanité. Le thème de l'absurde devient central à sa philosophie qu'il dépeint dans ses œuvres. La question du bonheur, la foi en Dieu et son église nourrit aussi les œuvres de Camus. De l'absurde découle le désir du suicide qui anime ses personnages. Mais il ne fait pas d'eux des héros, puisque le suicide concrétise l'absurde et le rend plus affreux. À l'absurde, il oppose la lucidité qui est un sentiment d'éveil, une prise de conscience devant le caractère dérisoire de la vie. Dans *Le mythe de Sisyphe*, explique Robert de Luppé : « Camus décrit avec précision et détail ce non-sens de la vie, éprouvé à la fois par le sentiment et par l'intelligence. »¹ Contre l'absurde, Camus propose la révolte. Celle-ci voit sa manifestation possible dans deux cas : le premier c'est le suicide. Le suicide est apparemment une possibilité contre l'absurde en ce sens que si la vie est absurde, alors elle invite au suicide. Mais le suicide est à la fois une justification de l'absurde et une démonstration de faiblesse et d'impuissance humaine contre cet absurde. Dès lors, intervient le jeu de la conscience, que propose Camus. La conscience rappelle sans cesse à l'homme la nécessité de consentir à la vie en dépit des déboires quotidiens. Le deuxième cas de la révolte relève de l'espoir conscient. Cet espoir que propose Camus concourt à transcender l'absurde. Mais de quelle façon ? En effet, l'homme lucide ne cherche pas à être au-dessus de l'absurde ni à le vaincre. Il ne se laisse pas non plus englober par l'absurde. La seule et meilleure option possible pour parvenir à l'équilibre, consiste à le maintenir devant soi au moyen de la conscience ou la clairvoyance qui assure à l'homme l'espoir de vivre longtemps et paisible. Dans ce même ordre d'idée, Camus déclare que :

*Ce qui m'intéresse, je veux encore le répéter, ce ne sont pas tant les découvertes absurdes. Ce sont leurs conséquences. Si l'on est assuré de ces faits, que faut-il conclure, jusqu'où aller pour ne rien étudier ? Faudra-t-il mourir volontairement, ou espérer malgré tout ? Il est nécessaire auparavant d'opérer le même recensement rapide sur le plan de l'intelligence.*²

Conscient de la destinée mortelle de l'homme et de l'absurdité de la vie, Camus crée un univers littéraire axé d'une part, sur la vie et la condition de l'homme puis de l'autre, sur la vie sensuelle, l'épanouissement et les plaisirs. Ses œuvres suscitent beaucoup d'intérêt parmi les lecteurs et les critiques. Mais comment Camus parvient-il à susciter une si grande attention et admiration du public ? Il y parvient, par le choix des thématiques, par les récits et leur construction, par le choix de ses personnages, les comportements et rôles qu'il leur assigne ou

1 DE LUPPÉ, Robert (1962) : *Albert Camus* (Classiques du XXe siècle), 8^e édition, Paris, Éditions Universitaires, p. 15.

2 CAMUS, Albert (1942) : *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, p. 33.

par le discours de ses personnages. La création littéraire chez Camus ne se limite pas à une consolation personnelle de son auteur. Il écrit pour le lecteur, pour la société. À travers ses œuvres, Camus touche à la sensibilité de l'homme en évoquant les réalités parfois choquantes de son existence tout en lui proposant des voies rassurantes. Comme le remarque Robert De Luppé : « L'esthétique de Camus est une charnière entre sa pensée philosophique et son œuvre romanesque et dramatique. Inspirée par la révolte, elle donne ses directives à la création artistique. »¹ Dans *L'homme révolté*, Albert Camus consacre à l'art littéraire, un chapitre entier « Révolte et Art ». Il explique avec illustrations, ce que c'est que l'art et ce qu'il représente pour l'écrivain. Toutefois, Camus met en exergue le rôle que joue l'artiste en général dans l'ombre de l'œuvre et dans notre contexte en particulier, le rôle de l'écrivain dans la société. Le roman, tel qu'il nous le présente, s'appuie sur la société et s'évertue tant bien que mal à corriger les imperfections qui s'y trouvent. Il est l'expression des sentiments éprouvés par les hommes, les rapports, les aventures heureuses ou malheureuses. Le roman traduit entre autres, la sensibilité nostalgique de l'homme mais surtout sa révolte, ses cris et ses peines :

*Le roman fabrique du destin sur mesure. C'est ainsi qu'il concurrence la création et qu'il triomphe, provisoirement, de la mort. Une analyse détaillée des romans les plus célèbres montrerait dans des perspectives chaque fois différentes, que l'essence du roman est dans cette correction perpétuelle, toujours dirigée dans le même sens, que l'artiste effectue sur son expérience. Loin d'être morale, ou purement formelle, cette correction vise d'abord à l'unité et traduit par là un besoin métaphysique. Le roman, à ce niveau, est d'abord un exercice de l'intelligence au service d'une sensibilité nostalgique ou révoltée.*²

Nous pouvons soutenir avec assurance que le roman s'inspire des faits et événements de la société, de la vie de l'homme pour en déceler les contours et enjeux possibles. Il ausculte la vie et le comportement trompeur, souvent flatteur ou rarement réel de l'homme. De façon générale, la vraie identité de l'être humain qui passe devant nous est voilée par des apparences trompeuses. Dès lors, il apparaît difficile voire impossible de cerner l'homme dans cette complexité qui est la sienne. L'esthétique romanesque consistera à créer des personnages imaginaires, fictifs dont les comportements et caractères dépeignent ceux des hommes ordinaires ou distingués. Ce faisant, le roman pense apporter un antidote permettant d'étudier ou de comprendre le caractère vrai ou prétentieux et la sensibilité réelle des hommes :

*Ici naît cette malheureuse envie que tant d'hommes portent à la vie des autres. Apercevant ces existences du dehors, on leur prête une cohérence et une unité qu'elles ne peuvent avoir, en vérité, mais qui paraissent évidentes à l'observateur. Il ne voit que la ligne de faite de ces vies, sans prendre conscience du détail qui les ronge. Nous faisons alors de l'art sur ces existences. De façon élémentaire, nous romançons. Chacun, dans ce sens, cherche à faire de sa vie une œuvre d'art.*³

À ce titre, l'œuvre romanesque, dramatique ou poétique s'inspire de la société comme un réservoir de thèmes et de sujets à romancer, à dramatiser ou à poétiser. L'écrivain se ressource à partir des faits et événements vécus ou observés dans la société et dans la nature ou à partir des expériences humaines. Il les transforme en œuvre d'art, en une création littéraire. L'œuvre

1 DE LUPPÉ Robert (1962), *Albert Camus* (Classiques du XXe siècle), 8^e édition, Paris, Éditions Universitaires, p. 59.

2 CAMUS Albert (1951), *L'homme révolté*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°15, p. 330.

3 CAMUS Albert (1951), *L'homme révolté*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°15, p. 326.

romanesque se garde de toute tentation de reproduction des faits singuliers et pertinents à la vie de l'homme. Sinon, elle ne peut être considérée comme telle. Elle cesse d'être une œuvre d'art pour se classer parmi les livres d'histoire, de sociologie et d'anthropologie pour ne citer que ceux-ci. Le roman, ne saura être une reprographie. D'ailleurs, Albert Camus explique qu' : « Il est évident que ce monde romanesque ne vise pas à la reproduction pure et simple de la réalité, mais à sa stylisation la plus arbitraire. Il naît d'une mutilation, et d'une mutilation volontaire, opérée sur le réel. »¹ Camus précise ici que la création littéraire s'imprègne du réel et s'en détache en même temps. Il s'éloigne des romans de guerre et de conflit tels que les styles d'écriture classique qui poétisent les conflits sentimentaux. Ces conflits mettent en valeur la vertu opposée au devoir moral et social faisant ainsi ressortir le conflit psychologique. Les œuvres romanesques et dramatiques d'Albert Camus se rapprochent des réalités de la vie humaine. Camus s'inspire des guerres qui menacent la paix dans le monde pour illustrer sa philosophie de l'absurde. Il dépeint l'absurde en montrant le goût amer de la vie provoqué par la mort inopinée. Il rappelle aussi que :

*Par le traitement que l'artiste impose à la réalité, il affirme sa force de refus. Mais ce qu'il garde de la réalité dans l'univers qu'il crée révèle le consentement qu'il apporte à une part au moins du réel qu'il tire des ombres du devenir pour le porter à la lumière de la création. À la limite, si le refus est total, la réalité est dans son entier et nous obtenons des œuvres purement formelles. Si, au contraire, l'artiste choisit, pour des raisons souvent extérieures à l'art, d'exalter la réalité brute, nous avons le réalisme.*²

Camus permet de définir ainsi deux œuvres dont, l'une formelle, exige une application stylistique et l'autre réaliste s'identifiant à une simple reproduction. L'œuvre purement réaliste se refuse à la stylisation. L'artiste devra donc puiser dans la société les objets concourant à la fabrication de l'œuvre d'art auxquels il applique un style, une esthétique, une technique propre à la littérature. L'œuvre d'art, relève donc de la transformation du réel en imaginaire, capable en retour d'expliquer le réel dont l'œuvre imaginaire est issue et représente. C'est le génie créateur de l'artiste qui permet de distinguer une œuvre d'art d'une qui ne relève pas de l'art. Dans cette perspective de la création romanesque, nous pouvons dire avec Camus que : « La vraie création romanesque, au contraire, utilise le réel et n'utilise que lui, avec sa chaleur et son sang, ses passions ou ses cris. Simplement, elle y ajoute quelque chose qui le transfigure. »³ La matière en tant que produit du réel est porteuse de message. Elle subit une transformation artistique qui lui assure la fonction de messenger. En ce sens qu'elle apporte des éléments réels à l'écrivain qui en fait la substance de son art. La matière inspire le romancier. Cette matière transfigurée devient un messenger de l'artiste ; puisqu'une fois transformée en un produit artistique fini et parfait, l'œuvre transmet ou véhicule à nouveau des messages d'enseignement aux lecteurs et à la société entière. Nous distinguons là une différence entre reproduction et production. Le romancier, ne reproduit pas la société, mais il la questionne en transformant les entités de celle-ci en œuvres d'art inspiratrices d'amour, de sensibilité, d'aventures, porteur d'enseignement philosophique etc. Ainsi, la pure reproduction de la réalité sociale ne relève pas de l'art. L'art révolutionne, transcende le réel, le vécu en une œuvre imaginaire douée d'instructions, de pensées et de réflexions. L'œuvre littéraire éveille la conscience en formulant des critiques en faveur ou contre des conceptions premières jugées révolues. L'art invente et en tant que créateur

1 Ibid. p. 331.

2 Ibid. p. 334-335.

3 Ibid. p. 336.

d'idées, il propose de nouvelles vérités au service de l'humanité. Ceci illustre à la révolte créatrice de tension qui incite à la confrontation des vérités. Ainsi, Albert Camus affirme que : *L'art est une exigence d'impossible mise en forme. Lorsque le cri le plus déchirant trouve son langage le plus ferme, la révolte satisfait à sa vraie exigence et tire de cette fidélité à elle-même une force de création. Bien que cela heurte les préjugés du temps, le plus grand style en art est l'expression de la plus haute révolte.*¹

La révolte esthétique de Camus s'exprime par sa prise de position vis-à-vis de la liberté artistique et doctrinale. C'est en raison de sa propre conception philosophique de la vie et du monde littéraire qu'il se démarque de l'existentialisme ; un concept philosophique qui privilégie l'existence de l'individu dont les chefs de file, Socrate, Kierkegaard, Heidegger. Cette philosophie sera répandue en français par Jaspers, Mounier et surtout Sartre. En revanche, Camus développe une doctrine personnelle : la philosophie de l'absurde qu'il illustre dans ses œuvres dont *Le mythe de Sisyphe*, *Caligula* et *le Malentendu*, *L'Étranger* et *La Peste*. Ces œuvres dépeignent la philosophie de l'absurde qui est avant tout, un appui artistique à l'élaboration du concept de la révolte comme le souligne Robert de Luppé : « L'art exprime non plus l'absurde mais la révolte. D'où une esthétique qui marque un progrès sur la précédente par l'intégration d'un élément nouveau. [...] L'art doit intégrer les éléments de la révolte : le monde ou la réalité et la conscience. »² Dans la révolte, Camus clame la liberté individuelle de l'homme, un épanouissement de l'esprit. L'éveil de l'esprit tel que Camus en fait la peinture permet à tout homme lucide, confronté à l'absurdité du monde, de laisser de côté le problème de « la liberté en soi » qui n'a de sens qu'en relation avec la croyance en Dieu. L'homme ne peut qu'éprouver sa propre liberté d'esprit ou d'action. En effet, jusqu'à la découverte de l'absurde et donc des difficultés de la vie qui rendent sa condition malheureuse, l'homme avait l'illusion d'être libre. Au contraire, il était esclave de l'habitude ou des préjugés qui ne donnaient à sa vie qu'un semblant de but et de valeurs illusoire. Camus en appelle à l'éveil de la conscience. D'ailleurs, il évoque la scène de *La Peste* où le Père Paneloux, ayant assisté à la mort des pestiférés, attribue l'origine de la maladie à Dieu. Cependant, la torture et la mort de l'enfant innocent du juge Othon, concourent à la réalisation que rien ne dépend en réalité de Dieu. Paneloux en conclut que : « Cela est révoltant parce que cela passe notre mesure. »³ Cette révolte est une construction artistique de l'éveil de la conscience de l'homme, le témoin du mal qui l'assiège et menace son bonheur. Esthétiquement parlant, Camus adopte un style qui lui est propre dans la démonstration et l'illustration de ses thèmes ; la description des actions de ses personnages du dehors, l'adoption de ce que Genette appelle la « focalisation zéro » crée une apparente neutralité de l'écriture. En se retirant, Camus laisse le lecteur juge.

Dans *Le mythe de Sisyphe*, Camus évoque l'absurde qu'il définit comme :

Un monde qu'on ne peut pas expliquer même avec de mauvaises raisons est un monde familier. Mais au contraire, dans un univers soudain privé d'illusions et de lumières, l'homme se sent un étranger. Cet exil est sans recours puisqu'il est privé des souvenirs d'une partie

1 CAMUS Albert (1951), *L'homme révolté*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°15, p. 338.

2 DE LUPPÉ Robert (1962), *Albert Camus* (Classiques du XXe siècle), 8^e édition, Paris, Éditions Universitaires, p. 61.

3 CAMUS Albert (1947), *La Peste*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°477, p. 238.

perdue ou de l'espoir d'une terre promise. Ce divorce entre l'homme de sa vie, l'acteur et son décor, c'est proprement le sentiment de l'absurdité.¹

Par ailleurs, Camus ne se limite pas à la définition simple de l'absurde, mieux, il explicite sa nature et son mode opératoire ; la façon dont il surgit et impose son pouvoir à l'homme. Voilà pourquoi, il reste persuadé que nul ne peut échapper à l'absurde : « Mais ce qui est absurde, explicite Camus, c'est la confrontation de cet irrationnel et de ce désir éperdu de clarté dont l'appel résonne au plus profond de l'homme. L'absurde dépend autant de l'homme que du monde. Il est pour le moment leur seul lien. Il les scelle l'un à l'autre comme la haine seule peut river les êtres. »² En effet, pour illustrer l'absurde il évoque le mythe de la condamnation de Sisyphe. Camus précise que : « *Les opinions diffèrent sur les motifs qui lui valurent d'être le travailleur inutile des enfers.* »³ Mais de quelque raison d'où cette punition tire son inspiration, il nous semble très évident qu'une condamnation à la souffrance perpétuelle ou à mort par les dieux est un acte très absurde et contradictoire à la bonté, au pardon, à la paix et à l'amour que ces dieux sont réputés incarner. Le choix de ce mythe parmi d'autres explique l'esthétique de Camus. En effet, si telle est la création, un monde où même les dieux se donnent du plaisir à punir sévèrement, par un châtement éternel, alors l'humanité est vouée à l'enfer. Il suscite ainsi, la prise de conscience de l'homme devant une telle figure inhumaine du monde. D'autre part, la souffrance injuste et non méritée de Sisyphe justifie l'absurdité du monde et la souffrance imposée à l'homme sur la terre :

Tout au bout de ce long effort, mesuré par l'espace sans ciel et le temps sans profondeur, le but est atteint. Sisyphe regarde alors la pierre dévaler en quelques instants vers ce monde inférieur d'où il faudra la remonter vers les sommets. Il descend dans la plaine. C'est pendant le retour, cette pause, que Sisyphe m'intéresse. Un visage qui peine si près des pierres est déjà pierre lui-même ! Je vois cet homme redescendre d'un pas lourd mais égal vers le tourment dont il ne connaîtra pas la fin. Cette heure qui est comme une respiration et qui revient aussi sûrement que son malheur, cette heure est celle de la conscience. À chacun de ces instants, où il quitte les sommets et s'enfonce peu à peu vers les tanières des dieux, il est supérieur à son destin. Il est plus fort que son rocher.⁴

Ce passage met en relief, l'absurde. Mais Camus exclut le suicide qui serait symbolisé par l'abandon de Sisyphe à rouler le rocher vers le sommet dès sa descente. Si Sisyphe persévère dans la souffrance, c'est justement parce qu'il refuse la sentence de mort qui suivra son abandon. Cette détermination de Sisyphe marque sans aucun doute sa lucidité et en même temps sa révolte contre l'absurde : le rocher qui le ramène à son point de départ. La référence au mythe de Sisyphe relève de l'esthétique de Camus ; car stipule-t-il : « Les mythes sont faits pour que l'imagination les anime. »⁵ Face aux déboires de la société, il applique son génie de romancier philosophe à l'examen de grands récits riches d'enseignements et de motivations. Chaque page du Mythe de Sisyphe porte une instruction et une sensibilité relatives au destin de l'homme.

1 CAMUS Albert (1942), *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, p. 20.

2 Ibid. p. 39.

3 Ibid. p. 163.

4 CAMUS Albert (1947), *La Peste*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°477, p. 165.

5 CAMUS Albert (1942), *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, p. 164.

Le malentendu dépeint l'absurde dans son image la plus obscène, quand Martha et sa mère tuent son frère Jan sans savoir qu'il est l'un des leurs pour voler sa fortune alors que celui-ci veut, d'un cœur bien disposé, partager cette fortune avec elles et leur apporter du bonheur si possible. D'ailleurs, une mère qui ne reconnaît pas son fils et une sœur qui ne reconnaît pas non plus son frère, symbolisent l'image odieuse de la fraternité bafouée. Le déguisement de Jan dans ce récit du *Malentendu* est une technique artistique que Camus utilise pour tenter de comprendre le comportement sincère ou lâche des hommes en général. Il suscite la question de savoir si l'homme est naturellement bon. La cruauté de Martha et de sa mère concorde avec certaines lois fondamentales de la société. Celles-ci stipulent que l'homme finit toujours par être victime, lui aussi, du mal qu'il administre à autrui. D'ailleurs, un adage africain souligne que : « L'homme qui s'acharne à propager le poison finit un jour par en mourir ». Cet acte inhumain des deux femmes suscite une réflexion sur le caractère réel de l'homme. En fait, l'homme doit-il manifester l'amour et la bonté envers seulement ses proches ou ceux qu'il connaît ? Ainsi, voici démontrée l'absurdité qui caractérise le monde et les rapports humains sans visages sincères. Le déguisement permet de connaître véritablement le revers de l'homme mais il expose, bien sûr, le déguisé à de rudes épreuves aux conséquences parfois meurtrières.

La Peste est aussi une véritable mise en évidence de l'esthétique comme une illustration de l'absurdité, de la lucidité et de la révolte qui anime les habitants de la ville Oran. Partant des hommes ordinaires de la société, à l'image de Joseph Grand, aux plus hauts cadres comme le docteur Rieux, personne n'est indemne du virus mortel de la peste. Dans cette œuvre, Camus évoque la mort des rats dans les rues. Ces rats dont l'origine est inconnue, titubent, chancellent et s'étirent morts. Cette mort des rats stupéfie les Oranais. En effet, dans le dossier de *La Peste* par Yves Ansel, celui-ci précise que : « *La Peste est indissociable des années de guerre, et des prises de position de l'écrivain journaliste à Combat.* »¹ On peut, d'une part, attribuer la peste aux tristes moments de la France occupée par l'Allemagne, les isolements et les morts que cette occupation a provoqués. De l'autre, *La Peste* figure le mal qui survient dans la vie de l'homme. La mort des rats est une peinture du mal. C'est un usage symbolique pour étayer le surgissement du mal comme la caractéristique de l'absurde. La peste, autant son origine est inconnue, son cours défie toutes les stratégies humaines, religieuses et scientifiques déployées à son encontre : « *Le sentiment de l'absurde au détour de n'importe quelle rue peut frapper à la face de n'importe quel homme. Tel quel, dans sa nudité désolante, dans sa lumière sans rayonnement, il est insaisissable.* »² Nous constatons dès les premières pages du roman une description imagée des rats qui surgissent et meurent. Cette image renvoie indubitablement à des troupes armées qui surgissent dans une ville en guerre comme pour l'assiéger et s'en emparer définitivement. Les entrées nocturnes clandestines des militaires, provoquent des morts dans les rues, et sur les places bruyamment fréquentées par les habitants. Camus utilise deux personnages clés de l'œuvre : le père Paneloux et le docteur Rieux. À travers ceux-ci, Camus joue le jeu de dissimulateur. Il n'intervient pas directement pour trancher ou pour donner un verdict. Il observe une neutralité absolue relevant des prescriptions de l'œuvre réaliste où l'objectivité et l'impartialité de l'auteur sont primordiales et bien observées :

Le réalisme rejette les valeurs du romantisme : l'imagination, l'invention, la prééminence du tempérament. Son but est de rendre compte avec exactitude du monde visible, des conditions

1 CAMUS, Albert(1947), *La Peste*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°477, p. 353.

2 CAMUS, Albert (1942), *Le mythe de Sisyphe*, Paris, Gallimard, p. 26-27.

*de vie des couches variées de la société, sous la forme d'un constat objectif, impartial, comme l'image que reflète un miroir.*¹

Paneloux évoque Dieu pour proposer une solution céleste à la peste. Alors que Rieux, conçoit une solution terrestre pratique qui exclut le recours à Dieu ; puisque la solution à la peste est tout humaine. D'un style ironique Camus dénonce l'inefficacité et l'inutilité d'une intervention divine à travers les prêches sans effet de Paneloux. L'ironie suscite le rire, certes, mais elle génère une prise de conscience, une réflexion objective devant l'espérance vaine en Dieu. L'ironie est une figure de style que Camus utilise beaucoup ; surtout, lorsqu'il confronte l'homme à la réalité et à l'évidence des faits. Il suscite une prise de conscience sur la vérité. Et cette vérité consiste à reconnaître l'absurdité du monde et l'incapacité flagrante de Dieu à secourir l'homme confronté au malheur. Le vieil asthmatique, se rendant à l'évidence, partage avec Tarrou son constat des prophéties mensongères et sans effets concrets des curés ; comme l'atteste le narrateur : « *Il avait dit peu après à Tarrou que sûrement Dieu n'existait pas, puisque, dans le cas contraire, les curés seraient inutiles* »²

Chez Camus, la création stylistique ne relève pas de la pure fiction. Car, si cela est le cas, alors il laissera très souvent le lecteur dans l'imagination et le rêve. La fiction et le rêve éloignent le lecteur de la réalité matérielle des faits. Ils sèment le doute et ne permettent pas de cerner la souffrance de l'homme comme une vérité. Camus part d'une situation vraie comme c'est le cas dans *Les Justes* : « *J'ai même gardé au héros des Justes, Kaliayev, le nom qu'il a réellement porté. Je ne l'ai pas fait par paresse d'imagination, mais par respect et admiration pour des hommes et des femmes qui, dans la plus impitoyable des tâches, n'ont pas pu guérir de leur cœur.* »³ Il évoque dans *La Peste* la ville Oran qui est bel et bien une vraie ville située en Algérie au nord de l'Afrique.

Camus ne rejette rien de ce qui peut contribuer à magnifier l'expression de la vie et la beauté des paysages. La nature agrément la vie de l'homme, selon les descriptions vives faites dans *Les Noces*. Elle lui procure du bonheur, suggère Camus, par l'évocation de la plage, la mer, le soleil. La nature procure à l'homme la sensualité dans la plénitude :

*Ici même, je sais que jamais je ne m'approcherai assez du monde. Il me faut être nu et puis plonger dans la mer, encore tout parfumé des essences de la terre, laver celles-ci dans celle-là, et nouer sur ma peau l'étreinte pour laquelle soupirent lèvres à lèvres depuis si longtemps la terre et la mer. Entré dans l'eau, c'est le saisissement, la montée d'une glu froide et opaque, puis le plongeon dans le bourdonnement des oreilles, le nez coulant et la bouche amère — la nage, les bras vernis d'eau sortis de la mer pour se dorer dans le soleil et rabattus dans une torsion de tous les muscles ; la course de l'eau sur mon corps, cette possession tumultueuse de l'onde par mes jambes — et l'absence d'horizon.*⁴

Camus trouve du plaisir dans l'art, il ne s'agit pas nécessairement de la joie, mais de la satisfaction stylistique, à combiner divers courants littéraires (romantisme, réalisme, et naturalisme) pour les mettre au service de sa doctrine personnelle : celle de la philosophie de l'absurde et de la révolte. Pour Camus, l'art littéraire n'a pas de limite. Il se prête à tout genre

1 REY Alain (dir) (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris : Le Robert – SEJER. Édition complète.

2 CAMUS Albert (1947), *La Peste*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°477, p. 133.

3 Épigraphe par Albert Camus pour indiquer l'origine du récit et l'esprit des *Justes*.

4 CAMUS Albert (1959), *Noces suivi de L'été*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°16, pp. 15-16.

et se fortifie de tout ce qui peut rendre possible la création esthétique. Cependant, il ne fait pas une peinture purement romantique, ni du pur réalisme et encore moins du naturalisme comme les principes de ces courants littéraires du XIX^e siècle et du XX^e siècle l'exigent et en démontrent l'excellence. La technique d'écriture de Camus consiste, pour notre part, à emprunter à ces courants et doctrines littéraires, des éléments qu'il juge nécessaires et indispensables à la construction du récit pour véhiculer son message. Il procède aux descriptions méticuleuses des lieux de scène, des sensations et des émotions qui animent ses personnages. Camus crée des récits qui débouchent sur de l'intrigue, et du tragique (l'assassinat de Jan par sa mère et sa sœur, la peste qui torture les enfants jusqu'à la mort...). L'intrigue et le tragique conduisent enfin à un dénouement mêlé de joie et très souvent d'incertitude. Le dénouement qui coïncide avec l'incertitude montre que rien n'est acquis pour de bon. En effet, pour Camus, il faut toujours recommencer : « — Ah ! Dit Cottard, c'est possible, en effet, tout le monde devra tout recommencer. »¹

1.2. L'esthétique d'Ahmadou Kourouma

Chez Ahmadou Kourouma, nous observons presque les mêmes sentiments à l'endroit des peuples africains. En revanche, l'esthétique de Kourouma diffère quelque peu de celle de Camus. Cette variante est due, d'une part, aux conditions géopolitiques et socioculturelles qui caractérisent la création de ses œuvres. Et de l'autre, par des sources d'inspiration multiformes et pluridimensionnelles qui animent l'auteur. Le style d'écriture d'Ahmadou Kourouma montre qu'il n'a pas la prétention de s'imposer comme un écrivain très réputé pour son art. La simplicité et la souplesse de sa langue le distinguent d'autres écrivains de son temps. Aujourd'hui encore, ses œuvres, depuis *Les soleils des Indépendances* jusqu'au tout dernier, *Quand on refuse on dit non* suscitent des critiques qui soulignent sa qualité d'auteur énigmatique. En effet, en introduction du livre collectif sur Kourouma, Jean Ouédraogo précise les débuts difficiles et le succès triomphal de l'écrivain :

*Il lui a fallu plus de trente ans, mais seulement quatre romans, pour se hisser à l'une des plus prestigieuses marches — le prix Renaudot — de la consécration littéraire institutionnelle en France. L'exploit en lui-même est assez significatif pour susciter admiration et respect tant la chronique ne cesse de rappeler les difficiles débuts de l'auteur dont l'œuvre fondatrice, *Les soleils des Indépendances* (1968), n'avait échappé que de justesse et après un détour québécois à l'étouffement dans l'œuf que lui réservaient les officines éditoriales parisiennes.*²

Par ce passage, Jean Ouédraogo, comme bon nombre de critiques et d'écrivains, reconnaît et salue les efforts déployés et divers sacrifices consentis par Kourouma pour son ascension littéraire jusqu'à la couronne. Mais ces parcours hérissés de défis linguistiques n'ont pas dissuadé l'écrivain déterminé à marquer l'histoire de la littérature d'Afrique noire francophone. Cette attitude témoigne sans aucun doute, d'une révolte psychologique qui permet à Kourouma de transcender ces obstacles linguistiques pour parvenir à l'échelle internationale que lui ont valu ses œuvres. En effet, si les premières années des *soleils des Indépendances* suscitent de véhémentes critiques contre son auteur, c'est parce que Kourouma a choisi consciemment d'écrire différemment son roman. Cette façon d'écrire n'est guère familière aux lecteurs ; encore moins les maisons d'éditions à renommée internationale. À

1 CAMUS Albert (1947), *La Peste*, Paris, Gallimard, Coll. Folio n°477, p. 303.

2 OUÉDRAOGO Jean (2010), *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, Contours et enjeux d'une esthétique*, Paris, Karthala, p. 7.

l'époque où est paru son premier roman, les écrivains suivaient le modèle réaliste européen. Mais Kourouma se démarque du style réaliste européen qui caractérisait jusque-là la littérature d'Afrique noire francophone. À ce propos, Pierre Soubias décrit les caractéristiques du roman d'alors en référence à ce que nous appelons nouvelle forme d'écriture chez Kourouma qui traduit l'imaginaire africain :

Le roman francophone d'Afrique noire, jusqu'aux années 1960, a paru privilégier un modèle réaliste-naturel trouvé tout fait dans la corbeille de mariage (mariage un peu forcé) de la colonisation, et fidèlement transmis par l'école coloniale. Ensuite, il y a trente ans environ, on a vu Kourouma, bientôt suivi par Monénembo, Sony Labou Tansi, Lopes, Adiaffi et d'autres, expérimenter des esthétiques romanesques clairement innovantes, détachées du modèle réaliste, et plus propres, semblait-il, à représenter un imaginaire vraiment africain.¹

Kourouma se voue à la création d'une nouvelle forme d'écriture. Il parvient à créer un nouveau style langagier à la littérature africaine comme le soutient si bien Christine Ndiaye dont les remarques rejoignent celles de Soubias :

À l'époque de la publication de son premier roman, l'on voit en effet se dessiner un nouvel intérêt pour la dimension esthétique de l'œuvre littéraire, alors que la critique s'était contentée jusque-là, généralement, de souscrire à l'idée que les romanciers africains s'inspiraient du roman réaliste français exemplifié par Balzac et Zola et que cette esthétique était parfaitement apte à exprimer le « vraiment africain ».²

Ainsi, avec Kourouma, la littérature africaine voit un rebondissement qui n'est pas en réalité une première puisqu'avec René Maran, l'écho était lancé. Cependant, Kourouma va amplifier et relancer cette forme d'écriture qui incorpore à la langue française, le malinké, une langue africaine. Cette forme relève, à notre sens, d'une révolte consciente appuyée par la volonté de Kourouma à concevoir une littérature jaillissante et basée sur des formes nouvelles qui se ressource de l'oralité africaine. Mais en lisant les deux premiers romans de Kourouma, le lecteur s'aperçoit, sans difficulté aucune, que Kourouma recherche sans tâtonnement, un nouveau mode d'expression. Cette quête ne laisse pas Kavwahirehi indifférent quand il fait cette déclaration relative à l'esthétique dont Kourouma fait preuve dans *Les soleils des Indépendances* et *Monnè, outrages et défis* : « Ce qui s'y joue, c'est la recherche de nouveaux modes d'expression et de nouvelles rationalités à même de rendre compte de la vérité du monde africain transformé par la modernité coloniale »³. Dans une certaine mesure, l'adoption par Ahmadou Kourouma d'une esthétique d'hybridité langagière est une révolte contre l'héritage colonial qui, pour lui, ne sied pas avec les réalités africaines. Dès lors, Il aspire à l'écriture d'un roman ou précisément à une espèce de narration d'histoire ou de récit qui reflète et caractérise le Noir. D'où son inspiration du malinké, sa langue maternelle. Par ailleurs, ce choix ne va pas sans susciter des remarques comme celle de Nadra Lajri : « Kourouma remet en question l'héritage colonial, essentiellement la langue française et les

1 SOUBIAS Pierre (1998), « Interférence du récit magique et du récit historique : le cas de *Monnè*, d'Ahmadou Kourouma », *Itinéraire et contacts de cultures* 25 (Le réalisme merveilleux), p. 91.

2 NDIAYE Christine (2010), « Kourouma, le mythe, La rhétorique des lieux communs du discours critique », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, Contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris, Karthala, p. 21.

3 *Tangence* n°82, p. 57.

connotations qu'elle véhicule concernant l'Afrique et les Africains »¹ En effet, le souci de Kourouma relève de la quête de mots et d'expressions qui, non seulement traduisent fidèlement la pensée, les idées et le vécu des Africains mais surtout qui corroborent leurs sentiments. Il va de soi que certains mots français s'adaptent mal avec ces réalités-là, en raison de leurs connotations et de leur polysémie. Toutes ces contraintes et exigences de la langue française obligent Kourouma à recourir à différents dictionnaires et encyclopédies à la recherche du mot approprié à l'idée ou à la pensée qu'il veut exprimer. Mieux encore, Kourouma s'évertue à chercher les mots qui traduisent fidèlement la pensée de ses personnages malinkés ou ce qu'ils éprouvent le besoin de dire. C'est le cas de Birahima, dans *Allah n'est pas obligé*. Il utilise tout au long du roman différents types de dictionnaires dans l'effort de parfaire sa narration. Il finit pourtant par employer le mot tel qu'il le comprend et selon qu'il exprime mieux ses émotions pour en donner, par la suite, la définition du dictionnaire. Ce processus de construction linguistique, avec toutes les exigences que cela impose, demeure un véritable obstacle frustrant comme Tanella Boni l'atteste dans une interview : « Ce qui est gênant, ce sont les connotations de certains mots en français. Le mot juste peut ne pas convenir à cause de ses connotations. »² L'évocation des connotations par Tanella Boni, éveille notre mémoire sur le titre de l'un des romans de Kourouma qu'il titre *Monné, outrages et défis*. Le mot malinké, « monné », figurant dans le titre du roman devient sujet d'une interrogation à laquelle Kourouma répond sans complexe avec des explications : *Le titre ? « Oui, le titre pose un certain nombre de problèmes, répond-il à Yves Chemba, qui l'interroge pour le compte du Nouvel Observateur, parce que monné recouvre en malinké quantité de sens. Parmi eux il y a « éoutrage », « défi », « vengeance » et surtout « affront ». Un certain nombre d'usages sont opposés et l'emploi qu'on en fait rend le mot encore plus complexe. En fait, j'ai essayé de montrer que ce mot était intraduisible, c'est pourquoi je les aligne sur le même plan. »*³

Il apparaît si évident que la polysémie et les connotations liées à la langue française suscitent des différences linguistiques. Ces différences posent des difficultés d'interprétation et même de traduction en français des idées ou les mots des langues africaines. Le caractère polysémique de certains mots français et les connotations qui s'y rattachent, pour nous, ne constituent pas de vrais obstacles incontournables pouvant empêcher les personnages d'Ahmadou Kourouma à narrer leurs récits le long des romans. Ainsi, si l'écrivain prête l'usage des mots et expressions malinkés à ses personnages, il le fait justement avec une conscience libre. Cette technicité artistique est à l'origine de la richesse d'inspiration linguistique des romans de Kourouma. D'ailleurs, ce style dont on lui connaît, le distingue de beaucoup d'autres écrivains d'Afrique noire francophone. Son style est unique, dit Kyoore K. Paschal : « Les romans de Kourouma sont caractérisés à dessein par un style unique »⁴. Ce style unique comme le décrit Kyoore, se manifeste sur divers plans dont la langue. En effet,

1 NADRA Larjri (2010), « Construction(s), déconstruction(s) dans l'œuvre d'Ahmadou Kourouma », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris, Karthala, p. 88.

2 « Les "contre-dires" de l'Histoire », Entretien avec Tanella Boni, *Notre Librairie, Revue des littératures du Sud* 155-156, juillet-décembre 2004.

3 DJIAN Jean-Michel (2010), *Ahmadou Kourouma*, Paris, Seuil, p. 120.

4 KYOORE Kyiripuo Paschal (2010), « L'humour satirique dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* d'Ahmadou Kourouma », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, Contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris, Karthala, p. 225.

l'incorporation du malinké au français est récurrente dans les œuvres de Kourouma. Cette récurrence flagrante de l'usage du malinké dans les textes suggère non pas une faiblesse mais une technicité admirable de la part de Kourouma. Sa technique d'écriture viole les exigences de la grammaire, de la syntaxe et de la pragmatique. En revanche, le lecteur régulier de Kourouma s'émerveille de le lire dans la mesure où son style sort de l'ordinaire et exprime en tout état de cause, l'âme et la vie de l'Africain. L'expression des personnages des romans s'éloigne du français classique. Ils parlent le français dans un langage purement africain : le malinké. Pour Gassama Makhily : « Kourouma asservit la langue française, [...] il l'interprète en malinké, pour rendre le langage malinké, en supprimant toute frontière linguistique, à la grande surprise du lecteur. »¹ Dans sa création littéraire, Kourouma demeure plus proche de ses personnages qui sont, dans leur comportement, dans leur conception de la vie, dans leur culture et croyance, un reflet de sa communauté Malinké. Comment peuvent-ils s'exprimer en français comme les personnages de Flaubert, de Balzac, de Sartre ou de Camus ? Le réalisme littéraire et les critiques lui reprocheraient de vouloir créer des personnages français plutôt que des personnages africains qui sont en réalité plus représentatifs du peuple africain. En effet, comment un Fama, un prince de la chefferie et tradition déchue sous les soleils des Indépendances peut-il s'exprimer en français académique, limpide sans susciter l'étonnement choqué des lecteurs ? L'esthétique de Kourouma consiste à créer des personnages adaptés à ses messages. De ce fait, il trouve judicieux de leur donner la liberté de s'exprimer plus librement dans une langue qui est la leur. D'ailleurs, dans une interview avec Jean-Michel Djian, Kourouma justifie le choix de l'expression dans ses romans :

*« En vérité, dit-il, je n'avais pas le choix. Je n'ai pas d'autres langues dans lesquelles je pouvais m'exprimer. L'anglais, je ne le connais que très peu. L'arabe, je ne l'ai jamais appris. Quoi qu'il en soit, je ne cherche pas à changer le français. Ce qui m'intéresse c'est de reproduire la façon d'être et de penser de mes personnages dans leur totalité. Or mes personnages sont malinkés. Je dois inventer des formes pour les rendre crédibles. »*²

À ce titre, Kourouma choisit de faire parler ses personnages comme ils le font de façon délibérée, et cela tient du fait de l'origine de ceux-ci. Ce choix d'écriture relève d'un grand courage et d'une persévérance de l'auteur qui choisit d'écrire différemment pour demeurer aussi naturel et original. Cette technique langagière de Kourouma est si fascinante que Djian ne peut s'empêcher de paraphraser Barthes dans son effort de trouver des attributs pour Kourouma :

*Si, selon une grande règle des classiques, « le secret est de plaire et de toucher », alors Kourouma a visé juste. En donnant la parole au « petit peuple des villes et des villages » et en libérant la langue avec une hardiesse et un lyrisme sans équivalents, l'écrivain a ramené la littérature à « une problématique du langage », pour paraphraser Roland Barthes.*³

Les artistes ont tendance à dire que : « L'art, n'est pas la représentation d'une belle chose, mais la belle représentation d'une chose ». Comme tel, Kourouma se veut artiste et donc ne se voue pas aux belles expressions mais il se dévoue à la belle manière d'exprimer les choses. Au contraire, il s'efforce autant qu'il le peut à confectionner des expressions bonnes, adéquates ou adaptées aux réalités de la narration des récits africains. Dans cette pénible

1 GASSAMA Makhily (1995), *La langue d'Ahmadou Kourouma ou le français sous le soleil d'Afrique*, Paris, Karthala/ACCT, p. 23.

2 DJIAN Jean-Michel (2010), *Ahmadou Kourouma*, Paris, Seuil, p. 89.

3 Ibid. p. 70.

aventure, il promeut sa langue maternelle autrefois interdite dans les cours des écoles, collèges et lycées. Les langues maternelles étaient méprisées, insultées par rapport au français et à l'anglais qui sont les langues des maîtres colons. Celles-ci étaient et demeurent même aujourd'hui, les langues officielles et d'instruction dans les institutions académiques et administratives. C'est en raison de cette imposition que Kourouma rend ce témoignage : « Seule la langue du colon avait alors droit de cité, les langues maternelles étaient bannies. « On nous torturait si on parlait le malinké ! » »¹ Quoi de plus douloureux et pénible de constater que votre langue maternelle vous est interdite, et de subir la torture pour l'avoir parlée ? Alors, pour Kourouma, malinkiser le français est une forme de révolution vis-à-vis du français formel. Par ce procédé, il parvient à exprimer du plus profond de son âme, sa liberté d'expression retrouvée. Il fait de la chirurgie linguistique en associant au français, le malinké. Alors que Senghor prône le métissage culturel, Kourouma prône le métissage linguistique. En effet, à la préface d'*Ahmadou Kourouma* par Jean-Michel Djian, Jacques Chevrier fait cette remarque :

*Kourouma décide de révolutionner la langue française en l'habillant en boubou, au moyen d'une série de stratégies narratives et d'inventions syntaxiques et lexicales qui lui permettent d'exprimer des réalités étrangères à la mentalité occidentale. À ceux qui marquent leur étonnement à la lecture de l'incipit des *Soleils des Indépendances*, « Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale Koné Ibrahima », il rétorque qu'il n'a fait que donner libre cours à son tempérament « en cassant le français pour trouver et restituer le rythme africain ».*²

Le but de Kourouma, pensent certains critiques, est de révolutionner la langue française pour promouvoir la littérature d'Afrique noire francophone. C'est une idée juste puisqu'en effet, sa nouvelle forme d'écriture ouvre la voie à d'autres écrivains africains confrontés aux problèmes que pose la traduction de certains mots et expressions des langues africaines. Ces mots en langues locales laissés dans les textes tels quels, expriment mieux les idées qu'ils portent que s'ils sont traduits en français. C'est justement, le problème que Kourouma tente de résoudre quand il choisit d'aligner les mots malinkés avec le français. C'est un grand risque pour un écrivain de son talent d'avoir initié et renforcé ce concept. Mais en fin de compte, son engagement est salué et récompensé par l'éveil linguistique et la technique narrative que suscitent l'ensemble de ses œuvres. En revanche, cette vocation de renouveau littéraire ne se limite pas uniquement à la langue comme moyen d'expression. Le maniement de la langue devient un art incontestable et une arme redoutable de critique sociopolitique, culturelle et religieuse. Il peint une Afrique en pleine mutation sur tous les plans d'émancipation. À travers l'esthétique, Kourouma exprime la douleur, les peines et les conflits relevant de l'intégration des Africains dans leurs sociétés. Ceux-ci sont laissés au compte de la misère et du désespoir. En fait pour paraphraser Stendhal, nous pouvons dire que Kourouma fait du roman, un miroir qui promène le long des routes reliant et traversant des villes et villages africains. Voyons comment il combine esthétique et thématique dans sa création romanesque.

En effet, l'un des aspects prédominants qui composent la stylistique de Kourouma et qui apparaissent dans l'ensemble de ses romans est l'adaptation à la réalité quotidienne. Il crée le récit à partir de l'histoire de sa communauté malinké en puisant dans les traditions et cultes, des faits et éléments qu'il confronte à la réalité actuelle pour en tirer des conséquences et des

1 Ibid. p. 29.

2 DJIAN Jean-Michel (2010), *Ahmadou Kourouma*, Paris, Seuil, p. 16.

leçons. L'inspiration historique de ses romans leur confère le caractère d'un roman d'actualité ou parfois historique. Dans *Les soleils des Indépendances*, Kourouma part d'une société malinké traditionnelle fidèle à ses mœurs et traditions : célébration des mariages et des naissances, des fêtes religieuses (danse du koma). Ces célébrations marquent la joie et la paix partagées. Il évoque les décès (Ibrahima, Lacina le cousin de Fama, Balla et Fama) qui marquent la tristesse et la mélancolie évidemment partagées elles aussi. La croyance religieuse, les pratiques rituelles et la politique sont au cœur du roman. Contrairement, aux écrivains de la négritude, qui se sont donné pour mission de promouvoir la culture et de réhabiliter l'identité du Noir colonisé, Kourouma évoque les pratiques africaines pour en démontrer l'excellence et surtout les faiblesses. Il dénonce aussi les absurdités qui entachent ces traditions-là.

Kourouma puise dans l'histoire pour susciter une prise de conscience sur la cause des Noirs dans le monde. Notamment, il amène les Africains à réfléchir sur leur condition pour en déterminer les causes réelles ou identifier les vrais responsables. Que de Noirs souffrent aujourd'hui en Afrique sous les soleils des Indépendances des Blancs et sous les soleils de la dictature et de la tyrannie des dirigeants politiques noirs, de la torture de nombreux dirigeants africains ? Devant les injustices et l'exploitation du Noir par le Noir, Kourouma ne peut se retenir de crier son indignation, et sa colère : « Les nègres sont des maudits et des sans-cœur, de vrais maudits — ce n'est pas sans raison que Dieu les a fabriqués noirs. Rien de plus méchant pour un Noir qu'un autre Noir. »¹

Kourouma recourt à l'histoire pour faire la satire du système politique et des institutions administratives. Pour illustrer une Afrique en pleine mutation politique, administrative et sociale, l'écrivain évoque l'histoire de Fama, un prince déchu et impuissant, le dernier des Doumbouya. Kourouma, s'interroge sur ce que les Indépendances ont bien pu apporter à l'Afrique. Évidemment, les Indépendances ont favorisé l'arrivée au pouvoir du Noir pour piller les ressources de son pays, s'enrichir au détriment de la masse populaire qui vit dans la misère. Cette mutation transparaît dans *Monnè, outrages et défis* avec la déchéance du roi Djigui ; lui aussi humilié avec les visites hebdomadaires au Bolloda, signe de sa soumission au commandant Blanc. En effet, la situation politique est désastreuse en Afrique. Les coups d'États en cascades, les séries de guerres civiles et les nouveaux présidents dictateurs, totalitaires inspirent en tout point, *En attendant le vote des bêtes sauvages*. Kourouma manifeste son remords pour les Indépendances mal négociées et octroyées dans la précipitation : « Comme une nuée de sauterelles les Indépendances tombèrent sur l'Afrique à la suite des soleils de la politique. »² Ainsi, nous assistons à des systèmes de gouvernement sans politique de développement bien élaboré à l'avance. Les complots politiques, des arrestations arbitraires et des assassinats illustrent le manque de maturité chez ces dirigeants politiques auxquels l'Afrique fut confiée au lendemain des Indépendances.

L'esthétique de Kourouma s'appuie sur la narration. Elle est illustrée par le discours direct et semi-direct. La narration est faite de proverbes dont le sens permet au lecteur de deviner soit l'intrigue soit le dénouement heureux ou mélancolique du récit. Le proverbe produit chez l'interlocuteur une belle intuition de la pensée de l'émetteur. Il permet à l'émetteur d'anticiper sa pensée ou de laisser l'interlocuteur d'envisager la pensée de celui qui profère le proverbe.

1 KOUROUMA Ahmadou (1990), *Monnè, outrages et défis*, Paris, Seuil. p. 82.

2 KOUROUMA Ahmadou (1970), *Les soleils des indépendances*, Paris, Seuil, p. 24.

En effet, pour anticiper sur le sentiment colérique de Fama, pour montrer sa témérité dans le combat et indubitablement sa persévérance dans la révolte, Kourouma insère au beau milieu de la narration ce proverbe africain : « L'hyène a beau être édentée, sa bouche ne sera jamais un chemin de passage pour le cabrin »¹. Ce proverbe renseigne qu'il y a une limite du tolérable. Une fois cette limite franchie, l'homme est susceptible de réagir pour sauver son honneur et sa dignité. Effet, ce proverbe résume et justifie la riposte inévitable de Fama vis-à-vis des affronts que Bamba livre au prince du Horodougou lors de la cérémonie funèbre dans la capitale : Fama s'arme d'un long couteau qu'il sort de sa poche pour défier Bamba en lutte. D'autre part, le proverbe « Fama avait comme le petit rat de marigot creusé le trou pour le serpent avaleur de rats, [...] »² laisse présager le sort de Fama après l'Indépendance pour laquelle il s'est battu corps et âme. Ce sort nous le connaissons bien tous : c'est la pauvreté, la misère et l'incarcération qui chagrinent Fama jusqu'à sa mort. Le proverbe sert à annoncer une nouvelle, à envisager sa teneur ou à conclure un récit en dégagant la leçon ou l'enseignement qu'il véhicule. Dans *Monnè, outrages et défis*, nous pouvons lire : « - Cher frère de plaisanterie, dites au Blanc que j'en fais pourtant, j'en fais plus que vous ne pouvez l'imaginer avec mes sacrifices et mes prières, je ne cesse de peiner ; si cela n'apparaît pas, c'est parce que ni la sueur ni les larmes ne se reconnaissent sous la pluie. »³ Dans cette citation, les propos « ...c'est parce que ni la sueur ni les larmes ne se reconnaissent sous la pluie » illustrent les efforts consentis par le roi Djigui à pourvoir aux Blancs, les bras valides pour la construction du train en France. La période étant rude et le village avide d'hommes valides, la moisson d'hommes forts à cet effet devient une épreuve difficile et donne l'impression que le roi se désintéresse au projet du train. Plus loin, Kourouma nous présente le roi Djigui, qui, exaspéré par les exigences des colons, manifeste sa révolte avec son peuple. Dès lors, l'auteur illustre la détermination de Djigui par ce proverbe : « Les hautes herbes peuvent cacher la pintade, mais elles ne parviennent pas à étouffer des cris »⁴ Le proverbe est, dans la tradition orale et dans la communication, porteur de message. Il annonce des idées ou des pensées à titre justificatif d'un énoncé, des propos émis ou en cours d'émission. Dans cette tradition orale, le proverbe implique la sagesse, l'intelligence et suscite estime, admiration et respect des autres. Le proverbe, considéré comme une citation ou un propos des sages couronne bien souvent les propos d'un individu et suscite dans bien des cas l'approbation de tous, si le proverbe est bien choisi et concorde avec la circonstance de son énonciation. Pour Kourouma, le proverbe exprime une vérité et donc irréfutable. D'où les emplois fréquents de ceux-ci dans les récits. Il les cite ou les utilise dans la construction des récits pour captiver l'attention du lecteur en le prenant à témoin des faits relatés. Le lecteur ayant pris connaissance des faits soutenus par des proverbes, les conçoit comme relevant d'une vérité incontestable. Le proverbe n'accompagne pas seulement le récit dans son déroulement mais sert aussi de titre pour les séquences de la narration. Cette forme d'écriture donne à ces séquences l'aspect de chapitres le long du roman. En l'occurrence, dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* Kourouma subdivise le roman en des parties avec chacune des titres proverbialisés et une petite introduction stipulant ce à quoi il faut s'attendre dans le chapitre ou le récit qui le compose :

1 Ibid. p. 17.

2 Ibid. p. 24.

3 KOUROUMA Ahmadou (1990), *Monnè, outrages et défis*, Paris, Seuil, p. 100.

4 Ibid. p. 172.

VEILLÉE II

Sous certains arbres, le chasseur s'immobilise. Imitons-le, faisons une pause et disons ces trois vérités :

« Où un homme doit mourir, il se rend tôt le matin.

Quand le nerf vital est coupé, la poule tue le chat sauvage.

Si un canari se casse sur ta tête, lave-toi de cette eau. »¹

De manière générale, les romans de Kourouma sont structurés en des parties avec des titres, des sous-parties ou des chapitres titrés. D'ailleurs, à l'exception des *soleils des Indépendances* qui est une œuvre complète structurée en seulement trois parties avec des subdivisions titrées (chapitres), *Monnè, outrages et défis*, *En attendant le vote des bêtes sauvages* et *Allah n'est pas obligé* sont tous les trois structurés en six parties avec chacune, des subdivisions titrées (chapitres). Kourouma ne titre pas ses chapitres accidentellement. Il a un mobile bien précis à chapitrer ses romans. Les titres, affirme Jean-Claude Nicolas : « Ils ne résument pas l'action, mais soulignent, de manière énigmatique, un épisode important du chapitre en reprenant une phrase du texte légèrement modifiée. Ces titres relancent l'intérêt du lecteur en introduisant dans l'œuvre une atmosphère de suspense, de mystère. »² Il utilise aussi la chanson comme un prélude au récit. Ces techniques littéraires que Kourouma emploie relèvent de la littérature africaine traditionnelle : orale, contes et proverbes. Morot-Sir rappelle à ce sujet que : « La source vive de l'humour africain doit être cherchée d'abord dans la littérature orale, ses contes et ses proverbes. »³ Kourouma s'inspire de cette littérature orale. Il la transforme en écrit en y appliquant un imaginaire fascinant. De ce fait, nous pourrions dire sans exagérer que Kourouma promeut les formes de littératures traditionnelles : les contes. Généralement, les contes africains commencent par un titre, une chanson si possible et un personnage clé autour duquel l'histoire se construit. En effet, comme les contes, les romans de Kourouma divertissent, instruisent. Ils se construisent autour du protagoniste comme Fama, le roi Djigui, Koyaga, et Birahima les personnages clés des différents romans. Les romans de Kourouma suscitent la prise de conscience sur les maux dans les sociétés africaines. Ils mettent en lumière les modes de vie africains, cultures, danses et des cérémonies les plus importantes des sociétés. L'écrivain ivoirien invite le lecteur à découvrir les cultures d'autres communautés et un monde différents du sien. L'essence de la littérature c'est avant tout la culture qu'elle propage, l'instruction qu'elle apporte mais aussi, le divertissement, les aventures et les voyages que l'écrivain permet aux lecteurs de faire. Les romans de Kourouma montrent que l'écrivain malinké reste toujours fortement attaché à ses racines africaines et il en fait la démonstration dans ses œuvres. Cet attachement à la tradition touche Nicolas Jean-Claude qui s'émerveille de voir Kourouma fonder, avec habileté, son esthétique et style littéraire sur les formes de la littérature traditionnelle :

Les formes de la littérature traditionnelle influencent donc le récit tant dans sa structure (le mythe) que dans son écriture proprement dite (les proverbes). Ils ont leur part dans l'atmosphère particulière du roman (le merveilleux des contes), nuancent le ton du récit (saveur imagée des proverbes, mélancolie des chansons). En reprenant ces formes héritées de la tradition, l'auteur témoigne une nouvelle fois de son attachement à la culture malinké qu'il

1 KOUROUMA Ahmadou (1998), *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Paris, Seuil, p. 117.

2 NICOLAS Jean-Claude (1985), *Comprendre « Les Soleils des Indépendances » d'Ahmadou Kourouma*, Paris, Saint-Paul, p. 149.

3 MOROT-SIR Edouard (1983), « Culture et humour dans la littérature négro-africaine d'expression française », *Éthiopiennes* 1, 3-4, pp. 79-100.

parvient à adapter à la forme moderne du roman. C'est parce qu'il peut ainsi intégrer ces différents éléments à son projet d'écriture sans qu'on décèle l'effort ou l'artifice, que son livre atteint ce degré inimitable d'originalité.¹

L'humour aussi caractérise l'esthétique de Kourouma. Son but est de susciter le sourire chez le lecteur et de le divertir. Le roman devient un ami, un compagnon et surtout un parent avec qui le lecteur est en communication permanente. Le rire dissipe la fatigue chez le lecteur et suscite l'engouement et l'intérêt de lire. Ainsi, chaque page du roman devient une belle aventure de découverte pour le lecteur. Comme tel, le rire suscite de l'émotion. Il touche la sensibilité du lecteur témoin des faits. Le lecteur ne peut qu'éprouver des frissons devant la mort de Fama, la mort de Balla et la déchéance du roi Djigui. Malgré son humanisme, les prières dites, les efforts physiques, sa longue patience de voir son peuple heureux un jour, Djigui ne peut rester encore longtemps. Le rire traduit, en dehors de la joie, le doute et l'ambiguïté. En ce sens, le rire chez Kourouma n'est pas seulement la gaieté. C'est très souvent de la moquerie, du sarcasme, de l'exagération et de l'ironie. Tout ce mélange de procédés linguistiques permet à Kourouma d'enrichir le récit de suspense et de réflexions importantes. La description de la scène de tentative de viol par le marabout Abdoulaye illustre l'humour satirique :

Il tira à arracher le pagne.

Laisse-moi ou je crie !

Il sourit. Non ! Elle ne voudra pas crier ; et il s'accrocha et tira plus fort ; la femme fut projetée, dispersée et ouverte sur le lit ; il ne restait qu'à sauter dessus. Il ne le put ; car elle hurla la rage et la fureur et se redressa frénétique, possédée, arracha, ramassa un tabouret, un sortilège, une calebasse, en bombardait le marabout effrayé qui criait : « À cause d'Allah ! À cause d'Allah ! » Le couteau à tête recourbée traînait ; elle s'en arma, le poursuivit et l'accula entre le lit et les valises. [...] Et la lame recourbée frappa dans l'épaule gauche. L'homme à son tour hurla le fauve, gronda le tonnerre.²

Cette scène provoque le rire, mais un rire narquois. Kourouma dévoile le comportement mesquin des marabouts et médiateurs religieux malinkés. Comme Abdoulaye, ceux-ci usent très souvent des ruses pour extorquer de l'argent à leur victime. L'auteur critique aussi la naïveté qui anime les consultants de marabout. Ils manquent de lucidité. Notamment les femmes ; qui sont les victimes majoritaires et les proies préférées de ces marabouts imposteurs et ravisseurs. Elles se livrent à des sacrifices d'animaux, dont le coq et le mouton. Lorsqu'elles n'ont pas d'argent, les femmes troquent les consultations contre leurs pagnes neufs ou des denrées alimentaires. Cette scène renseigne sur la vigilance des femmes face aux agressions sexuelles, à la duplicité des marabouts. Ce qui est surprenant et choquant c'est que Kourouma présente ces marabouts comme des personnalités réputées pour la qualité de leurs interventions. Nous avons ici un sarcasme acerbe d'Abdoulaye, un personnage doué de pouvoirs mystiques mais qui démontre son hypocrisie dans ses gestes de bienfaisance et de tendresse à Salimata. La personnalité d'Abdoulaye présente une scission entre sa vie privée et sa vie professionnelle. Nadra Lajri explique que :

Le propre de l'ironie est de laisser planer, à travers les assertions, une nette ambiguïté : certains pensent que Kourouma prend la défense d'une minorité persécutée par le pouvoir en

1 NICOLAS Jean-Claude (1985), *Comprendre « Les Soleils des Indépendances » d'Ahmadou Kourouma*, Paris, Saint-Paul, p. 150.

2 KOUROUMA Ahmadou (1970), *Les soleils des indépendances*, Paris, Seuil, p. 77.

place, d'autres affirment, au contraire, qu'il critique les dérives de ceux qui détiennent le pouvoir, le transformant en rites, en apparence et en discours dénués de toute pensée rationnelle et de tout esprit critique.¹

Chez Kourouma, le rire comme l'ironie prête souvent à plus d'une signification et donc à plus d'une interprétation. En scrutant ses œuvres, l'on s'aperçoit aisément qu'il utilise l'humour satirique pour divertir le lecteur et ridiculiser le comportement incohérent de ses personnages. Ridiculiser, c'est aussi critiquer les maux de la société, notamment les mauvaises pratiques spirituelles traditionnelles. Il n'opère pas de la même manière dans toutes ses œuvres. Kourouma varie ses procédés narratifs, le discours et les récits. Dans ses romans, nous retrouvons différentes caractéristiques de la satire décrites par Ball que nous citons en anglais : « Réduction, exagération, grotesque, distorsion, reversal, burlesque, paradox and violation of style or decoru. »². Ces formes de discours appliquées à l'histoire des Malinkés produisent une esthétique unique du genre chez Kourouma. En effet, le bien-fondé de l'art est de représenter la société. Et comme tel, il contribue à enseigner et à renseigner l'apprenant sur les thèmes qui concourent à une meilleure appréhension et compréhension de la langue et par extension à une parfaite maîtrise de la langue et de son usage efficient.

2. Nécessité d'incorporer la littérature à l'apprentissage du français

Selon les descriptions esthétiques de Camus et de Kourouma, la littérature ne relève pas purement d'une fiction et donc elle n'est pas le produit d'une pure et simple imagination. Mieux, elle permet de cerner les principes de vie et de connaître la société. La littérature invite à explorer d'autres cultures, religions, modes de vie et des civilisations. Elle a la capacité d'instruire sur les problèmes et défis d'hier, de notre temps et des jours à venir. La littérature épanouit et divertit. Elle est source d'enseignement d'éthique et invite l'homme à prendre conscience de lui-même et des autres. Elle ouvre ainsi la voie à de merveilleuses découvertes : philosophie et aventures. Les différents personnages qui peuplent l'œuvre littéraire sont sources d'inspiration et épanouissement pour le lecteur, et dans notre cas, pour l'apprenant. Cependant, il se dresse un éventail de difficultés à incorporer la littérature dans l'enseignement. Ces difficultés tiennent d'une part, très souvent de l'inadéquation entre l'expression de l'œuvre littéraire et le niveau d'acquisition linguistique de l'apprenant. De l'autre, les œuvres littéraires choisies pour le programme d'enseignement sont inaccessibles. Par ailleurs, notre préoccupation se limite aux défis linguistiques que pose le roman aux apprenants.

Il serait donc souhaitable de consacrer la première année à enseigner la langue, qui est un outil de base à la communication et à l'usage du français en littérature, avant d'introduire l'étude littéraire proprement parlée. À ce titre, l'on peut scinder les étudiants en deux ou plusieurs catégories selon que les défis et les exigences de l'apprentissage le requièrent. C'est-à-dire, la première année étant considérée comme un tronc commun, la deuxième année doit être subdivisée en des branches de littérature, linguistique appliquée et langue, et de la traduction

1 NADRA Larjri (2010), « Construction(s), déconstruction(s) dans l'œuvre d'Ahmadou Kourouma », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris, Karthala, p. 103.

2 BALL John Clement (2003), *Satire and the Postcolonial Novel*, New York, Routledge, p. 22.

pour énumérer seulement quelques exemples. Ce procédé peut faciliter l'enseignement et pourquoi pas l'apprentissage du français dans un milieu anglophone comme le Ghana et ailleurs. Ceux qui voudront poursuivre en Licence ou en Maîtrise de langue et littérature pourront éventuellement se consacrer aux divers aspects et structures concourant à affermir les connaissances littéraires. En effet, la compréhension des textes littéraires exige un niveau important de compétence linguistique. Sous la forme d'un cours d'initiation à la littérature, l'enseignant peut introduire des extraits de textes littéraires pour en discuter avec les étudiants de la deuxième année selon les options, les thématiques et l'esthétique employée pour leur construction. La troisième année verra l'étude du roman, du théâtre et les techniques de la dissertation, du commentaire et de l'analyse de texte. En licence, l'apprenant aura acquis les connaissances et procédés linguistiques requis pour une étude approfondie de la littérature et des contextes culturels des textes littéraires. Ces acquis ont l'avantage d'assurer à l'étudiant, titulaire d'une Licence en langue et littérature, la poursuite des études de recherche au niveau Maîtrise et pourquoi pas le Doctorat ? Autant que la lecture des livres de grammaire renseigne, enseigne, corrige et favorise une maîtrise de la grammaire, la lecture des œuvres littéraires et notamment du roman concourt à la maîtrise de la langue et des procédés discursifs qui s'y trouvent. L'apprenant puise dans ses lectures, les expressions, locutions et tournures de la phrase dont il peut se servir pour communiquer, exprimer ses idées et pour cerner celles des autres.

Conclusion

L'enseignement et l'apprentissage du français au Ghana sont axés généralement sur des objectifs spécifiques relevant des affaires, du commerce, des échanges et transactions bancaires, de la coopération et assistance militaire etc. Cependant, pour la formation des professeurs de français, des diplomates chargés des fonctions internationales et protocoles des ministères ou de la présidence, il est envisageable d'associer la littérature au français sur objectif spécifique. Car, les exigences linguistiques requises pour remplir efficacement ces fonctions transcendent la spécificité pour inclure divers aspects pédagogiques, de la vie sociopolitique et des relations diplomatiques.

L'apport de la littérature dans l'enseignement et l'apprentissage du français est vivement encouragé. En effet, Albert Camus et Ahmadou Kourouma mettent en évidence le rôle de la littérature non seulement en tant qu'outil nécessaire à l'apprentissage de langues mais surtout comme un instrument d'appréhension de la société et des contextes politiques des textes. Cependant, les questions de savoir où et comment Camus et Kourouma collectent les thèmes qui nourrissent leurs œuvres attirent l'attention des critiques et des lecteurs. Toute œuvre d'art, repose sur une recherche esthétique. Voilà pourquoi Camus et Kourouma vont affiner l'écriture pour la mettre au service de la société. Ils puisent dans l'histoire de la société des faits et événements qui nourrissent leurs thématiques. À ce propos, le récit des *Justes* est inspiré de la révolution russe avec le nom des personnages qui ont réellement vécu, comme Kaliayev, *La Peste* est inspirée d'une épidémie généralisée dans une ville réelle, Oran. Ce roman est une représentation des guerres mondiales qui dépeint l'absurdité du monde, la mort, la séparation ou le chagrin qui s'empare des hommes. *Les soleils des Indépendances*, dans un humour satirique, s'inspire de la déchéance du prince Fama sous l'ère des Indépendances en Afrique noire francophone. Dans leur création littéraire, Camus et Kourouma utilisent le mythe comme support du récit. Le discours de la narration varie selon les circonstances qui

orientent et dictent le ton. Le discours est soit direct ou semi-direct. Ils recourent au dialogue, au rire, à l'humour satirique, à l'ironie sarcastique, etc. pour divertir le lecteur. Mais l'humour est bien plus qu'un simple divertissement. Il est satirique et suscite une prise de conscience chez l'homme sur la vie et la société. En appliquant l'esthétique à la critique sociale, Camus fascine par les mythes, l'allégorie, la nature et l'aventure. Par ailleurs, Kourouma épouvante et émerveille par la langue, les simulations à la littérature traditionnelle : orale, contes et proverbes auxquelles il applique si bien son imaginaire.

Kourouma décide d'écrire autrement en permettant à ses personnages de revêtir les traits originaux de l'Africain. Ils parlent le français avec tous les défauts et naturellement les difficultés linguistiques associées qu'éprouve tout apprenant de langue seconde. Cette technique linguistique contribue non seulement à révolutionner la parole du roman mais aussi à rénover la technique de la création romanesque dans la littérature d'Afrique noire francophone. L'œuvre littéraire se propose de représenter la société. Comme hier, la littérature marque aujourd'hui les esprits, épure les sensibilités et propose des issues aux nombreuses questions de notre temps. Elle instruit, sensibilise et construit le lecteur. D'où son importance inconditionnelle dans l'apprentissage du français. Sinon, que sera la société de demain sans la littérature ?

Bibliographie

- BALL John Clement (2003), *Satire and the Postcolonial Novel*, New York: Routledge.
- CAMUS Albert (1942), *Le mythe de Sisyphe*, Paris : Gallimard.
- CAMUS Albert (1947), *La Peste*, Paris : Gallimard, Coll. Folio n°477.
- CAMUS Albert (1951), *L'homme révolté*, Paris : Gallimard, Coll. Folio n°15.
- CAMUS Albert (1959), *Noces suivi de L'été*, Paris : Gallimard, Coll. Folio n°16.
- DE LUPPÉ Robert (1962), *Albert Camus (Classiques du XXe siècle)*, 8^e édition, Paris : Éditions Universitaires.
- DJIAN Jean-Michel (2010), *Ahmadou Kourouma*, Paris : Seuil.
- Épigraphe par Albert Camus pour indiquer l'origine du récit et l'esprit des Justes.
- GASSAMA Makhily (1995), *La langue d'Ahmadou Kourouma ou le français sous le soleil d'Afrique*, Paris : Karthala/ACCT.
- KOUROUMA Ahmadou (1970), *Les soleils des indépendances*, Paris : Seuil.
- KOUROUMA Ahmadou (1990), *Monnè, outrages et défis*, Paris : Seuil.
- KOUROUMA Ahmadou (1998), *En attendant le vote des bêtes sauvages*, Paris : Seuil.
- KYOORE Kyiripuo Paschal (2010), « L'humour satirique dans *En attendant le vote des bêtes sauvages* d'Ahmadou Kourouma », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, Contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris : Karthala.
- MOROT-SIR Edouard (1983), « Culture et humour dans la littérature négro-africaine d'expression française », *Éthiopiennes* 1, 3-4, pp. 79-100.
- NADRA Larjri (2010), « Construction(s), déconstruction(s) dans l'œuvre d'Ahmadou Kourouma », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris : Karthala, pp. 88 - 103.
- NDIAYE Christine (2010), « Kourouma, le mythe, La rhétorique des lieux communs du discours critique », *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, Contours et enjeux d'une esthétique*, Jean Ouédraogo (dir.), Paris : Karthala.
- NICOLAS Jean-Claude (1985), *Comprendre « Les Soleils des Indépendances » d'Ahmadou Kourouma*, Paris : Saint-Paul.
- OUÉDRAOGO Jean (2010), *L'imaginaire d'Ahmadou Kourouma, Contours et enjeux d'une esthétique*, Paris : Karthala.

REY Alain (dir.) (2005), *Dictionnaire culturel en langue française*, Paris : Le Robert – SEJER, Édition complète (en quatre tomes).

SOUBIAS Pierre (1998), « Interférence du récit magique et du récit historique : le cas de Monné, d'Ahmadou Kourouma », *Itinéraire et contacts de cultures* 25 (Le réalisme merveilleux), p. 91.

*** (2004), « Les « contre-dires » de l'Histoire », Entretien avec Tanella Boni, Notre Librairie, *Revue des littératures du Sud* 155-156, juillet-décembre.

*** *Tangence* n°82, p. 57.

La formation initiale des enseignants au service d'une éducation de qualité au secondaire 1 au Togo

Akimou TCHAGNAOU, A. B. Bahama BAOUTOU

Université de Lomé, Togo
akimou.tchagnaou@gmail.com

Résumé

L'enseignement est longtemps présenté comme une vocation, un sacerdoce. Son exercice repose sur les qualités morales que le bon enseignant se doit de posséder et d'afficher. C'est en cela qu'il doit être un modèle. La complexité de l'enseignement en général et de celui du secondaire premier cycle en particulier suppose que le formateur soit suffisamment outillé pour exercer son métier avec professionnalisme et efficacité. L'étude vise à identifier les qualités des enseignants formés et les faiblesses des enseignants non formés tout en analysant leur impact sur les résultats des élèves. Elle est réalisée dans deux établissements publics d'enseignement secondaire général au Togo à partir d'un questionnaire, d'une grille d'observation et d'un guide d'entretien. Les principaux résultats révèlent que les enseignants formés définissent bien les objectifs pédagogiques, transmettent aisément les connaissances, impliquent les élèves dans les apprentissages, alternent les évaluations et les élèves obtiennent de bons résultats plus que leurs collègues non formés.

Mots-clés

système éducatif, formation initiale, didactique, psychopédagogie.

Abstract

Teaching has long presented as a vocation, a calling. Its exercise is based on the moral qualities that the good teacher must possess and display. It is here that it should be a model. The complexity of education in general and that of junior high school in particular assumed that the trainer is sufficiently equipped to do their job with professionalism and efficiency. The study aims to identify the qualities of teachers trained and weaknesses of untrained teachers while analyzing their impact on student outcomes. It is performed in two public institutions of general secondary education in Togo from a questionnaire, an observation grid and an interview guide. The main results show that well trained teachers define the educational objectives, easily transmit knowledge, involve students in learning, alternate assessments and students are performing more than their untrained colleagues.

Key words

education system, initial training, teaching, psychology.

Classification JEL

Z19.

Introduction

L'enseignement a été de tous les temps une préoccupation majeure. À travers l'histoire de la formation des enseignants on peut relever des évolutions notables : enseigner est une vocation, un sacerdoce mais il ne suffit pas de pénétrer dans une classe pour savoir enseigner comme le

relève Delaire (1988). Enseigner c'est d'abord maîtriser ce que l'on est supposé enseigner et bien plus apprendre à enseigner ce que l'on a maîtrisé. Enseigner est un métier qui s'apprend. En situation d'enseignement-apprentissage, plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer la réussite scolaire chez l'élève. Parmi ces facteurs, on peut distinguer ceux liés : aux élèves (facteurs individuels), aux enseignants (facteurs pédagogiques), à l'institution (facteurs institutionnels), à l'origine sociale de l'élève (facteurs sociaux) et aux politiques (facteurs politiques), etc.

Nous proposons de nous intéresser aux facteurs liés à l'enseignant à travers sa qualification car, dans une certaine mesure, l'enseignant est supposé avoir un niveau de compétences (académique, didactique et psychopédagogique) avant de s'engager dans l'enseignement vu la complexité de la situation enseignement/apprentissage. La Réforme de l'enseignement au Togo de 1975 avait fixé les conditions de carrière de l'enseignant en mettant en exergue l'importance de la formation pédagogique, du recyclage et perfectionnements à faire valoir tout le long de la carrière enseignante. Cependant, ces mesures prises n'ont pas donné des résultats escomptés. Pour remédier à ces situations, l'État togolais a mis en place plusieurs plans de développement du secteur de l'éducation dont le plus récent est le Plan Sectoriel de l'Education (République Togolaise, 2014). En prenant en considération les efforts faits en matière de formation au Togo, nous voulons voir ce qu'il en est au lycée Sogbossito et au lycée Bè-Klikamé à Lomé.

Selon cette étude, toutes ces qualités que doivent développer les enseignants sont possibles grâce à une formation initiale ou pédagogique adéquate susceptible d'influencer efficacement la performance des apprenants. Nous avons choisi ce sujet parce qu'il traite d'un problème d'actualité qui est la qualité des enseignements-apprentissages.

Le travail s'articule autour des points suivants : le contexte, la méthodologie, les résultats et la discussion.

1. Contexte

La question de la qualité de l'éducation ne cesse de constituer un objet de débat entre les spécialistes et chercheurs en Education. Pour beaucoup d'auteurs, la qualité se réfère aux résultats obtenus, c'est-à-dire à un niveau satisfaisant d'acquisitions des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage fixés, à de faibles disparités des acquis entre les élèves et à des taux d'achèvement du cycle élevés (CONFEMEN, 2008).

Presque tous les plans de développement des systèmes éducatifs mettent particulièrement l'accent sur la qualité de l'enseignement. On s'efforce d'évaluer systématiquement la qualité des résultats ou du produit de l'éducation. Cette qualité du produit éducatif est mesurée par des tests standardisés (PASEC, 2012) qui évaluent les connaissances et les compétences acquises par les élèves. En effet, les moyens mis en œuvre et les modes d'organisation permettent de mesurer la qualité des produits éducatifs. On dit alors d'une école que sa qualité est bonne si les conditions d'enseignement (la qualification des maîtres, les pratiques pédagogiques, la disponibilité en matériels didactiques pour les élèves, l'état des infrastructures scolaires, la qualité des programmes d'enseignement etc.) sont jugées satisfaisantes en plus des résultats obtenus en termes d'apprentissage chez les élèves.

L'analyse du système éducatif togolais révèle de nombreux problèmes relatifs à la qualité de l'éducation. Ces problèmes sont liés aussi bien à la qualité des intrants, à la qualité du processus qu'à la qualité du produit éducatif (MEPS, 2013). En effet, l'accroissement rapide des effectifs a entraîné des problèmes liés à l'efficacité du système éducatif togolais. Cet accroissement des effectifs dont le Taux d'Accroissement Moyen Annuel (TAMA) est de 6 % (MEPS, 2013), a entraîné non seulement des besoins en infrastructures et équipements scolaires mais aussi des besoins en personnel dont les conséquences sont les faibles taux d'encadrement pédagogique et de réussite scolaire. Dans une étude réalisée au Togo par Tam Soudima (1999) portant sur *les cours particuliers*, il a été affirmé que de nombreuses écoles primaires fonctionnent dans des conditions malaisées, les enseignants en nombre insuffisant, les classes surchargées, des manuels scolaires rares, des bâtiments scolaires de moindres qualités. Loin de se limiter à ces problèmes, les déficits liés à la qualification des enseignants et à la supervision pédagogique constituent d'autres problèmes qui remettent en cause l'efficacité du système éducatif (Maurizia et al., 1996 ; MEPS, 2004b).

Le profil des enseignants constitue un élément important dans l'analyse et l'évaluation de l'action pédagogique. L'étude réalisée par Akakpo-Numado et Gogoli (2014) présentant les normes académiques exigées pour enseigner au secondaire au Togo, il est révélé que : « *le profil académique désigne le diplôme de formation générale des enseignants. Ce profil doit être nettement supérieur au niveau auquel ils enseignent. Au Togo, il faut la Licence pour le premier cycle du secondaire, la maîtrise ou la licence et plus pour le second cycle du secondaire* » (Akakpo-Numado et Gogoli, 2014 : 31).

L'analyse de la situation au Togo révèle que la qualification académique des enseignants du premier cycle du secondaire est critique. Les données du MEPS prouvent que presque la moitié des enseignants du secondaire I n'ont pas le niveau de qualification académique requise (licence).

De plus, plusieurs enseignants du secondaire I n'ont pas suivi de formation pédagogique (Akakpo-Numado et Gogoli, 2014). Cette situation est liée à l'insuffisance des écoles de formation pédagogique et à la fermeture provisoire de l'école normale supérieure d'Atakpamé survenue de 2001 à 2009.

L'indispensable maîtrise des contenus n'est utile pour un enseignant à condition qu'il ait des compétences nécessaires pour les faire acquérir aux élèves (Pastiaux, 1997). Ainsi, la qualification des enseignants et la formation d'un nombre suffisant de maîtres restent un indicateur de la qualité de l'éducation (MEPS, 2004a). « La relation à celui qui apprend est une aventure humaine quotidienne, une pratique particulière exigeante qui engage l'adulte tout entier, avec sa personnalité, son histoire, ses logiques d'action, ses savoir-faire et ses craintes » (Marsollier, 2004 : 183). C'est bien pour cela qu'il faut sans cesse repenser nos stratégies de formation et leur donner de nouvelles formes. Le profil académique d'un enseignant importe aussi bien que sa formation pédagogique mais encore faudrait-il que ces critères soient respectés.

Cette étude s'inscrit dans le cadre de la théorie de « l'effet-maître ». Du point de vue théorique, les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. En effet, Bressoux (2006) fait une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants efficaces et peu efficaces. Selon l'auteur, les enseignants peu

efficaces, négligent les élèves faibles et ces derniers sont souvent l'objet de critique. Au lieu d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage, les enseignants peu efficaces préfèrent diminuer le contenu du programme et s'en tenir uniquement aux éléments simples. Ils n'incitent pas ces catégories d'élèves aux exercices de réflexion. En revanche, les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels didactiques. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction du temps qui leur a été imparti. Ils organisent des travaux individuels, des discussions en classe, des travaux de groupe, des séances de questions/réponses, fournissent des explications et accordent un encadrement spécial aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Duru-Bellat, 2003).

Comment sont les pratiques pédagogiques utilisées selon les types d'enseignants ? Qu'est-ce qui explique la différenciation des résultats des élèves selon les types d'enseignants ?

Pour répondre provisoirement à ces questions, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- 1) Les enseignants formés adoptent de bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement par rapport aux enseignants non formés.
- 2) Les élèves des enseignants ayant suivi la formation initiale obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des enseignants non formés.

2. Méthodologie

Le cadre d'étude est constitué de deux établissements secondaires d'enseignement général à savoir le lycée Bè-Klikamé et le lycée Sogbossito à Lomé. Le 1^{er} établissement se trouve au centre-ville et le second à la périphérie et les deux sont des complexes scolaires.

La population de cette étude est constituée des Enseignants et des Chefs d'établissements. Un échantillon de la population d'étude est donc réalisé. Nous avons fait usage de la technique d'échantillonnage par grappe. Les établissements constituent les grappes et selon les disciplines concernées les sous-grappes. Le questionnaire a été administré aux enseignants titulaires de disciplines dans lesquelles les élèves éprouvent trop de difficultés au secondaire. Il s'agit de disciplines telles que les mathématiques, les sciences physiques, le français et l'anglais. Au total, 76% des enseignants desdites disciplines des deux établissements intervenant au secondaire 1 ont été interrogés soit un échantillon de 35 (19 sur 25 enseignants au lycée Bè-Klikamé et 16 sur 21 au lycée Sogbossito). Pour déterminer les disciplines dans lesquelles les élèves éprouvent plus de difficultés, nous avons considéré les notes obtenues par les élèves. Les fiches statistiques des examens du deuxième trimestre ont été retenues pour cette analyse.

La collecte de données est réalisée à partir des recherches documentaires, des enquêtes par questionnaires et des observations de classes. Nous avons consulté des documents généraux et spécialisés. Le questionnaire nous a permis de recueillir des informations concernant les types d'enseignants, leur formation, leur expérience, leur manière d'évaluer les apprenants, les types d'évaluation. La grille d'observation nous a permis de voir comment les enseignants animent leurs classes, la maîtrise des contenus d'enseignement, la préparation des fiches pédagogique, etc.

Le traitement et l'analyse ont été aussi bien quantitatifs que qualitatifs. Les logiciels Excel et SPSS sont utilisés pour le traitement des données présentées dans la rubrique des résultats.

3. Résultats

Les principaux résultats concernent la répartition des enseignants selon la formation initiale reçue, selon les types d'évaluation, selon la fréquence des évaluations en classe et selon la performance des élèves.

Le tableau 1 donne la répartition des enquêtés selon l'école et le type d'enseignants.

Tableau 1. Répartition des enquêtés selon l'école et le type d'enseignants¹

Ecoles\ Type d'enseignants	Lycée Bè-Klikamé		Lycée Sogbossito		Total	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Formés	10	71,4	4	28,6	14	100
Non Formés	9	42,9	12	57,1	21	100
Total	19	54,3	16	45,7	35	100

Source: enquête sur le terrain, juin 2014.

Les données de ce tableau révèlent que 19 soit 54,3% des enquêtés sont du lycée Bè-Klikamé et 16 soit 45,7% du lycée Sogbossito. Dans l'ensemble, 14 soit 40% des enseignants enquêtés ont suivi une formation initiale contre 21 soit 60% qui ne l'ont pas suivie. Ce qui revient à dire que la majorité des enseignants n'a pas été formée.

Le tableau 2 montre la répartition des enquêtés selon le type d'enseignants et les types d'évaluations en classe.

Tableau 2. Répartition des enquêtés selon le type d'enseignants et les types d'évaluations en classe

Types d'enseignants\ Types d'évaluation en classe	Formés		Non formés	
	Eff.	%	Eff.	%
Interrogations orales	14	100	8	38%
Interrogations écrites	14	100	17	81
Autres	13	92,9	16	76,2
Pas d'évaluation	0	0	4	19

Source: enquête sur le terrain, juin 2014.

Tous les enseignants formés font systématiquement des interrogations orales et écrites en classe. Par contre les enseignants non formés en font moins : 38% en interrogations orales et 19% d'entre eux n'évaluent pas leurs élèves en classe.

Il ressort ainsi de ces données que les enseignants non formés négligent les évaluations formatives qui sont fondamentales dans la formation des apprenants. Ce sont des évaluations

¹ par type d'enseignants, nous entendons les enseignants formés, ceux qui ont suivi une formation initiale et les enseignants non formés, ceux qui n'ont pas suivi de formation initiale.

qui permettent aux enseignants de savoir si les apprenants s'approprient les leçons dispensées. Les évaluations formatives sont en principe de bons feedbacks et tout enseignant devrait le savoir.

Le tableau 3 présente la répartition des enquêtés selon le type d'enseignants et l'alternance des trois domaines de connaissance dans les évaluations.

Tableau 3. Répartition des enquêtés selon le type d'enseignants et le niveau d'utilisation des trois domaines de connaissance dans les évaluations

Enquêtés\ Types d'enseignants	Alternance des domaines de connaissance dans les évaluations					
	Savoir		Savoir-faire		Savoir-être	
	Eff.	%	Eff.	%	Eff.	%
Formés	12	85,7	14	100	13	92,8
Non Formés	20	95,2	6	28,6	7	33,3

Source: enquête sur le terrain, juin 2014.

L'analyse de ces données montre que le niveau d'utilisation des trois domaines de connaissance dans les évaluations est élevé et presque équilibré chez les enseignants formés à raison de 85,7% pour les connaissances cognitives, 100% pour les connaissances de type psychomoteur et 92,8% pour les connaissances de type socio affectif. Par contre, le niveau d'utilisation des trois domaines de connaissance dans les évaluations est plus élevé pour les connaissances de type cognitif (95,2%), plus faible et déséquilibré pour les connaissances de type psychomoteur et 28,6% de même que pour les connaissances de type socio affectif (33,3%) chez les enseignants non formés.

Le tableau 4 donne la répartition des enquêtés selon le type d'enseignants et la moyenne des notes des élèves dans les disciplines ciblées.

Tableau 4. Répartition des enquêtés selon le type d'enseignants et la moyenne des notes des élèves dans les disciplines ciblées

Moyenne des notes\ Enseignants	Elèves ayant entre 0-5		Elèves ayant entre 6-9	
	Eff.	%	Eff.	%
Formés	0	0	1	7,1
Non formés	3	14,3	19	90,5

Source: enquête sur le terrain, juin 2014.

Les élèves de la plupart des enseignants qui ont suivi une formation initiale obtiennent de bonnes notes. Ainsi 92,9% des enseignants enquêtés formés ont des élèves qui ont obtenu une note comprise entre 10 et 15 et 100% entre 16 et 20. Par contre, 19% des enseignants enquêtés non formés ont des élèves qui ont obtenu une note comprise entre 10 et 15 et 23,8% entre 16 et 20.

Par ailleurs, les observations de classe que nous avons effectuées confirment les données du questionnaire. Les enseignants formés ont plus de facilité dans la transmission des connaissances aux élèves par rapport à leurs collègues non formés. Au niveau des objectifs pédagogiques, les enseignants formés définissent adéquatement les objectifs pédagogiques en

respectant les domaines des objectifs pédagogiques. Ils conduisent bien leur classe en impliquant aussi les élèves dans le processus enseignement-apprentissage. Ce qui n'est pas le cas de la plupart des enseignants non formés. Ce qui revient à dire que la formation initiale est l'un des facteurs déterminant de la qualité de l'enseignement.

4. Discussion

La présente étude a permis d'identifier les qualités des enseignants formés et les faiblesses des enseignants non formés et aussi d'analyser l'impact des pratiques pédagogiques des enseignants sur les résultats des élèves. Les principaux résultats révèlent que la plupart des enseignants formés définissent bien les objectifs pédagogiques, transmettent aisément les connaissances, impliquent les élèves dans les apprentissages, évaluent beaucoup plus les apprenants, alternent les évaluations formatives, utilisent fréquemment les trois domaines de connaissance dans les évaluations et leurs élèves obtiennent de bons résultats plus que la plupart de leurs collègues non formés. Ce qui confirme nos deux hypothèses selon lesquelles les enseignants formés adoptent de bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement par rapport aux enseignants non formés et les élèves des enseignants ayant suivi la formation initiale obtiennent de meilleurs résultats que les élèves des enseignants non formés. Ces résultats corroborent ceux obtenus par une étude réalisée par la République du Mali (2010) qui a identifié les qualités d'un bon enseignant. Comme qualité, l'étude retient l'amour du métier, respect de la pédagogie, le bon niveau de base, les compétences spécifiques comme l'amour pour les enfants, les compétences physiques et intellectuelles et les bons comportements et attitudes sociales (ponctualité, patience, courage). Il a un faible niveau d'instruction et de formation. Ils concordent avec l'étude réalisée par Tchagnaou (2008) qui aboutit à la conclusion que les enseignants formés sont plus performants professionnellement et que leurs élèves obtiennent de bons résultats par rapport à leurs collègues non formés.

Cependant, l'étude a connu des limites méthodologiques étant donné que nous n'avons pas pu faire des tests de corrélation. Ce qui ne nous a pas rendu la tâche facile pour démontrer le lien entre la formation initiale et la performance des élèves. Les résultats obtenus révèlent aussi que certains élèves des enseignants non formés parviennent à obtenir de meilleurs résultats. Cela pourrait être une résultante des cours de répétition souvent sollicités par des parents. La performance des élèves dépend donc de plusieurs facteurs dont la plus importante est la formation pédagogique des enseignants. Cette formation est fondamentale pour tout enseignant pour plus d'efficacité et d'efficience des systèmes éducatifs. Selon Pelpel (2005), « Si enseigner est une tâche difficile, ce n'est pas pour autant une mission impossible. Celui qui choisit d'en faire son métier doit acquérir les compétences spécifiques lui permettant de l'aborder dans les meilleures conditions possible ».

5. Propositions

Quelques propositions nous semblent indispensables :

- 1) L'institution d'une formation initiale obligatoire. Pour atteindre l'objectif d'un enseignement de qualité, toute insertion à la fonction enseignante doit être subordonnée d'une formation pédagogique obligatoire d'une durée d'au moins deux

ans. Le regain d'intérêt pour la formation des enseignants au Togo (PSE 2014-2025) cadre avec cette initiative.

- 2) Renforcer les potentialités de l'institution de formation telle que l'Ecole Normale Supérieure (ENS) d'Atakpamé par plus d'élèves enseignants à former.
- 3) Une reconnaissance officielle de la formation des enseignants du secondaire (FES) qui se fait à l'Institut National des Sciences de l'Education (INSE) car une chose est de former et une autre est de reconnaître la validité et la pertinence des compétences requises en vue de les mettre au profit des citoyens qu'on veut former,
- 4) L'accélération de la formation continue. Les enseignants en cours d'emploi devront être soumis à la formation pédagogique permanente et périodique. De plus, la formation continue doit être étendue à l'ensemble des enseignants initialement formés ou non. Ainsi la création de sous centres de formation serait indispensable dans chaque chef-lieu de région car le besoin se fait sentir.
- 5) L'autoformation des enseignants est capitale. À cet effet, ils doivent profiter des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) pour leur formation ou leur perfectionnement en vue de l'adoption de meilleures pratiques pédagogiques.

Conclusion

En somme, la formation des enseignants est une entreprise où l'institution et l'individu doivent jouer, l'un et l'autre, des rôles tout aussi importants bien que différents. Si l'institution doit rendre possible cette formation par la mise en place des moyens matériels et l'organisation même des rencontres pédagogiques, cette mise en place n'aura de sens que si elle débouche effectivement sur une autoformation, si elle parvient à n'être que l'élan qui permettra à chaque enseignant d'acquérir un véritable réflexe permanent d'autoformation. Ce sentiment réel des responsabilités propres à l'institution et à chaque enseignant permettrait de parvenir à cette fin.

Les principaux résultats révèlent que la plupart des enseignants formés sont efficaces et efficaces par rapport aux enseignants non formés. Ceci étant, la formation initiale ne peut à elle seule expliquer la performance professionnelle des enseignants et le rendement scolaire des élèves. Les études ultérieures s'attelleront à chercher l'impact des autres facteurs comme la motivation des enseignants et des élèves, le leadership des chefs d'établissement, l'origine sociale des élèves, etc.

Bref, les résultats de cette étude permettront aux décideurs, aux acteurs et aux chercheurs d'accorder plus d'importance à la formation des enseignants qui a un impact non négligeable sur les performances professionnelles des formateurs et sur la qualité des produits éducatifs.

Bibliographie

- Akakpo S. Y. et Gogoli E. A. (2014), *Exigences de formation et de qualification professionnelle et profil actuel des enseignants du secondaire au Togo*, Lomé : CNT/EPT, 62p.
- Bressoux P. (1995), « Les effets du contexte scolaire sur les acquisitions des élèves : effet-école et effets classes en lecture », *Revue française de sociologie*, n° 2, pp. 273- 294.
- Delaire G. (1988), *Enseigner ou la dynamique d'une relation*, Paris : Les Éditions d'Organisation.

- Duru-Bellat M. (2003), « Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire », *Carrefours de l'éducation*, juillet-décembre.
- Houpert D. (2005), « En quoi la formation continue des enseignants contribue-t-elle au développement des compétences professionnelles ? » in *Cahier pédagogiques*, n°435, Éditeur, CRAP pp. 47-49.
- Marsollier C. (2004), *Créer une véritable relation pédagogique*, Paris : Hachette Education.
- Paquay L. (1994), « Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et Formation*, n°15, pp. 7-32, [en ligne], URL : ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/...et.../RR016-02.pdf
- Pastiaux G. et P. (1997), *Précis de pédagogie*, Paris : Nathan.
- PASEC, 2012, « Améliorer la qualité de l'éducation au Togo : les facteurs de réussite », Lomé, rapport de PASEC
- Pelpel P. (2005), *Se former pour enseigner*, Dunod, Paris.
- Schmitz-van Keer C. et Schmitz E. (2005), « La communication pédagogique dans l'enseignement », *Bulletin d'Informations Pédagogiques*, N°58, pp. 3-7.
- Tam Soudima A. (1999), *Les cours particuliers*, Lomé : Université du Bénin, mémoire pour l'obtention de la maîtrise en Sciences de l'Education.
- Tchagnaou (2008), *Problématique de la formation initiale des enseignants et son impact sur le rendement interne des écoles : cas des e Bè-Klikamé et Bè-Attikpa Kagounou à Lomé*, Mémoire de Maîtrise.
- *** CONFEMEN (2008), « Évaluation des systèmes éducatifs : pour un meilleur pilotage par les résultats », Document de réflexion et d'orientation, CONFEMEN, Dakar.
- *** MEPS (2004), *Annuaire National des Statistique Scolaire*, Lomé : MEPS.
- *** MEPS (2013), *Annuaire National des Statistique Scolaire*, Lomé : MEPS.
- *** République du Mali (2010), *Profil de l'enseignant de qualité au Mali*, Bamako : MEN.
- *** République Togolaise (1975), *La Réforme de l'enseignement au Togo*, Lomé : MENRS,
- République Togolaise, 2010, *Plan Sectoriel de l'Education 2014-2025, Relever le défi du développement économique, social et culturel*, Lomé.

Quelle conscience les apprenants nigériens ont-ils de leurs stratégies de communication orale en FLE ?

Mufutau A. TIJANI

Université Ahmadu Bello, Zaria, Nigeria
matijj@yahoo.com

Résumé

Au Nigeria, le français est enseigné comme langue étrangère dans un milieu plurilingue où la langue anglaise (langue officielle) coexiste avec une multitude de langues nationales. Puisque les apprenants, n'ont pas souvent l'occasion de s'exprimer en français en dehors des salles de classe, ils sont toujours confrontés à des difficultés de communication écrite et orale en français. Dans l'optique de découvrir les efforts que ces apprenants font dans leurs tentatives de communiquer oralement en français malgré leurs lacunes et difficultés, nous avons engagé un groupe d'apprenants universitaires en situation de communications verbales individuelles à face à face avec un locuteur francophone. Nous avons pu ainsi filmer des interactions exolingues qui ont ensuite fait l'objet d'entretiens rétrospectifs individuels avec ces apprenants en vue de les amener à verbaliser les stratégies qu'ils ont adoptées pour surmonter leurs difficultés au cours de l'interaction. Les diverses stratégies de compensation identifiées grâce aux représentations et aux avis des enquêtés sur leurs propres comportements communicatifs nous ont permis de conclure qu'ils sont, dans une grande mesure, conscients de leurs stratégies de communication orale en FLE. L'enquête réalisée ainsi que les résultats obtenus pourront, à notre avis, servir de base pour des réflexions théoriques futures et comme pistes pour l'identification des stratégies de communication orale en FLE.

Mots-clés

interaction exolingue, entretien rétrospectif, stratégies de communication orale, FLE.

Abstract

In Nigeria, French language is taught as a foreign language in a multilingual environment where English (the official language) coexist with a multitude of indigenous language. Since learners do not often have the opportunity to express themselves in French language outside the classrooms, they are always faced with oral and written communication difficulties in French. In order to discover efforts made by students in their attempts to communicate orally in French despite their shortcomings and difficulties, we engaged a group of undergraduate students in individual verbal interaction in a face to face situation with a francophone speaker. We were therefore able to film exolingual interactions which later served as basis for individual retrospective interviews with the students so that they could be made to verbalise the strategies they used to overcome theirs difficulties during the interaction. The various compensatory strategies identified thanks to the subjects views and representation on their own communicative behaviours has made it possible for us to conclude that they are, to a large extent, conscious of their oral communicative strategies in French as a Foreign Language. In our opinion, the research undertaken as well as the findings could serve as basis for future theoretical thoughts and as tools for the identification of oral communicative strategies in French as a Foreign Language.

Key words

exolingual interaction, retrospective interview, oral communication strategies, French as a Foreign Language.

Introduction

Ce travail se situe dans les courants des recherches menées, d'une part, sur la communication exolingue entendue comme interaction verbale « caractérisée par des divergences significatives entre les répertoires respectifs des participants »¹ et, d'autre part, sur les méthodes d'introspection et d'entretien rétrospectif. En se fixant pour objectif d'étudier le comportement communicationnel oral d'apprenants nigériens de français nous les avons engagés dans des interactions verbales de type exolingue. Notre hypothèse de départ est que si les apprenants sont amenés à prendre conscience de leurs lacunes de communication orale et à verbaliser les efforts qu'ils mettent en œuvre pour combler ces lacunes, ils seront en mesure de développer de bonnes démarches de compensation de difficultés de communication orale en français.

Cette communication présente donc les résultats de l'expérience menée et vise à montrer comment le fait de laisser la parole aux enquêtés et de prendre en compte leurs représentations sur leurs propres comportements communicatifs peut permettre au chercheur d'aller au-delà de ses propres interprétations de chercheur pour découvrir les opérations cognitives des sujets enquêtés.

1. Cadre théorique

D'entrée, il nous semble pertinent de présenter le cadre théorique qui a nourri notre réflexion et qui a servi de point d'accroche de notre étude.

1.1. L'interaction exolingue

Dans sa fameuse formule - « *speaking is interacting* » - Gumperz (1982) n'a pas manqué de réaffirmer que le bien-fondé de la parole c'est l'interaction. Ainsi, pour lui, « l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants ; lesquels participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. » (Gumperz, cité par Kerbrat-Orechioni)². Pour Gumperz, donc, la communication se manifeste sous forme d'échanges et d'influences réciproques entre les sujets. Cette idée de réciprocité d'influences est d'ailleurs reprise et explicitée par Baylon et Mignot³ pour qui « le terme interaction suggère, dans son étymologie même, l'idée d'une action mutuelle, en réciprocité. » En d'autres termes, l'interaction est un processus à travers lequel les individus entreprennent des actions collectives pour communiquer entre eux.

1 Albert Jean-Luc & Py Bernard (1986), « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 61, janvier-mars 1986, p. 35.

2 Gumperz cité par Kerbrat-Orechioni Catherine (1998), « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », *Langue française*, n° 117, février 1998, p. 55.

3 Baylon Christian & Mignot Xavier (1999), *La communication*, Editions Nathan / HER, p. 193.

L'interaction verbale au cœur de cette recherche est celle qualifiée d'exolingue. Il s'agit en effet, d'un type d'échange verbal qui met en jeu deux locuteurs de compétence linguistique inégale. La nature exolingue d'une telle interaction se manifeste aussi au niveau des rapports de place des locuteurs au cours de l'interaction. Alors que le locuteur compétent occupe la place haute, le locuteur moins compétent, par le fait même de sa prise de conscience de son incompétence, occupe la place basse. Ainsi, par exemple, outre le fait d'occuper la place haute dans l'interaction, il arrive que le locuteur corrige aussi les fautes du locuteur moins compétent, occupant ainsi la place d'enseignant voire d'« expert » dans la pratique de la langue.

Dans le cadre de cette recherche, l'interaction exolingue a mis en face-à-face un locuteur francophone, en occurrence un journaliste béninois, et des locuteurs nigériens apprenant le français.

1.2. L'introspection

D'une manière générale, l'introspection peut être considérée, selon Michotte¹, comme « l'observation des faits internes en opposition à l'observation des faits externes ». Issue de la psychologie, l'introspection est, en effet, une démarche d'observation, d'étude et d'analyse de soi dans l'optique de s'étudier et de parvenir à une meilleure connaissance de soi. On doit surtout à l'Allemand Wilhelm Maximilian Wundt (16 August 1832 – 31 August 1920), père de la psychologie moderne d'avoir été le premier à adopter la méthode introspective dans le domaine de la psychologie expérimentale².

Dans le domaine de la psychologie expérimentale, Sackur³ définit l'introspection comme « l'accès à nos propres états et contenus mentaux, assorti d'une certaine capacité à les communiquer à autrui ». Autrement dit, l'introspection est une démarche au cours de laquelle l'individu tente de puiser des informations dans ses pensées et de les décrire à une autre personne. Il s'agit donc de ce que l'on pourrait qualifier de dédoublement de l'individu. Dans cette perspective, l'introspection permet à un individu d'une part, de s'examiner, de puiser des informations dans son for intérieur et, d'autre part, d'extérioriser, c'est-à-dire d'expliquer son état d'esprit, voire ses pensées. L'approche introspective permet aussi à une personne – en l'occurrence un chercheur - d'accéder à l'état mental de celui qui fait l'introspection.

De ce qui précède, on peut conclure que l'introspection fait à la fois référence à un processus de réflexion interne et à une démarche de recherche expérimentale. Elle est d'abord une activité mentale au cours de laquelle l'individu « regarde à l'intérieur de lui-même », dans l'optique de réfléchir sur ses propres sensations, ses états, son comportement voire sa manière de faire des choses. Elle est ensuite et aussi une démarche expérimentale de collecte de données visant la compréhension du fonctionnement psychique d'un individu.

1 Michotte Albert, «A propos de la Méthode d'introspection dans la psychologie expérimentale ». in: *Revue néo-scolastique*. 14, n° 56, 1907, p. 509.

2 <http://psychology.about.com/od/historyofpsychology/fl/What-Is-Introspection.htm>. Document généré le 30/10/2005.

3 Sackur Jérôme (2009), « L'introspection en psychologie expérimentale », *Revue d'histoire des sciences*, Tome 62-2, juillet-décembre, p. 6.

Même si la pratique de l'introspection a fait l'objet de certaines critiques par quelques psychologues, surtout en ce qui concerne l'influence probable du chercheur ou de la personne externe sur le sujet en introspection, elle demeure cependant une démarche capable de recueillir des données pouvant compléter les réflexions subjectives du chercheur. D'ailleurs, comme le remarque Piaget¹, l'observation introspective fournit des informations supplémentaires sur les limites de stabilities des états, des actes et des contenus visés dans l'introspection. Cette position est renforcée par Michotte² lorsqu'il affirme que « la méthode d'introspection est susceptible de devenir, dans certaines conditions, une méthode expérimentale véritable et de fournir des résultats scientifiques ».

Dans le cadre de notre recherche le recours à l'introspection a surtout été motivé par notre désir d'amener les enquêtés à réfléchir sur leur propre fonctionnement psychique et à verbaliser leurs démarches pour compenser leurs difficultés de communication au cours de l'interaction verbale en français.

1.3. L'entretien rétrospectif

Retraçant la genèse de l'entretien dans les sciences sociales, Blanchet et Gotman, dans un document en ligne, explique que « l'entretien, comme technique d'enquête, est né de la nécessité d'établir un rapport suffisamment égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté pour que l'enquêté ne se sente pas, comme dans un interrogatoire, contraint de donner des informations. (...) D'une information qui constituait une réponse ponctuelle à une question directe de l'enquêteur, on est passé à une réponse discours obtenue par des interventions indirectes de l'enquêteur. »³ Ces propos en filigrane mettent en relief le bien-fondé de l'entretien, à savoir une sorte de rencontre sociale entre deux individus caractérisés par la sollicitation d'informations et la production de la parole autour d'un sujet donné et pour un objectif déterminé.

L'entretien est une méthode participative de collecte de données, sous forme d'interaction et d'échanges verbaux, qui implique le plus souvent en situation de face-à-face deux personnes, l'un étant l'intervieweur et l'autre l'interviewé. Comme technique d'observation indirecte, elle favorise la production d'un discours « in situ », c'est-à-dire dans le vif de l'action. L'entretien rétrospectif est, pour sa part, une forme d'entretien au cours de laquelle, l'interview porte sur un événement vécu par l'interviewé. Celui-ci est appelé à témoin puisqu'il est interrogé sur ses représentations ou ses pratiques de la personne interrogée. L'intervieweur l'amène à réfléchir et à s'exprimer sur l'expérience qu'il a vécue. Il est donc évident que l'entretien rétrospectif ne peut être séparé de l'introspection ou de la pratique introspective explicitée ci-dessus. Car, la pratique même de l'entretien rétrospectif oblige l'interviewé à faire un « retour en arrière » dans son esprit ou état mental pour pouvoir verbaliser son expérience voire faire du « think aloud » par rapport à l'expérience vécue.

1 Piaget Jean (1968), *Sagesse et illusion de la philosophie*, Paris, PUF, p. 186.

2 Michotte, *op. cit.* p. 508.

3 Blanchet Alain. & Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*. Document en ligne http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/306200/mod_resource/content/1/L%E2%80%99ENQU%C3%84TE%20ET%20SES%20M%C3%89THODES.pdf généré le 10 janvier 2016.

Dans le cadre de notre recherche, le recours à l'entretien rétrospectif devait donc permettre d'amener les apprenants à identifier et à expliquer leurs stratégies de communication au cours de l'interaction exolingue.

1.4. Stratégies de communication orale

En général, les chercheurs travaillant sur la notion de « stratégie » s'accordent pour retenir deux acceptions principales. D'une part, une stratégie se présente sous forme d'action ou encore comme une suite d'opérations, de démarches ou de manœuvres entreprises par un individu. D'autre part, elle constitue selon Bange, « un ensemble d'actions sélectionnées et agencées en vue de concourir à la réalisation d'un but final... »¹. Elle est, dans cette perspective, une action orientée vers un but déterminé. Elle se manifeste alors comme une démarche entreprise spécifiquement pour atteindre un objectif spécifique. Elle constitue, pour reprendre les termes de Tardif, « quelque chose d'intentionnel ; il s'agit d'atteindre efficacement un objectif. Elle a aussi quelque chose de pluriel : il s'agit d'un ensemble d'opérations. »²

Dans le cadre de cette communication, la notion de « stratégie » va être appréhendée telle qu'elle s'applique au domaine particulier de l'appropriation et de la pratique des langues non maternelles surtout en ce qui concerne la communication orale en FLE. Ainsi, les stratégies de communication seront considérées à la suite de Færch et Kasper, comme « des plans potentiellement conscients pour résoudre ce qui se présente à un individu comme une difficulté dans la réalisation d'un objectif de communication particulier »³. Elles constituent donc l'ensemble des démarches (de résolution de problème) entreprises par un individu qui se trouve confronté à une difficulté de communication dans une langue donnée.

L'idée d'un déploiement conscient des stratégies de communication a fait l'objet d'un grand débat chez les chercheurs comme Vergon⁴ l'a bien détaillé dans sa synthèse sur la polémique autour du caractère conscient des stratégies déployées par les apprenants. C'est justement dans l'optique de vérifier le caractère conscient des stratégies de communication orale que nous avons entrepris l'entretien rétrospectif avec les apprenants qui ont participé à notre recherche.

2. Méthodologie de la recherche

Ce travail relève d'une recherche menée dans le but d'enquêter sur les difficultés de communication orale des apprenants universitaires de français au Nigeria et leurs démarches pour surmonter leurs handicaps linguistiques en situation d'interaction verbale de type exolingue. Le public d'enquête est composé d'une quinzaine d'apprenants nigériens de français en troisième année de licence qui participaient au programme d'immersion

1 Bange Pierre (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier, p. 75.

2 Tardif Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Editions Logiques, p. 23.

3 Færch Claus & Kasper Gabrielle (1980), « Processes and strategies in foreign language learning and communication », *International Studies Bulletin*, 5, p. 81.

4 Voir Vergon Caroline (1998), « Notion de stratégie d'apprentissage : quelques points de repère. Analyse comparative de définitions », *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, n° 24, pp. 60 - 114.

linguistique au Village français du Nigeria (VFN), un centre interuniversitaire situé à Badagry, près de la frontière bénino-nigériane. Tous ces apprenants sont plurilingues du fait qu'ils maîtrisent parfaitement au moins deux langues nigérianes en dehors de l'anglais, du pidgin nigérian avant leur apprentissage de la langue française.

Comme méthode de recueil de données, les apprenants ont été filmés au cours des entretiens individuels qu'ils ont eu avec un journaliste béninois sur des thèmes comme « le français au Nigeria », « le mariage au Nigeria », « la famille nigériane », etc. Le corpus, dont nous présentons les résultats est donc constitué à partir de l'entretien rétrospectif que nous avons réalisé individuellement avec les apprenants sur leur expérience pendant l'interaction à caractère exolingue qu'ils ont eue.

Notre visée était de recueillir leurs réactions sur l'expérience menée et de les amener - après le visionnement de l'enregistrement audiovisuel de leur interaction avec le locuteur francophone - à identifier et commenter ou expliquer leurs difficultés de production et de compréhension ainsi que les diverses démarches auxquelles ils ont eu recours pour résoudre ces difficultés. Cette démarche nous a semblé pertinente car, comme le disent Py et Grossen « comprendre une interaction donnée, c'est d'abord restituer la manière dont chacun des acteurs définit et négocie sa relation avec l'autre, au thème de l'interaction et aux moyens utilisés pour réaliser ces opérations. »¹ Ainsi, nous avons voulu laisser la parole aux enquêtés pour aller au-delà de nos propres interprétations de chercheur. L'entretien rétrospectif devait donc permettre d'évaluer et de compléter l'interprétation que nous avons faite des données recueillies. Précisons, quand même, que dans le souci de permettre aux enquêtés de s'exprimer librement, sans contraintes linguistiques, l'entretien rétrospectif s'est déroulé en anglais.

3. Analyse des données recueillies

Compte tenu de l'objet de cette communication, l'analyse des entretiens rétrospectifs focalisera, d'une part, sur l'avis des informateurs à propos de leur expérience avec le locuteur avant leur visionnement de l'enregistrement vidéo et, d'autre part, sur leurs commentaires après visionnement. Comme signes de transcription adoptés pendant la transcription des entretiens², + indique la pause ; ++ une plus longue pause, alors que (...) indique une coupure dans les propos recueillis. Les soulignements servent à mettre l'emphasis par rapport à notre analyse. Dans le but de protéger l'identité des enquêtés/apprenants, ils sont identifiés comme A1, A2, A3, etc.

3.1. Réactions des enquêtés avant le visionnement des interactions filmées

Au début de l'entretien rétrospectif, l'avis des sujets a été sollicité sur l'interview qu'ils ont eue avec le journaliste francophone. Les réponses obtenues sont diverses et de nature à la fois évaluative et normative par rapport à l'entretien et leur propre performance.

1 Bernard Py & Grossen Michèle (1997), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Bern/Berlin/Paris, Peter Lang S.A., p. 3.

2 Pour la transcription, nous nous sommes inspiré de Blanche-Benveniste Claire et al (1990), *Le français parlé. Etudes grammaticales*, Paris, Centre National de Recherche Scientifique.

D'abord, dans leurs réponses, les enquêtés ont porté des jugements sur l'entretien et leur performance. Pour la majorité, il est évident que la rencontre avec le journaliste francophone a présenté beaucoup d'atouts. À leur avis l'interaction avec le locuteur francophone a surtout été très bénéfique et motivante comme le montrent les parties soulignées des extraits de leurs propos ci-dessous.

A2 « je pense que cette discussion m'a donné l'opportunité de parler avec une personne qui vient d'un pays francophone ».

A4 « c'était un vraiment intéressant et très motivant (...) c'était bien plus parce qu'au moins cela m'a donné l'occasion de parler et de réfléchir en même temps en communiquant en français ».

A9 «... cette discussion m'a donné l'occasion de parler avec une personne qui vient d'un pays francophone (...) la discussion m'a donné une idée sur ce à quoi il faut s'attendre quand on communique avec une personne qui vient d'un pays francophone »

A13 « c'était bien + cela m'a fait parler (...) cela m'a aidé (...) j'ai vraiment beaucoup appris ».

Dans leurs réponses, d'autres enquêtés ont plutôt manifesté une certaine « conscience normative »¹, qui se traduit par les jugements évaluatifs portés sur leurs propres productions. Ces auto-évaluations sont de deux types : autoévaluation positive et autoévaluation négative.

En effet, d'une part, on note une auto-appréciation de leur compétence langagière et de leur comportement courageux :

A1 « cela m'a permis de me connaître et de savoir à quel point je peux parler couramment la langue (...) cela m'a montré à quel point je suis courageux de parler la langue ».

A3 « les questions qu'il m'a posées étaient très simples et je me suis débrouillé et je lui ai donné des réponses ».

A14 « j'étais content de parler avec quelqu'un qui maîtrise bien la langue (...) j'étais donc content d'avoir pu communiquer en français et de comprendre ce qu'il disait... »

D'autre part, on distingue une autocritique de leur propre performance. Le jugement très négatif, le constat d'échec et la justification des efforts déployés ont été exprimés en ces termes :

A5 « oui + cela s'est passablement bien passé + c'était passable parce que j'ai essayé de répondre à certaines questions mais pour les autres je ne comprenais pas ce que le journaliste me demandait (Rire) j'ai essayé + vous savez ».

A6 « l'entretien était ok + mais (...) les questions étaient difficiles à répondre + les réponses + mes phrases n'étaient pas bien structurées + je me suis aperçu après »

3.2. Introspection sur l'état psychologique au cours de l'interaction

Les enquêtés ont ensuite été interrogés sur leur disposition mentale, c'est-à-dire leur état psychologique durant l'interaction avec le locuteur francophone. Les réponses obtenues indiquent une sorte d'évolution dans l'état d'esprit des enquêtés durant l'interaction.

1 Dabene Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : situations plurilingue*, Paris, Collection F/références, Hachette FLE, p. 101.

D'abord, pour la plupart, le sentiment était au début celui de la peur de s'exprimer en français ou de ne pas être à la hauteur linguistiquement. Ces extraits permettent d'appréhender cette disposition mentale initiale :

A7 « j'avais peur de parler français avec une personne considérée comme maître dans la pratique de cette langue »

A15 « j'avais peur (...) parce que je ne savais pas ce qu'il allait me demander + j'avais donc la peur de ne pas savoir comment répondre »

Ensuite, cette disposition semble changer au fur et à mesure que l'interaction progressait comme on peut le constater dans ces propos :

A4 « après je n'ai plus eu peur + les questions qu'il a posées n'étaient pas si difficiles et j'ai pu lui répondre... »

A6 « quand l'interview a commencé + je n'ai plus eu peur + j'ai pu parler »

A15 « au début+ j'étais un peu nerveuse mais après quelques instants j'étais détendu... »

Enfin, selon d'autres, c'est l'excitation et le désir de relever un défi qui semblent les pousser à bien communiquer avec leur interlocuteur francophone comme l'illustrent ces extraits :

A8 « j'étais aussi très excitée parce que c'était une des rares occasions pour moi de parler avec un francophone »

A9 « j'étais bien déterminé à faire de mon mieux puisque cela allait m'encourager à faire plus d'effort pour parler la langue française »

A12 « je me suis dit que je devais parler + c'était un défi + c'est la +c'est la raison pour laquelle j'apprends cette langue + j'ai donc continué à parler »

Ces propos mettent en lumière une certaine volonté de la part des sujets à « faire face à la situation ». Il s'agit de ce que Goffman qualifie du souci de préserver la face qui fait partie du jeu des événements de rencontre. Selon lui, en situation d'interaction en face-à-face « l'individu a également une réponse émotionnelle immédiate à la face que lui fait porter un contact avec les autres : il la soigne, il s'y attache »¹. Cet attachement des sujets de notre recherche à la sauvegarde de leur face s'est manifesté, comme nous allons le voir à travers la verbalisation leurs divers efforts individuels de prévention et de gestion des difficultés de communication orale au cours de l'interaction exolingue.

4. Rétrospection sur les difficultés et les stratégies de communication adoptées

Rappelons que la séquence de visionnement individuel des interactions filmées avait pour objectif d'amener les enquêtés à repérer et à expliquer les difficultés rencontrées ainsi que les opérations cognitives grâce auxquelles ils pensent avoir eu recours pour résoudre ces difficultés.

Repérage des difficultés de communication orale

Les difficultés de communication orale ont été principalement identifiées grâce aux indices de repérages que nous pouvons qualifier, à la suite de Moore, de « balises de

1 Goffman Erving (1974), *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain KIHIM, Paris, Editions de Minuit, p. 10.

dysfonctionnement »¹, c'est-à-dire des moments de l'interaction exolingue caractérisés par des hésitations, des pauses et de silences. Les extraits ci-dessous semblent valider et justifier ces indices de difficultés.

Les hésitations

En ce qui concerne les hésitations, le sujet A6 explique qu'elles sont provoquées par une lacune lexicale :

A6 « ok + l'hésitation + le bégaiement là est dû au manque de lexique à utiliser pour répondre à la question du journaliste »

Les pauses

Pour sa part, A12, justifie la pause aussi par le manque de lexique approprié pour exprimer ce qu'il voulait dire :

A12 « j'ai dû observer cette pause parce que + je ne parvenais pas à avoir em + les mots appropriés pour dire les choses en français »

Les silences

Le fait que le silence a également constitué un indice de difficulté de communication orale a été validé ce témoignage :

A5 « oui comme je l'ai dit + j'ai quelques difficultés à m'exprimer (...) c'est pour cette raison que j'ai gardé le silence avant d'essayer de répondre à sa question »

En général, les silences identifiés sont de deux ordres : celles liées aux lacunes lexicales (A2, A3, A8, A10, A14, A15) et celles dues aux lacunes morphosyntaxiques (A1, A4, A5, A7, A8, A13 et A15).

Démarches de résolution de difficultés identifiées par les enquêtés

Aux dires des enquêtés, les stratégies de compensation de lacunes ou de résolution de difficultés peuvent être résumées comme suit.

Le recours à l'alternance codique (emploi de l'anglais)

A1 « parfois je mélangeais avec l'anglais... »

A8 « je trouvais un moyen pour introduire un peu d'anglais + je combinais les deux + mais je crois qu'il comprenait... »

Les démarches métalinguistiques (reformulation, simplification, emploi de lexiques familiers)

A2 « j'ai essayé de penser à un autre mot + un mot plus simple avec l'idée que si je l'utilise il comprendrait ce que j'essayais de dire »

A7 « quand je voulais dire quelque chose et je découvrais que je n'arrivais pas à m'exprimer comme il faut je choisisais alors une autre construction en vue de me faire comprendre + j'évitais donc d'utiliser des structures qui pourraient me donner des difficultés »

1 Moore Daniele (1996), «Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », *AILE*, n° 7, p. 110.

La verbalisation de la difficulté et la sollicitation directe

A5 « il y avait des questions qu'il me posait et je lui demandais de les répéter + et quand il répétait j'essayais de saisir ce qu'il disait et essayais de lui répondre »

A7 « je disais "pardon" et il m'expliquait sa question »

A13 « je lui demandais de répéter la question »

La sollicitation indirecte

A2 « euh + je manquais de lexiques (...) je clignais les yeux + bougeais mon corps et des choses comme ça + et je pensais + alors il m'a aidé + il m'a donné des mots »

A7 « je dis ce que j'ai à dire ou que je pense être juste et à la fin je me laisse corriger »

Le recours au gestuel

A5 « euh bien + j'utilisais des euh gestes + je pensais que je pouvais me servir de mes mains et des gestes pour lui faire savoir ce que je voulais dire + en faisant ça, il m'a compris »

Démarches permettant de donner une image positive

Les démarches décrites ci-dessous peuvent être considérées comme des stratégies visant à « rester à flot »¹ en vue de donner une image positive et d'éviter la rupture de l'interaction en communiquant avec les moyens de bord.

A4 « parfois je mélangeais avec l'anglais + ou je m'efforçais à répondre + que ce soit correct ou pas je disais simplement quelque chose »

A6 « j'ai essayé de parler le français comme je pouvais + avec le peu de lexique que j'avais + je mélangeais tout et m'exprimais comme je voulais + bon ou mauvais + je me disais que je devais dire quelque chose »

Stratégie d'évitement

Dans l'extrait suivant, la démarche de A7, qui consiste à éviter certaines constructions grammaticales qui lui posent problème, s'apparente à ce que Riley qualifie de « stratégie d'évitement formelle »².

A7 « parfois je m'efforçais de parler + quand je voulais dire quelque chose et je découvrais que je n'arrivais pas à m'exprimer comme il faut, je choisisais alors une autre construction en vue de me faire comprendre + j'évite donc d'utiliser des structures qui pourraient me donner des difficultés »

Des astuces pour gagner le temps

A5 « je pensais aux lexiques à utiliser ici + comment je vais construire mes phrases pour permettre à mon interviewer de me comprendre + c'est pour cette raison que j'ai gardé le silence avant d'essayer de répondre à sa question ».

A12 « j'ai dû observer cette pause parce que + cela me permettait de prendre mon temps pour bien réfléchir ».

1 Moore, *op. cit.*, p. 111.

2 Riley, Philip (1985), « Strategy : conflict or collaboration ? », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, MCMLXXXV, Université de Nancy, p. 96.

Des opérations mentales de traduction

A2 « parce que je ne savais quel lexique utiliser + je pensais aux lexiques en anglais et j'essayais de les traduire mentalement en français avant de les utiliser verbalement ».

Des opérations mentales de recherches lexicales et de structuration du discours

A7 « au début j'essayais de coordonner les mots + j'essayais de construire une bonne phrase + alors je me répétais en essayant de me souvenir de quelques verbes et mots que je pouvais utiliser ».

A13 « j'ai dû réfléchir + je pensais que je connaissais le mot + il était donc question que je réfléchisse pour le retrouver + peut-être aller dans le cerveau pour chercher le lexique approprié ».

Conclusion

Il est évident que la démarche d'auto-observation différée, à travers l'entretien rétrospectif que nous avons eu avec les apprenants nigériens à propos de leur interaction en face-à-face avec un locuteur francophone, a favorisé une focalisation à la fois sur la tâche communicative effectuée et sur les procédés utilisés par les enquêtés pour communiquer. Les informations recueillies ont permis de savoir la réalité de l'intérieur, de comprendre les opérations cognitives de résolution de problèmes par les enquêtés eux-mêmes. Ainsi, avons-nous pu identifier des stratégies de compensation telles les démarches métalinguistiques, le recours à l'alternance codique, le recours au gestuel, la sollicitation, etc.

Les séquences d'auto-confrontations des enquêtés avec leurs productions verbales ont provoqué, chez eux, une prise de conscience de leur compétence de communication orale en français. Elles ont été une occasion pour eux de constater leurs lacunes, d'évaluer et de découvrir leur capacité à communiquer en français malgré leurs compétences linguistiques limitées. Ainsi, la prise en compte des représentations et de l'avis des enquêtés sur leurs propres comportements communicatifs nous amène à conclure que ces apprenants sont, dans une grande mesure, conscients de leurs stratégies de communication orale en FLE. Par conséquent, les enseignants doivent amener leurs apprenants à réfléchir sur leurs lacunes de communication orale et leurs stratégies de résolutions de ces lacunes. Dans l'avenir, d'autres recherches pourront éventuellement être réalisées pour vérifier si les stratégies déployées en situation d'interaction exolingue seront les mêmes lorsque les apprenants seront filmés en situation d'interaction entre paires, c'est-à-dire avec leurs camarades de classe.

Bibliographie

- Albert Jean-Luc & Py Bernard (1986), « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », *Études de Linguistique Appliquée*, n°61, janvier-mars, pp. 78 – 90.
- Bange Pierre (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris : Hatier.
- Baylon Christian & Mignot Xavier (1999), *La communication*, Éditions Nathan / HER.
- Blanche-Benveniste Claire et al (1990), *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris : Centre National de Recherche Scientifique.

- Blanchet Alain. & Gotman Anne, *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*. Document en ligne http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/306200/mod_resource/content/1/L%E2%80%99ENQU%C3%84TE%20ET%20SES%20M%C3%89THODES.pdf généré le 10 janvier 2016.
- Dabene Louise (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : situations plurilingues*. Paris: Collection F/références, Hachette FLE.
- Færch Claus & Kasper Gabrielle (1980), « Processes and strategies in foreign language learning and communication », *International Studies Bulletin*, 5, pp. 47 – 118.
- Goffman Erving (1974), *Les rites d'interaction*, traduit de l'anglais par Alain KIHM, Paris : Éditions de Minuit.
- Gumperz John, J. (1982), *Discourse Strategies*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kerbrat-Orecchionin Catherine (1998), « La notion d'interaction en linguistique : origines, apports, bilan », *Langue française*, n°117, février, pp. 51 - 67.
- Michotte Albert (1907), « À propos de la Méthode d'introspection dans la psychologie expérimentale » in *Revue néoscolastique*. 14, n°56, 1907, pp. 507-532, http://www.persee.fr/doc/phlou_0776-5541_1907_num_14_56_2126. Document généré le 25 septembre 2015.
- Moore Danièle (1996), « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », *AILE*, n°7, pp. 95 – 121.
- Piaget Jean (1968), *Sagesse et illusion de la philosophie*, Paris : Presses Universitaires de France.
- Py Bernard & Grossen Michèle (1997), *Pratiques sociales et médiations symboliques*, Bern/Berlin/Paris, Peter Lang S.A.
- Sackur Jérôme (2009), « L'introspection en psychologie expérimentale », *Revue d'histoire des sciences*. Tome 62-2, juillet-décembre, pp. 5 - 28, www.lscp.net/persons/sackur/docs/Sackur2009.pdf. Document généré le 20 décembre 2015.
- Riley Philip (1985), « Strategy : conflict or collaboration ? », *Mélanges Pédagogiques*, CRAPEL, MCMLXXXV, Université de Nancy, pp. 91 - 116.
- Tardif Jacques (1992), *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal : Les Éditions Logiques.
- Vergon Caroline (1998), « Notion de stratégie d'apprentissage : quelques points de repère. Analyse comparative de définitions », *Bulletin de Linguistique Appliquée et Générale*, n°24, pp. 60 – 114.
- Vergon Caroline (2000), « Définition(s) de la notion de stratégie d'apprentissage : consensus et désaccords » in Holtzer, Gisèle & Wendt Michael (2000) (éds.) : *Didactique comparée des langues et études terminologiques. Interculturel – Stratégies – Conscience langagière*, Frankfurt : Peter Lang, pp. 95 – 110.

Rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire : l'exemple des écoles bilingues songhay-français du Mali

Zakaria NOUNTA

Université de Paris Ouest Nanterre La Défense, France

znounta@yahoo.fr

Résumé

Le présent article met en relief des activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistique, basées essentiellement sur la comparaison systématique entre L1 et L2, et susceptibles de favoriser les transferts linguistiques et les transferts d'apprentissage dans l'éducation bilingue songhay-français du Mali. L'objectif de notre étude est de montrer le rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire chez les élèves des écoles bilingues songhay-français. À partir d'un corpus comprenant les enregistrements vidéo de séquences de cours et la trace photographique de ce qui est inscrit au tableau, sur les ardoises, de pages des cahiers d'élèves, des pages pertinentes du manuel, des fiches de préparation des maîtres, nous avons fait la description des procédures d'enseignement notamment les savoirs présentés, déployés et mis en scène par les maîtres en grammaire. Tout en appréciant, à travers nos analyses, le potentiel acquisitionnel des classes de 3^e, 4^e et 5^e années de l'école enquêtée, nous avons suggéré des apports pédagogiques permettant, à partir des acquis de l'apprentissage de L1, de mieux faire acquérir L2. En grammaire notamment, nous avons pu montrer que, tout en enrichissant et en affinant les capacités d'expression et d'argumentation des élèves, la comparaison entre L1 et L2 renforce leur compétence métalinguistique. Elle offre aux élèves les moyens de pouvoir prendre conscience du fonctionnement des deux langues et de leurs modalités d'apprentissage. Ce qui consolide l'apprentissage de chaque langue et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles.

Mots-clés

comparaison, grammaire, songhay, français, école bilingue.

Abstract

This article puts emphasis on activities of language awareness and metalinguistic awareness, based primarily on the systematic comparison between L1 and L2, and favors language and learning transfers in Songhay-French bilingual education in Mali. The objective of our study is to show the importance of the comparison between L1 and L2 in learning grammar in Songhay-French bilingual schools. From a corpus transcribed video recordings during teaching sequence, and photographic record of what is written on the board, slates, student's notebooks, relevant pages of the teacher's preparation sheets, we made the description of teaching procedures including knowledge presented by teachers in grammar. While appreciating in our analysis the potential learning in 3rd, 4th and 5th grade classes of the investigated school, we suggested pedagogical contributions allowing to better acquire the learning outcomes from L1 to L2. Particularly in grammar, we have showed that, while enriching and refining the skills of expression and argumentation of students, the comparison between L1 and L2 strengthens their meta-linguistic competence. It provides students with the means to realize the operation of the two languages and learning modalities which consolidate learning each language and promote the transfer of skills acquired in each of them.

Key words

comparison, grammar, Songhai, French, bilingual school.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

Le présent article met en relief des activités d'éveil aux langues et de prise de conscience métalinguistiques, basées essentiellement sur la comparaison systématique entre L1 et L2, et susceptibles de favoriser les transferts linguistiques et les transferts d'apprentissages dans l'éducation bilingue songhay-français du Mali.

De nombreux chercheurs (Leopold, 1949, cité dans Kanta et al. 2006 : 53 ; Roulet, 1995, etc.) soutiennent l'idée selon laquelle il existe une corrélation entre le bilinguisme et le développement de la conscience métalinguistique. Roulet (1995 : 115) postule que l'exploitation des propriétés communes des langues et la reconnaissance de l'apport de certaines formes de réflexion métalinguistique sont indispensables pour réussir l'enseignement-apprentissage bi- ou plurilingue.

Candelier (2003 : 15), Kanta *et al.* (2006 : 55.), etc., quant à eux, en mettant en évidence le fait que l'acquisition d'un lexique en deux langues développe les capacités méta discursives sur les mots, ont démontré les effets positifs de la L1 et de la L2 sur le développement de la conscience métalinguistique.

D'autres experts (Maurer : 2007 ; Noyau : 2006), prouvent que le passage des acquisitions de la L1 à la L2 et vice versa est une étape cruciale dans l'enseignement-apprentissage bilingue. Selon eux, pour que l'étude de la L1 puisse profiter à l'acquisition d'une L2, il est important de s'appuyer sur une méthode linguistique, indispensable pour faciliter la comparaison entre les langues. Ce qui favorise, du coup, les apprentissages chez un apprenant bilingue.

Dans l'enseignement apprentissage bilingue du Mali, force est de reconnaître l'absence complète de réflexion grammaticale sur les langues premières. Les insuffisances dans la formation des maîtres amenuisent considérablement leurs capacités en termes de culture métalinguistique en L1 et en L2. Seules les formations continues des enseignants, d'une semaine à une quinzaine de jours, sont utilisées pour doter les classes bilingues. Ne bénéficiant pas d'une formation initiale leur permettant d'enseigner convenablement la langue première, les maîtres proposent une méthode d'enseignement analogue à celle de la langue seconde. Or, la L1 est un outil de communication déjà maîtrisé à l'oral par les élèves. Comme le fait remarquer Dumestre (2000 : 177), à propos de l'éducation bilingue du Mali : « l'une des disciplines à introduire impérativement est donc, en deçà de la simple grammaire, c'est-à-dire préalablement à elle, l'éveil au langage [...] la langue qu'il (l'élève) pratique quotidiennement peut et doit devenir l'objet d'un travail intellectuel à la fois passionnant et enrichissant : observer, classer, comparer, définir... »

Dans ce cas, nous pouvons émettre l'hypothèse selon laquelle la prise de conscience métalinguistique effective grâce à des activités d'éveil aux langues, essentiellement liées à l'observation, à la réflexion et à la comparaison entre L1 et L2, contribuerait aux transferts d'apprentissage dans les écoles bilingues.

À partir d'un corpus comprenant les enregistrements vidéo de séquences de cours et la trace photographique de ce qui est inscrit au tableau, sur les ardoises, de pages des cahiers d'élèves, des pages pertinentes du manuel, des fiches de préparation des maîtres, nous avons fait la description des procédures d'enseignement notamment les savoirs présentés, déployés et mis en scène, par les maîtres en grammaire.

Tout en appréciant, à travers nos analyses, le potentiel acquisitionnel des classes de 3^e, 4^e et 5^e années de l'école enquêtée, nous avons suggéré des apports pédagogiques permettant, à partir des acquis de l'apprentissage de L1, de mieux faire acquérir L2.

En grammaire notamment, nous avons pu montrer que, tout en enrichissant et en affinant les capacités d'expression et d'argumentation des élèves, la comparaison entre L1 et L2 renforce leur compétence métalinguistique.

Après avoir caractérisé le contexte du système éducatif malien, nous développerons le cadre théorique et la méthodologie utilisée, puis nous présenterons les résultats que nous discuterons dans les dernières pages de l'étude.

1. Le contexte du système éducatif du Mali : utilisation des langues nationales à l'école à travers l'approche curriculaire bilingue par compétences

La conception de l'école faisant place à l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement demeure à l'heure actuelle une préoccupation dans plusieurs pays africains comme le Niger, le Burkina-Faso et le Mali.

Dans le cas du Mali, c'est l'approche curriculaire bilingue qui est en cours dans un très grand nombre d'établissements de l'enseignement fondamental depuis 2002. La pédagogie convergente est au fondement du nouveau curriculum de l'enseignement fondamental. Ce choix, lié aux exigences de refondation du système éducatif initiée en 1998 à travers le Programme Décennal de Développement de l'Education (PRODEC), permet de privilégier une nouvelle vision de l'apprentissage où l'apprenant est artisan de sa propre formation et travaille régulièrement à résoudre des problèmes et tâches intégratives éliminant ainsi les barrières entre les disciplines.

Dans les classes de 1^{re} année du primaire, l'enseignement se fait exclusivement en langue première de l'enfant. Le temps d'enseignement est subdivisé en deuxième année : 75% du temps est consacré à l'enseignement en L1 et 25% en L2. En troisième et quatrième années, le rapport s'inverse et 75% de l'horaire sont réservés à l'apprentissage du français (oral et écrit) et 25% aux apprentissages en L1. En cinquième et sixième années, la répartition du volume horaire est équitable : 50% pour la L1 et 50% pour la L2.

Onze langues nationales sur les treize reconnues par la loi, sont enseignées à l'école concomitamment avec le français à travers ce curriculum bilingue dans le pays suivant les milieux sociolinguistiques. Mais il est important de souligner que l'éducation bilingue n'est pas généralisée dans toutes les écoles primaires du Mali. Il existe à ce jour partout dans le pays une majorité d'écoles dites « classiques » dans lesquelles seul le français demeure la langue d'enseignement.

2. Fondements Théoriques

Nous nous sommes focalisés sur les théories de l'acquisition du bilinguisme et les fonctions des interactions pédagogiques.

Cummins (1986) démontre dans ses travaux l'existence d'une interdépendance entre L1 et L2 du point de vue du développement des compétences et d'une influence réciproque sur le plan des acquis. « Dans la mesure où l'instruction à travers une langue minoritaire est efficace dans le développement d'une compétence académique dans la langue minoritaire, le transfert de cette compétence dans la langue majoritaire se fera suite à une exposition et une motivation adéquates pour apprendre cette langue. » (Cummins, 1986 : 20, cité dans Baker, 1993 : 240-41).

De ce fait, l'éveil aux langues contribue fortement à améliorer les attitudes des apprenants vis-à-vis des langues et de leur apprentissage. Il permet de développer des représentations et des attitudes positives d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Comme le soulignent Augeret Kervran (2013 : 265), « l'Éveil aux langues et, plus largement, les activités d'enseignement qui convoquent des ressources langagières multiples, poursuivent, entre autres, l'objectif de développer des compétences métalinguistiques chez les élèves concernant le fonctionnement du langage. »

Les activités d'éveil aux langues préparent donc les élèves à être plus aptes à apprendre les langues grâce aux diverses tâches qu'elles mettent en jeu. Elles permettent d'amener les apprenants à s'interroger sur la forme et le fonctionnement des langues.

Le second volet de notre cadre théorique est relatif aux principales fonctions des interactions pédagogiques : les fonctions pragmatiques, les fonctions dialogiques et les fonctions didactiques.

Dans le cadre énonciatif, il existe trois fonctions pragmatiques fondamentales, à savoir l'assertion, la question et l'injonction. Elles constitueraient les actes basiques de l'interaction, en situation didactique, voire en toute situation où il y a échange de paroles. Ces principaux actes du langage se retrouvent dans toutes les langues. Ils renvoient respectivement à la proposition assertive, à la proposition interrogative et à la proposition impérative. Ainsi, l'assertion correspond à la phrase déclarative, la question à la phrase interrogative et l'ordre à la phrase impérative.

S'agissant de la fonction dialogique, nous nous attelons au dialogue scolaire qui obéit au schéma « initiative, réponse, évaluation » de Sinclair et Coulthard (1975). Ce schéma est

exploité pour les situations didactiques par Celik et Mangenot (2004 : 77) : « Consignes => Contributions répondant aux consignes => Feed-back ». Ainsi, l'évaluation est « consubstantielle des processus d'enseignement et d'apprentissage » (Huver et Springer, 2011 : 31). C'est pourquoi, il y a « des traces constantes d'activité évaluative » (ibid.) dans les interactions didactiques.

Concernant la fonction didactique, il est à noter que le discours de la classe se construit à travers les interactions et les relations interpersonnelles entre le maître et les apprenants (Bigot, 2005). Les compétences s'acquièrent par le truchement des explications du maître et, dans l'enseignement-apprentissage bilingue spécifiquement, par celui de l'intégration comparative des enseignements linguistiques qui renforcent l'apprentissage de chaque langue, tout en favorisant le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles. L'explication et la comparaison interlangues sont essentielles pour amener les apprenants à accomplir les tâches qui leur sont proposées par le maître.

3. Méthodologie

La présente étude privilégie en plus de l'observation directe de séquences de cours, l'approche quantitative et qualitative de collecte et d'analyse des données. Elle est une étude transversale dont la stratégie est descriptive.

Nos données sont une partie de celles du projet plurinational, regroupant la France, le Burkina Faso, le Mali et le Niger, soutenu par l'OIF (Organisation internationale de la francophonie) et l'AUF (Agence universitaire de la francophonie), intitulé : « Transferts d'apprentissages ». Elles ont été recueillies en octobre 2011 à Gao dans l'une des écoles expérimentales d'enseignement bilingue au Mali.

L'enquête a été menée auprès des élèves et maîtres des classes de 2^e, 4^e et 5^e années de l'école fondamentale de « Gadèye B ».

Tableau N° 1. Nombre d'élèves constituant l'échantillon observé

Classes	Effectif Total	Effectif des garçons	Effectif des filles	Sexe Enseignant
2 ^{ème} année	99	60	39	F
4 ^{ème} année	78	36	42	M
5 ^{ème} année	53	24	29	F

Source : Tableau reconstitué à partir de l'effectif des classes de 2^e, 4^e et 5^e années de l'école fondamentale de Gadèye B.

Les âges des élèves se répartissent entre 6 et 14 ans. Les langues utilisées sont le songhay (L1) qui est la langue première des élèves, puis le français (L2) qui constitue leur langue seconde. Notre corpus est multimodal. Il comprend trois séquences d'enregistrements vidéo d'une durée totale de 1 h 55 min 19 s. Ainsi, nous avons filmé trois séquences de cours en grammaire respectivement dans les classes de 2^e, 4^e et 5^e années fondamentales.

En plus, des enregistrements vidéo, notre corpus contient les photographies dix productions écrites des élèves, sur les ardoises, dans les cahiers ; ainsi que trente photographies

représentant la trace de ce qui est inscrit au tableau, des pages pertinentes du manuel, du cahier de préparation des maîtres, des documents pédagogiques et des affiches dans les classes observées.

Nous avons choisi CLAN (Computerized Language Analysis) comme outil de transcription des séquences vidéo. C'est l'outil qu'a utilisé le projet CHILDES, et adopté par le projet « Transferts d'apprentissage ». CLAN est une série de programmes informatiques pour traiter et analyser les données, il permet d'aligner parfaitement l'énoncé de la transcription avec le média visuel (Parijs : 2014).

En vue de l'analyse des données, nous avons codé notre corpus par des lignes additionnelles commençant par des « % M. : » pour : Analyse métalinguistique, en dessous de la ligne principale de la transcription. Nous avons codé les traces de comportement épilinguistique, les traces d'activité métalinguistique et les gestes co-verbaux. Notre codage s'est effectué à deux niveaux : la trace de comportement épilinguistique codée par E et la trace d'activité Métalinguistique codée par M. Le deuxième niveau concerne : la position énonciative (Assertion, Question, Injonction) = EA, EQ, EI ; la fonction dialogique (Initiative, Réponse, Évaluation) = GI, GR, GE et la fonction didactique (Correction, Explication, Comparaison) = TR, TE, TC.

Nous avons utilisé les deux commandes de CLAN (FREQ et COMBO) pour étudier en détail tous les codages réalisés dans notre corpus et de récupérer rapidement les résultats nécessaires à notre travail de recherche.

Le modèle théorique que nous avons choisi a exigé de nous une méthode de recherche principalement qualitative même si grâce aux codages des traces de comportement épilinguistique, d'activité métalinguistique et de gestes co-verbaux, nous avons pu procéder à des évaluations quantitatives.

4. Résultats

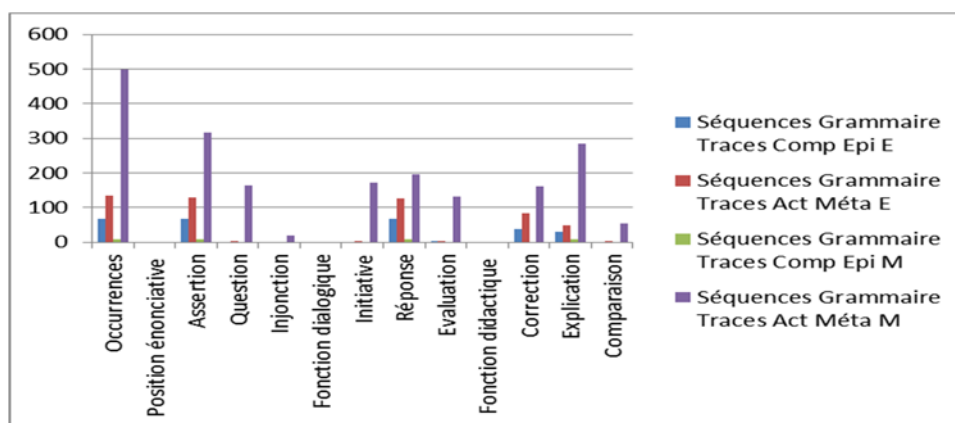
Nous avons fait, à travers le graphique ci-dessous, l'inventaire des traces de comportements épilinguistiques et d'activités métalinguistiques observées dans les séquences de grammaire.

Le graphique montre que plusieurs comportements épilinguistiques ont été dénombrés chez les élèves. Elles sont toutes des assertions au niveau énonciatif, majoritairement des réponses au niveau dialogique et des corrections et des explications au niveau didactique.

Chez les enseignants, les traces épilinguistiques répertoriées sont moins nombreuses, elles sont dans leur totalité des assertions, des réponses et des explications.

Les occurrences de traces d'activités métalinguistiques sont plus nombreuses, à la fois chez les élèves que chez les maîtres, que celles des traces de comportements épilinguistiques.

Au niveau de la fonction didactique, les comparaisons apparaissent plus dans les activités métalinguistiques et particulièrement chez les maîtres.



Légende : Traces Comp Épi E (Traces de Comportements Epilinguistiques des Élèves) ; Traces Act Méta E (Traces d'Activités Métalinguistiques des Élèves) ; Traces Comp Épi M. (Traces de Comportements Epilinguistiques du Maître) ; Traces Act Méta M. (Traces d'Activités Métalinguistiques du Maître).

5. Discussion

5.1. La comparaison pour stimuler l'activité épilinguistique de l'élève

L'élève a sa propre vision du code. Il se construit des représentations personnelles du fonctionnement de la langue. Ce qui est très souvent en déphasage avec l'enseignement organisé qu'il suit à l'école. Les comportements épilinguistiques des élèves s'inscrivent dans ce contexte.

Dans les activités de construction de phrases en L2, les élèves transposent le plus souvent la structure morphosyntaxique de la phrase de L1 en L2.

Exemple n°1: Mson-A4-gram-L2-171011		
223	*MTR:	Bouba part
224	*ELV:	marché •457452_459853•
225	%m:	EEA EGR ETR
226	*MTR:	répète!
227	*ELV:	Bouba part marché •459853_461756•
228	%m:	EEA EGR ETR

Il est facile d'expliquer l'omission du déterminant « au » de la part de l'élève puisqu'en songhay l'article est suffixé au nom alors qu'en français il précède celui-ci. En schématisant, nous aurons pour la phrase « Bouba part au marché » en L2 : sujet + verbe + complément (déterminant + nom). En L1, la structure de la phrase sera « Bouba koy yoo boo ra » autrement dit sujet + verbe + complément (nom + article suffixé au nom + préposition).

L'apprentissage de la L2 qui est une langue étrangère à l'élève nécessite chez ce dernier une perpétuelle construction. C'est le produit de la résolution de problèmes successifs qui se fait le plus souvent par généralisation, c'est-à-dire la perception de traits communs entre la L1, langue tremplin et la L2, langue à acquérir, ou inversement par discrimination, autrement dit

la perception des différences entre les deux langues. À ce titre, la comparaison interlingue est un facteur déterminant pour faciliter les apprentissages chez les élèves.

De même, la comparaison intralingue, autrement dit, entre les termes ou les structures d'une même langue, est bénéfique dans le processus d'apprentissage. À la question, par exemple, de deviner le participe présent du verbe « lire », les élèves se sont évertués à respecter la règle (l'ajout de -ant) tout en essayant de rapprocher le plus possible l'orthographe du participe présent de l'infinitif du verbe.

Exemple n°2: Mson-A5-gram-L2-181011		
618	*ELV:	lirant moi •1332660_1337467•
619	%m:	EEA EGR ETE
620	%m:	GEIM GGIM GTRM
621	*ELV:	liant •1337467_1341027•
622	%m:	EEA EGR ETE

Le maître, tout en se satisfaisant du fait que les élèves ont appliqué la règle, va se servir de l'activité épilinguistique des apprenants pour créer des circonstances dans lesquelles les nouveaux apprentissages seront rendus directement compréhensibles du fait de la situation rencontrée. La comparaison entre les verbes de la même langue dont certains ont le même infinitif sans avoir le même participe présent permettra aux élèves de savoir grâce à leur comportement épilinguistique mis en éveil que certains verbes du troisième se terminant par « -ire » ont leur participe présent en « -ant » et non en « -ant ».

5.2. Le rôle de la comparaison dans les activités métalinguistiques des élèves

Dans les séquences de grammaire, un certain nombre de traces d'activités métalinguistiques se rapportent aux connaissances présentées à l'élève de façon déclarative.

Exemple n°3: Mson-A5-gram-L2-181011		
59	*MTR:	qu'est-ce qu'un verbe? •252379_261075•
60	%m:	MEQ MGE MTR
180	*ELV:	le verbe est un mot qui change selon le sujet le temps et le mode
181	%m:	MEA MGR MTE
233	*MTR:	il y a combien de groupes de verbe? •714238_716192•
234	*ELV:	il y a trois groupes de verbe
235	%m:	MEA MGR MTE

Dans l'exemple ci-dessus tiré de la séquence de grammaire enregistrée en 5^e année, les apprentissages portent sur des connaissances théoriques. Il s'agit, d'une part, de la définition d'une catégorie grammaticale à savoir le verbe et, d'autre part, des caractéristiques de cette catégorie autrement dit la répartition des verbes en trois groupes.

Il n'existe pas de groupe pour les verbes en songhay, or en français, les verbes sont classés en trois groupes identifiables généralement grâce à leurs morphèmes de terminaison.

L'insistance sur la morphologie des verbes du français est donc cruciale. En songhay, l'infinitif du verbe se reconnaît à travers la particule « ka » qui précède le verbe. On ne peut pas parler de conjugaison pour les verbes du songhay puisqu'ils ne s'accompagnent que de particules indépendantes pour marquer le temps. Ainsi, la particule « ga » est utilisée pour exprimer le présent, « na » ou rien pour le passé et « ra » pour le futur. Le verbe en songhay ne change pas selon le sujet, il reste invariable.

Par contre en français, il existe trois groupes de verbes pour la conjugaison : les verbes du premier groupe qui se terminent par – er (chanter), ceux du deuxième groupe qui se terminent par – ir (bondir) et ceux du troisième qui, eux, ont des terminaisons diverses : re (croire), -dre (apprendre) ; -ir (venir), -er (aller), -oir (pouvoir), etc.

Il est important de montrer, dans l'enseignement-apprentissage songhay-français, à travers des activités de comparaison systématique entre L1 et L2, que les verbes du français se conjuguent à des temps et à des modes variés, alors que ceux du songhay ne présentent pas ces variations morphologiques.

En 2^e année, un des objectifs pédagogiques visés par la maîtresse consiste à amener les élèves à distinguer le singulier du pluriel en L2.

Exemple n°4: Mson-A2-gram-l1-171011	
1033 *MTR:	la classe nga tii affolloku sanda ir wano de i boobo.
•1654252_1658650•	
1034 %gls:	la classe c'est quand il s'agit d'une seule mais plusieurs
1035 %m:	MEA MGI MTC
1036 *ELV:	les classes. •1658650_1660992•
1037 %m:	MEA MGR MTR
1038 *MTR:	les.
1039 *ELV:	classes.
1040 %m:	MEA MGR MTR

L'initiation à l'identification du singulier et du pluriel en L2 est cruciale puisque au niveau des articles, il y a une grande différence entre la L1 et la L2. En français, les articles précèdent le nom, alors qu'en songhay, les marques du défini et de l'indéfini sont suffixées au nom. La maîtrise des règles d'accord des articles avec les noms constituera un des problèmes majeurs auquel les élèves de ce niveau seront confrontés tout au long de leur parcours. En songhay, il existe très peu d'unités qui marquent le défini et l'indéfini, tandis qu'en français, il existe plusieurs genres d'articles (définis, indéfinis, définis contractés et partitifs) au masculin tout comme au féminin.

Il est important de souligner que, comme le répertoire linguistique des élèves des écoles bilingues se compose déjà d'au moins deux langues aux statuts acquisitionnels hétérogènes (une L1 et une L2), il va de soi que le jeu d'appuis, de renvois, de renforcements réciproques, d'éclairages croisés et de transferts favorise les apprentissages ou au contraire les freine.

La conscience métalinguistique se développe à partir des discriminations que les élèves arrivent à faire entre L1 et L2. Comme le postule Auger : « C'est dans le jeu de confrontation

avec l'altérité qui met en perspective la LM que cette conscience méta a le plus de chance de se mettre en place au-delà d'un travail strictement lié aux interférences » (Auger, 2008 : 132)

5.3. Le rôle de la comparaison dans les activités métalinguistiques des enseignants

Dans les séquences de grammaire, plusieurs activités permettant aux élèves de comprendre en L2 le sens des mots utilisés en L1 sont mises en exergue par les enseignants.

En 4^e année, le maître éveille la conscience métasémantique des élèves à travers l'apprentissage d'un certain nombre de mots de la terminologie linguistique en L2.

Exemple n°5: Mson-A4-gram-L2-181011		
66	*MTR:	qu'est-ce qu'un verbe? •271768_278547•
67	%m:	MEQ MGE MTR
68	*MTR:	war ga bay haya kan tii verbe@s ya? •284477_288824•
69	%gls:	vous savez ce que signifie un verbe?
70	%m:	MEQ MGE MTR

Le maître sollicite la définition du mot métalinguistique « verbe » en L2 ou son équivalent en L1. La terminologie grammaticale comprend des mots métalinguistiques, c'est un aspect important de la composante métalinguistique. Le concept métalinguistique étant défini comme « une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation » (Gombert, 1990 : 11).

À ce niveau, les comparaisons entre les deux langues demeurent indispensables. Les conduites linguistiques des élèves étant assimilatrices, l'apprentissage des termes du français se consolidera plus facilement dès lors que les élèves auront compris leurs sens en songhay.

La comparaison entre L1 et L2 s'est traduite dans la séquence de grammaire enregistrée en 2^e année où la maîtresse a inscrit au tableau un énoncé en songhay « Salma koy yooboo ra » « Salma va au marché », avant d'amener les élèves à le transposer en français. Elle a sollicité l'équivalent de chacun des mots de la phrase de L1 en L2.

En éclaircissant le terme songhay « ra » (au), elle explique aux élèves, en s'appuyant sur la comparaison entre L1 et L2, que l'ordre d'agencement des mots dans la phrase peut varier selon la langue.

À travers cette activité, la maîtresse a montré, en décomposant un énoncé de L1 pour construire son équivalent en L2, comment les mots se regroupent pour former une phrase.

Dans sa démarche de décomposition de la phrase de L1 en mots traduits un à un en L2 et de construction des équivalents trouvés en phrase, elle rejoint l'idée de Portine (2009) qui souligne que la notion de grammaire est fondée sur « un mouvement analytico-synthétique, la compositionnalité et la solidarité relationnelle entre les composants d'une unité ensembliste » (Portine 2009 : 18). Il soutient sa démonstration à travers l'argumentaire suivant : « le nom "grammaire" est fondé sur le grec gramma (pluriel grammata), qui signifie "lettre(s)". Qu'est-ce qu'une lettre ? C'est l'unité de base d'un mot. Assembler des lettres donne un mot

(synthèse) ; subdiviser un mot donne des lettres (analyse). Le nom "grammaire" porte donc en lui la notion de mouvement analytico-synthétique. » (Portine 2009 : 18).

Exemple n°6: Mson-A2-gram-l1-171011		
644	*MTR:	a ga hinka tee ma duu. •1020351_1022284•
645	%gls:	il est normal que tu trouves
646	*MTR:	taka kan da affo yan go no kan kala ma i nã. •1022284_1024353•
647	%gls:	un changement dans la construction
648	%m:	MEA MGI MTC
649	*MTR:	ka duu nasara senni henna. •1024353_1025713•
650	%gls:	du français
651	%m:	MEA MGI MTC
652	*MTR:	nasara senni yan mo go no kan kala mi nã. •1025713_1027259•
653	%gls:	il peut arriver qu'il y ait des termes du français
654	%m:	MEA MGI MTC
655	*MTR:	ka duu koyra senni henna. •1027259_1028751•
656	%gls:	dont on ne doit pas tenir compte en songhay
657	%m:	MEA MGI MTC

Tout en enrichissant et en affinant les capacités d'expression et d'argumentation des élèves, la comparaison entre L1 et L2 renforce leur compétence métalinguistique. Elle leur permet de prendre conscience du fonctionnement des deux langues et de leurs modalités d'apprentissage. Ce qui consolide l'apprentissage de chaque langue et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles.

Malheureusement, ce savoir-faire n'est pas donné à tous les enseignants. Il y a donc lieu de renforcer la compétence métalinguistique des maîtres à travers la formation pédagogique afin que leur agir professionnel puisse permettre de mieux développer les aptitudes des élèves.

La comparaison dans le cours de grammaire ne se limite pas à l'opposition entre L1 et L2, elle peut s'effectuer entre des éléments d'une même langue. C'est le cas dans cette activité en 4^e année où le maître incite les élèves à raisonner sur l'orthographe morphosyntaxique d'une phrase déclarative transformée en phrase négative.

Exemple n°7: Mson-A4-gram-L2-171011		
335	*MTR:	wa hansa ka kaliimajaney guna@s:son qu'est-ce que vous remarquez •631400_633953•
336	%gls:	vous avez bien regardé ces phrases
337	%m:	MEQ MGI MTC
338	*MTR:	ici qui n'est pas là macin no war diya kan si wo ra?@s:son •633953_637302•
339	%gls:	qu'est-ce que vous voyez qui n'existe pas ici?
340	%m:	GEAM GGIM GTEM
341	*MTR:	kan si kaliimajaa jina ra@s:son ? •637302_640269•
342	%gls:	qui n'existe pas dans la première phrase
343	%m:	MEQ MGE MTR

À travers l'orthographe grammaticale, qui correspond aux graphies des mots selon leur fonction au sein de la phrase, les élèves sont amenés à faire la distinction entre la phrase déclarative « Amadou part à l'école » et la phrase négative « Amadou ne part pas à l'école ».

Il s'agira pour eux de repérer les mots « ne » et « pas » qui s'ajoutent à ceux de la phrase déclarative pour qu'elle devienne négative.

Cette comparaison intralingue entre phrases permet aux élèves de prendre conscience de la règle de grammaire qui consiste à transformer une phrase affirmative en phrase négative.

5.4. La réflexion de certains auteurs et les limites de l'étude

Wambach (1996), en insistant sur l'importance que revêt la langue maternelle dans les acquisitions des savoirs a montré que la langue maternelle de l'enfant est la seule susceptible de développer chez celui-ci les comportements, attitudes et aptitudes facilitant les apprentissages. Pour lui, l'enfant qui a appris à lire, à écrire et à calculer dans sa langue maternelle, utilisera ces mêmes compétences lors de l'apprentissage de la seconde langue.

De même Haïdara (2004) postule que la pédagogie convergente améliore les apprentissages grâce l'intégration des disciplines à travers un enseignement concomitant des deux langues.

Tréfaut (1999) compare deux écoles bilingues bambara-français du Mali adoptant la méthode de la pédagogie convergente. Sa conclusion est que les premiers apprentissages doivent partir du vécu de l'enfant et s'appuyer sur les expériences vécues dans son milieu socioculturel.

Nous pensons que la pédagogie convergente, malgré ses bons rendements, a des insuffisances relatives à ses stratégies d'enseignement notamment les difficultés de passage de la langue maternelle à la langue seconde. La convergence des deux langues est essentiellement méthodologique autrement dit les apprenants suivent pour l'apprentissage de la L2 le même cheminement que pour celui de la L1. Traoré (2001) indique une baisse de la performance des élèves à cette phase de passage de la L1 pour la L2. Cette contre-performance des apprenants s'explique par l'absence d'une dimension métalinguistique dans l'apprentissage de la L1. L'exploitation des propriétés communes des langues et la de réflexion métalinguistique sont indispensables pour réussir l'enseignement-apprentissage bi- ou plurilingue.

Notre étude, même si elle ne se limite qu'aux écoles bilingues songhay-français, démontre que la comparaison entre L1 et L2 offre aux élèves les moyens de pouvoir prendre conscience du fonctionnement des deux langues et de leurs modalités d'apprentissage. Ce qui consolide l'apprentissage de chaque langue et favorise le transfert des compétences acquises dans chacune d'entre elles. Il serait intéressant de vérifier ce constat sur les autres langues nationales enseignées au Mali concomitamment avec le français.

Conclusion

Dans les séquences de grammaire étudiées, plusieurs activités permettent aux élèves de comprendre les ressemblances et les dissemblances entre L1 et L2. Certaines activités nécessitant la comparaison interlingue leur confèrent aux élèves des apprentissages effectifs

notamment sur le fait que les verbes du songhay ne sont pas soumis aux mêmes variations morphologiques que ceux du français, que les règles d'accord des articles avec les noms diffèrent d'une langue à l'autre ou que l'ordre d'agencement des mots dans la phrase peut varier selon la langue.

Même la comparaison intralingue favorise des apprentissages. Elle a permis aux élèves par exemple, à travers une activité menée en 4^e année, de prendre conscience de la règle de grammaire qui consiste à transformer une phrase affirmative en phrase négative.

La comparaison dans le cours de grammaire fait que le songhay devient réellement une langue tremplin pour le français dans le cadre de l'enseignement bilingue. Nous devons nous interroger sur la généralisation du curriculum bilingue sur tout le territoire malien : à quand la fin de l'école dite classique où le français est la seule langue d'enseignement ?

Il reste à étendre notre étude sur les écoles bilingues du Mali où le français est enseigné concomitamment avec une autre langue nationale que le songhay.

Bibliographie

- AUGER Nathalie (2008), « Favoriser le plurilinguisme pour aider à l'insertion scolaire et sociale des élèves nouvellement arrivés (ENA) », *Revue électronique Glottopol : Insertion scolaire et insertion sociale des nouveaux arrivants* (Castellotti V. et Huver E. dir), n°11, janvier, [http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/tjelecharger/ numero_11/gpl11_11auger.pdf](http://www.univrouen.fr/dyalang/glottopol/tjelecharger/numero_11/gpl11_11auger.pdf).
- AUGER Nathalie & KERVIRAN Martine (2013), « Répertoires langagiers, interactions didactiques et co construction du langage à l'école primaire : l'exemple de la discussion », *Vers le Plurilinguisme ? Vingt ans après*, Sous la direction de : Violaine Bigot, Aude Bretegnier et Marité Vasseur, Paris : Éditions des archives contemporaines, pp. 265-273.
- BAKER Colin (1996) (1^{re} éd. 1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- BIGOT Violaine (2005), « Quelques questions de méthodes pour une recherche sur la construction de la relation interpersonnelle en classe de langue : primauté des données et construction de savoirs », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, pp. 42-53.
- CANDELIÉ Michel (2003), *Evlang – l'éveil aux langues à l'école primaire – Bilan d'une innovation européenne*, Bruxelles : De Boek - Duculot.
- CELIK Christelle & MANGENOT François (2004), « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives » *Les Carnets du Cediscor* n°8, pp. 75-88.
- CUMMINS Jim & SWAIN Merrill (1986), *Bilingualism in education : aspects of theory research and practice*, London and New York : Longman.
- DUMESTRE Gérard (2000), « De la scolarité souffrante (complément à 'De l'école au Mali') », *Nordic Journal of African studies* 9 (3), pp. 172-186.
- GOMBERT Jean-Emile (1990), *Le développement métalinguistique*, Paris : Presses Universitaires de France.
- HAIDARA Youssouf (2004), « Didactique des langues nationales en convergence avec la didactique des langues partenaires », *AUF : Penser la francophonie : concepts, actions et outils linguistiques : actes des premières Journées scientifiques communes des réseaux de chercheurs concernant la langue* (Ouagadougou 31 mai-1^{er} juin 2004), Paris : Éditions des Archives Contemporaines, pp. 439-463.
- HUVER Emmanuelle & SPRINGER Claude (2011), *L'évaluation en langues*, Paris : Didier.
- KANTA Tina, BLANCA Emmanuel & REY Véronique (2006), « La conscience phonologique et l'apprentissage d'une langue seconde », *Skholé, hors-série 1*, pp. 53-58.
- LEOPOLD Werner (1949), *Speech development of a bilingual child*, New York: Academic Press.

- MAURER Bruno (2007), « Aspects didactiques de l'éducation bilingue français-langues africaines au Mali », *Revue de l'Université de Moncton*, pp. 9-22.
- NOYAU Colette (2006), « Linguistique acquisitionnelle et intervention sur les apprentissages : appropriation de la langue seconde et construction des connaissances à l'école de base en situation diglossique », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, sept, n°83/1, pp. 93-106.
- PARISSE Christophe (2014), « Méthodologie de la recherche sur corpus pour l'étude des interactions dans les écoles bilingues », *Recherches Africaines*, Actes des Journées internationales de novembre 2013 (Ouagadougou, Burkina Faso) du projet AUF et OIF, numéro spécial 2014, pp. 9-20.
- PORTINE Henry (2009), « La linguistique substrat du discours didactique : quand l'histoire nous parle au présent », *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 6, n°2, pp. 13-38, http://acedle.org/IMG/pdf/Portine_La_linguistique_substrat_du_discours_didactique.pdf
- ROULET Eddy (1995), « Peut-on intégrer l'enseignement-apprentissage de plusieurs langues ? », *Études de linguistique appliquée* 98, 113-118, repris dans *Babylonia* 2, pp. 22-25.
- SINCLAIR McHardy & COULTHARD Malcom (1975), *Towards an Analysis of Discourse : the English Used by Teachers and Pupils*, Londres : Oxford University Press.
- TRAORE Samba (2001), « La pédagogie convergente: son expérimentation au Mali et son impact sur le système éducatif », Genève, UNESCO, Bureau International d'Éducation.
- TREFAULT Thierry (1999), *L'école malienne à l'heure du bilinguisme : deux écoles rurales de la région de Ségou*, Paris : Didier Érudition.
- WAMBACH Michel (1996), « Pédagogie de l'apprentissage de la première et de la deuxième langue », *La pédagogie des Langues. Théorie et pratiques*, Bruxelles : CIAVER/DES. pp. 111-118.

L'alternance Codique : Usages et Perceptions par les acteurs de la classe

Emmanuella Bafua ANNAN

Université de Nantes, France

emmanuella.annan@etu.univ-nantes.fr

Résumé

Le recours à une langue autre que la langue cible est parfois encore jugé négativement. Dans ce mémoire, nous avons analysé les rôles et perceptions que remplit cette pratique de recours à l'anglais qui est une langue dominante et partagée par les acteurs de la classe de FLE au Ghana. Nous avons observé 3 classes de FLE dans des Junior High School (JHS) au Ghana. Le matériau interactionnel recueilli nous a permis de mener une analyse des contextes d'alternance codique français-anglais dans le discours des enseignants en classe de FLE. Nous nous sommes également servis de questionnaires sociolinguistiques remplis par des enseignants et d'entretiens menés auprès d'apprenants de FLE de JHS afin d'analyser les représentations des auteurs et acteurs de l'alternance codique. Au terme de cette étude, nos analyses convergent vers un point essentiel : le recours à l'anglais a souvent lieu pour éviter l'incompréhension.

Mots-clés

Ghana, enseignement et apprentissage, alternance codique, FLE, L1, L2.

Abstract

The use of a language other than the target language in a language class is sometimes seen as negative. In this study, we analyzed the roles and perceptions of the practice of code switching to English by teachers of FLE in Junior High School (JHS) in Ghana. We observed 3 FLE classes in JHS in Ghana. Analysis was based on audio recordings of the discourse of 3 teachers during their respective classes. With these audio recordings, we analyzed the use of code switching between French and English. We also administered questionnaires to JHS French teachers and had interviews with JHS French students in order to analyze their perceptions on the use of code switching. Our study revealed that code switching is used in the FLE class of JHS to avoid misunderstanding of important points.

Key words

Ghana, teaching and learning, codeswitching, FLE, L1, L2.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

L'usage d'une langue autre que la langue cible dans un cours de langue a été le sujet de réflexion de nombreux chercheurs notamment Causa, M. (2002), Christensen, H. et Palani, R. (1999), Cambra et Naussbam (1997), Castelloti, V. (1991) et Kramsch, C. (1991). Ces études considèrent le passage d'une langue à l'autre dans un cours de langue comme un fait

ordinaire. La plupart notent même que l'alternance codique est une stratégie d'appui importante dans la classe de langue puisqu'elle remplit des fonctions importantes comme encadrer les activités et aussi organiser les activités et la circulation de la parole en classe.

Toute fois, la question des perceptions de l'usage de l'alternance codique, à notre connaissance n'est pas étudiée. Dans le présent article, nous examinons les usages de l'alternance codique et les perceptions qu'ont les enseignants et les apprenants de cette pratique langagière.

Les cours observés se déroulent dans un contexte alloglotte¹ qui désigne l'apprentissage d'une langue étrangère dans un pays où cette langue n'est pas parlée. Les enseignants ne sont pas des locuteurs natifs de la langue française. Ils font face à un public complexe. Celui-ci est hétérogène par certains aspects, au sens où les apprenants par exemple ont des langues premières différentes de la langue de scolarisation et différentes d'un apprenant à l'autre, et, homogènes par d'autres aspects au sens où, par exemple, ils ont tous l'anglais comme langue de première scolarisation qui constitue ainsi une langue partagée par les acteurs de la classe, les enseignants et les apprenants.

Nous avons enregistré 3 séances (27 minutes au total) de cours dans 3 écoles de la municipalité d'Accra. Cette étude s'appuie sur la transcription écrite de ces séquences interactionnelles. L'analyse des données est centrée sur un phénomène récurrent dans les séances observées, le recours à l'anglais. L'alternance des langues en classe de français langue étrangère prend diverses formes contrôlées par l'enseignant. L'analyse révèle les usages de cette pratique d'alternance codique et grâce à l'enquête sociolinguistique connexe, la manière dont elle est perçue par les acteurs de la classe de FLE² au JHS³. Cette analyse a pour objectif de contribuer aux recherches sur l'alternance codique dans un cours de langue et aussi, contribuer à une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère au Ghana.

Pour répondre à notre question de recherche (usages et perceptions d'alternance codique), nous avons proposé 3 hypothèses :

1. Les enseignants de FLE au JHS sont persuadés que l'usage d'anglais dans un cours de français est efficace.
2. L'alternance codique est employée pour éviter les difficultés de compréhension.
3. Les apprenants préfèrent que leur enseignant ait recours à l'anglais de temps à autre.

L'article est divisé en trois parties. Dans un premier temps, nous allons présenter l'enseignement du FLE au Ghana, Puis, nous aborderons le cadre théorique et la méthodologie du travail et nous présenterons les résultats et la discussion des résultats pour finir.

1. L'enseignement du FLE au JHS au Ghana

Ancienne colonie britannique, le Ghana a hérité de la langue anglaise, utilisée dans l'éducation, l'administration et au Parlement. Dans ces institutions, les langues ghanéennes,

1 Terme emprunté de Dabène L. (1994), 37p.

2 Français Langue Etrangère.

3 Junior High School est l'équivalent du collège en France (11 à 15 ans).

les langues premières des citoyens ghanéens, ne sont pas admises. Si les langues ghanéennes sont les langues premières, l'anglais, la langue de l'instruction à l'école, est ainsi la langue de première scolarisation. Même si la langue officielle du pays est l'anglais, elle est parlée seulement par une minorité de la société tandis que les langues locales¹ sont parlées par tous : scolarisés et non scolarisés.

Le français occupe le statut de langue étrangère et il est parlé seulement par un petit groupe de Ghanéens. Son usage est limité à l'école, dans une moindre mesure dans le secteur du tourisme. Le français est une langue étrangère enseignée dans certains établissements d'enseignement secondaire. De nombreux Ghanéens connaissent l'existence de cette langue.

Le Ghana est membre de nombreuses organisations internationales, dont la Communauté Économique Des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO), l'Union Africaine (UA) et l'Organisation des Nations Unies (ONU). Le Ghana étant membre de ces organisations où le français est l'une des langues de communication, il est préférable que les Ghanéens aient des connaissances en français.

Le Ghana a été admis comme membre associé de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) lors du sommet de Bucarest en 2006, grâce aux efforts du pays pour promouvoir l'apprentissage du français. Le français est désormais obligatoire dans le second cycle d'école secondaire (SHS).

D'après le ministre de l'Éducation, l'objectif de l'apprentissage du français au Ghana est d'apprendre par la pratique aux élèves à communiquer en langue française. À ce niveau, on part du principe que l'élève doit être capable de lire et d'écrire l'anglais. Ces compétences vont servir comme base de l'apprentissage et l'enseignement du français.

Le syllabus qui est valable pour trois années de JHS parcours en français est conçu pour aider les apprenants à :

- acquérir des compétences de base qui leur permettront de communiquer dans un environnement ou un contexte français.
- se préparer à des études approfondies en français.
- utiliser les connaissances acquises en français pour leur propre développement et pour le développement de leur communauté, voire de leur pays.

2. Cadre Théorique

Dans cette partie théorique nous abordons la notion d'alternance codique dans un cours de français langue étrangère voire dans un cours d'une langue étrangère en nous basant sur quelques travaux menés sur l'alternance codique/ recours à la L1 dans un cours de FLE ou dans un cours de langue étrangère. Nous définissons quelques concepts pertinents pour notre travail. Deuxièmement, nous présentons quelques travaux réalisés sur le recours ou l'utilisation de la L1 dans un cours de L2 en décrivant les fonctions liées à L1 en classe de L2.

¹ Il est estimé qu'au Ghana, quatre - vingt une langues sont parlées.

2.1. Alternance codique

Nous aimerions préciser ici ce que nous entendons par Alternance Codique. En vue d'une définition acceptable nous nous référons à la définition de CUQ, J. (2003 :17), de CAUSA, M. (2002 :2) et de CLYNE, M. (1987 :740)

CUQ dans le dictionnaire de la didactique de français langue étrangère et seconde définit « l'alternance codique » comme « le changement par un locuteur bilingue de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé, phrase ou d'un échange ou entre deux situations de communication. »

Selon CLYNE (1987:740), « l'alternance codique comprend l'emploi de deux langues à l'intérieur d'un énoncé ou l'alternance de codes entre deux énoncés. »

CAUSA (2002 :2) entend l'alternance codique comme « les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale ; ces passages pouvant se produire à la fois au niveau interphrastique ou au niveau intraphrastique ».

Après une analyse des définitions, il y a des caractéristiques qui semblent ressortir et exprimer le trait indispensable lié au mot « alternance codique ». Nous pouvons l'expliquer ainsi :

- La nécessité d'avoir deux langues' ;
- Le changement de code ;
- Le maintien du caractère distinct des deux systèmes en présence chez le même locuteur.

2.1.1. Langue maternelle (LM) ou langue première (L1) : Le contexte démographique dans lequel se situe cette étude est très complexe. Langue maternelle renvoie à la première langue qu'un enfant apprend. Notre travail s'est situé dans un pays et plus précisément trois écoles avec des apprenants et des enseignants qui ont diverses langues maternelles¹ qui peuvent être partagées ou pas.

2.1.2. Langue de première scolarisation (L1s) : Comme nous l'avons déjà précisé, la langue d'instruction à l'école au Ghana est l'anglais. C'est la seule langue dont on peut dire qu'elle est partagée par tous les apprenants ainsi que l'enseignant. Elle est aussi la langue d'enseignement des matières scolaires. Les langues maternelles diverses ne sont pas utilisées pour enseigner à l'école sauf dans le cours de ces langues locales. Elles restent la langue utilisée à la maison ou bien en dehors de la classe.

2.1.3. Langue étrangère (L2) : Une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'une personne, si bien qu'elle doit en faire l'apprentissage pour pouvoir la maîtriser. Ceci peut se faire de différentes manières : par la voie scolaire, par des cours, des stages ou des formations à l'âge adulte, par des manuels ou des méthodes multimédia.

¹ Il y a plus de quatre vingt langues maternelles parlées au Ghana.

2.2. L'emploi de la L1 dans un cours de L2

Une étude menée au Canada et en Inde qui porte sur l'enseignement de FLS¹, CHRISTIANSEN, H. et PALANI, R. (1999 :69-74) parlent du rôle de la langue première dans l'apprentissage d'une langue seconde par de jeunes enfants dans deux pays : l'Inde et l'ouest du Canada. Ils ont exploré l'usage stratégique que l'enseignant fait de la L1 dans une classe d'immersion anglaise. Ils ont aussi examiné la pratique d'alternance des langues entre l'enseignant et ses élèves dans une classe primaire canadienne dans laquelle le français est l'une des matières enseignées.

Ils ont proposé un regard croisé sur des situations d'apprentissage des langues secondes dans deux contextes géographiques et culturels éloignés : celui du Canada et de l'Inde. Les deux auteurs examinent les stratégies interlinguales mises en œuvre par les enseignants dans la conduite de classes avec des jeunes enfants, les alternances relevées dans les interactions entre maîtres et élèves, et le rôle que peut jouer l'appui sur la L1 à la fois pour la transmission des connaissances. Dans le cadre de la classe de L2, le besoin de connaître les éléments dans la L2 ne vient pas automatiquement du contexte. Bien que les enseignants soient encouragés à utiliser la L2 aussi souvent que possible, il semble qu'ils doivent eux-mêmes, ainsi que leurs apprenants, faire référence occasionnellement à la L1 pour que les explications qui ne sont pas accessibles dans la L2 puissent être données, les incertitudes éliminées, les sens vérifiés et de manière à ce que les questions puissent être posées et aussi préserver l'unité du groupe classe, soit une fonction collective. Cette recherche a été commencée par le résultat de l'observation du développement de deux groupes d'enfants de pré maternelle, après une période de 6 mois.

Un de groupes était dans la classe d'une enseignante Anglo- Indienne qui ne pouvait pas du tout utiliser le tamil² en classe. Le deuxième groupe était dirigé par une enseignante qui utilisait le tamil de temps à autre. Les chercheurs se sont aperçus que les enfants du deuxième groupe paraissaient plus confiants dans l'atmosphère anglaise et semblaient acquérir les habiletés de compréhension et de communication en anglais à un rythme plus rapide que les enfants du premier groupe. Une analyse comparative des styles des habiletés de deux enseignantes accompagnées d'autres paramètres qui rentrent en ligne de compte dans le processus d'apprentissage, tels que les antécédents sociaux des enfants, le temps passé, ainsi que les supports pédagogiques et les techniques utilisées par les deux enseignantes montrent de grandes similarités.

Les chercheurs ont vite compris que la seule différence dans la pédagogie de ces deux enseignantes provenait de l'utilisation de l'alternance des langues par la seconde enseignante. Une enquête plus approfondie de ces techniques d'enseignement met en évidence que l'enseignante s'est servi du tamil de manière stratégique, afin que les enfants puissent mieux comprendre ce qui leur était présenté. Tandis que l'enseignante du premier groupe suivait la procédure privilégiée - à savoir, ne jamais utiliser la L1, l'enseignant du deuxième groupe utilisait la L1 comme stratégie pour négocier le sens de certains mots ou concepts. Elle n'utilisait la L1 qu'en dernière ressource afin de créer un pont entre la L1 et la L2 lorsque les expériences concrètes, les images, et autres supports pédagogiques ne semblaient avoir aucun

1 Français Langue Seconde.

2 Le tamil est la langue des Tamouls. Elle est parlée dans l'état du Tamil Nadu et le territoire de Pondichéry en Inde il est également une langue officielle à Singapour et au Sri Lanka.

effet. La conclusion est qu'il existe une démarche claire entre l'utilisation de la L1 pour surmonter les difficultés que présentent certains mots difficiles dans la L2.

Les mêmes chercheurs ont procédé pour faire une deuxième recherche en utilisant un échantillon d'apprenants de FLS au Canada. En 1996, ils ont travaillé avec 2 enseignantes du primaire (enfants âgés de 7 à 8 ans) durant leur classe de français pendant deux périodes de quarante-cinq minutes. Une des enseignantes avait sa propre classe et enseignait le français pendant deux séances de 45 minutes. L'autre était une enseignante itinérante¹spécialiste en français et en musique qui enseignait ces deux matières à des enfants âgés de 7 à 11 ans. Les deux enseignantes et le chercheur décidèrent de mettre en pratique et d'évaluer les stratégies communicatives. Pour cela, ils ont développé deux unités basées sur les champs d'expérience : les animaux du zoo et le plein air. Des leçons provenant de ces unités furent enseignées soit par l'enseignante ou soit par le chercheur. Pendant chaque cours le chercheur ou l'enseignante avait pour tâche d'observer la personne qui enseignait et de transcrire les réponses des enfants afin d'explorer l'efficacité des stratégies pour enseigner le français. Les recherches en classe se sont déroulées durant quatre mois. À la fin, elles ont examiné le recours alterné de L1 et L2 dans une classe de français de base en primaire. Il s'est avéré nécessaire suite à une enquête plus approfondie sur le phénomène de l'alternance observée dans une des classes de français de l'enseignante itinérante. La classe était composée de vingt-deux élèves en deuxième et troisième années. La plupart des enfants ne connaissaient que très peu de français - quelques chansons à rime, les noms des mois de l'année, les jours de la semaine, les saisons, les couleurs, et les nombres de 1 à 20.

Bien que les auteurs du syllabus recommandent qu'elles conduisent les cours entièrement en français, et que les enseignants utilisent l'anglais en tout dernier lieu, l'enseignante de français avait tendance à parler l'anglais, à moins qu'elle ne soit engagée avec les élèves dans des activités comme des chansons, des poèmes, des jeux ou des histoires. Durant ces périodes, elle passait occasionnellement du français à l'anglais et de nouveau en français, en particulier lorsqu'elle voulait mettre un accent sur des mots et des concepts clés. La plupart du temps, cependant, elle utilisait l'anglais pour deux raisons principales : l'encadrement des leçons (par exemple : dire aux enfants ce qu'ils allaient faire pendant la classe de français ce jour-là.) ou la gestion de la classe (par exemple discipliner la classe entière ou un enfant en particulier). Dans le dernier cas elle utilisait le français pour des expressions que les enfants comprenaient, telles que « Fermez le cahier et mettez-le dans le pupitre ». Les données fournies par l'étude de cas canadienne révèlent que les stratégies d'alternance sont utilisées durant deux différentes situations en classe. En premier lieu, l'enseignante passe de la L1 à la L2 et vice-versa pour encadrer les activités, plus occasionnellement pour la gestion de la classe.

GERMAIN, C. (2010 :527) au contraire croit que pour enseigner à communiquer dans une L2/LE, en milieu scolaire, il importe de recourir à des stratégies d'enseignement qui ont pour but de développer directement l'habileté à communiquer, sans passer par le détour d'un savoir. La langue peut être acquise par un apprenant afin de lui permettre d'exprimer ses idées et ses sentiments en fonction de ses propres désirs de communication dans des situations authentiques. Ainsi, en évitant de passer par le détour d'un savoir, une langue peut être acquise plus rapidement. Ici, GERMAIN nous montre qu'une langue est rapidement acquise quand le cours est uniquement donné dans la langue cible.

¹ Les enseignants spécialistes qui remplacent d'autres enseignants.

Par ailleurs, Plusieurs chercheurs qui s'intéressent à la question de l'usage de la L1 par les enseignants en classe de L2 ont déterminé différentes fonctions attribuables à la L1. Ces fonctions permettent de déterminer les raisons pour lesquelles les enseignants utilisent la L1 en classe.

BASTIDAS, Y. (1998 : 423) a mené une étude auprès de trois enseignants d'anglais de L2 au secondaire à Québec. À partir des enregistrements réalisés, le discours a été transcrit et codé pour ensuite être classé dans une grille afin d'identifier les situations dans lesquelles l'enseignant a utilisé la L1. À partir de ce classement, BASTIDAS, Y. (1998) vient à la conclusion que la L1 a été principalement utilisée pour donner des consignes aux apprenants ainsi que pour faire de la discipline en classe.

Pour analyser la gestion des langues en classe de langue étrangère, CAMBRA et *al.* (1988 : 423-432) ont recueilli les déclarations de 75 enseignants de langue étrangère en milieu bilingue du primaire et ont en plus effectué une trentaine d'heures d'observation dans deux classes de niveau primaire. Toutes ces données, 37 enseignants ont permis aux auteurs d'attribuer des fonctions à la L1 employée en classe. En plus d'être utilisée pour la gestion de classe et pour assurer la compréhension de l'input, les enseignants utilisent la L1 pour discuter d'aspects qui ne sont pas liés au cours.

CASTELLOTTI, V. et *al.* (1999:17) a recueilli six heures d'enregistrements auprès de deux enseignants d'espagnol LE¹ au niveau collégial et deux enseignants d'anglais LE au secondaire. Elle a ensuite observé les épisodes d'alternance codique pour en dégager les fonctions qu'ils occupent dans le discours des enseignants. Selon ces observations, la L1 serait utilisée principalement pour présenter le contenu et les objectifs de la leçon, pour fournir des explications d'ordre linguistique ou culturel, pour commenter sur certains aspects afin de gagner du temps ainsi que pour faire des réflexions d'ordre métalinguistique.

KRAMSCH, C. (1991 :72-74) souligne que les alternances codiques produites par l'enseignant peuvent être une manière de transmettre les messages importants sur la langue à apprendre (explications, règles, consignes). Sur le plan de la structuration de l'interaction, cet emploi peut être un indice pour enseignant d'affirmer sa position élevée.

Nous venons de voir dans le chapitre ci-dessus des travaux déjà effectués sur l'alternance codique, ce qui est notable c'est que l'enseignant dans les recherches qui a recours à la L1 a eu des meilleurs résultats que l'enseignant qui n'y a pas recours.

3. Méthode

Pour recueillir des informations sur l'alternance codique, nous nous sommes servis des instruments de recherche suivants :

- Enregistrements de 3 différents cours de 3 différents enseignants de FLE au JHS ;

¹Langue Étrangère.

- Questionnaires remplis par 10 enseignants de FLE au JHS ;
- Entretien mené auprès de 5 apprenants de FLE au JHS.

Avant la constitution du questionnaire, nous avons proposé trois hypothèses sur l'emploi de l'alternance codique.

- Les enseignants de FLE au JHS au Ghana sont persuadés que l'utilisation d'anglais dans un cours de français est efficace.
- L'alternance codique est employée pour éviter les difficultés de compréhension.
- Les apprenants préfèrent que leur enseignant ait recours à l'anglais de temps à autre.

Le corpus d'enregistrement de cours est constitué de 27 minutes de transcription distribuées comme suit :

Tableau 1 : Descriptif des classes observées

Nom fictif de l'école	Happy JHS	Nice JHS	Free SHS
Langue(s) d'enseignement	Français et anglais	Français et anglais	Français et anglais
Activités du jour	Vocabulaire	Lecture et vocabulaire	Lecture et vocabulaire
Minutes d'enregistrement analysés	9	9	9

4. Résultats

4.1. Les situations d'usage de l'anglais par les trois enseignants

4.1.1. Enseignant à Happy JHS

Le cours enregistré à Happy JHS a lieu cinq fois par semaine. La durée de chaque séance est de quarante-cinq minutes. Le cours est présenté par une enseignante ghanéenne qui a fait ses études dans un collège de formation des enseignants. Elle enseigne le français au niveau JHS 1 depuis deux années. Le cours dure quarante-cinq minutes mais nous avons choisi une partie de neuf minutes pour l'analyse. Il y a quarante et un tours de parole dont vingt et un sont effectués par l'enseignante. Ce n'est pas surprenant parce que normalement en tant que meneur de jeu dans la classe, l'enseignant a tendance à garder plus la parole que les apprenants. La séquence d'ouverture du cours commence par des salutations. Ce procédé est commun à tous les débuts de cours de français au Ghana. Les réponses de la salutation de l'enseignante sont connues par chaque apprenant et deviennent automatiques même s'il y a des apprenants qui ne comprennent pas forcément le sens de tous les mots. Les tours de parole 1 à 6 illustrent ce phénomène d'échange automatisé.

1 P-Bonjour la classe. 4 GA-Nous allons très bien/ merci et vous?

2 GA- Bonjour Madame.

5 P- Moi aussi/ asseyez- vous.

3 P- Comment allez-vous? 6 GA-Merci Madame.

Il apparaît différentes situations où l'enseignant emploie la stratégie de l'alternance codique. (Français/ anglais)

En tour de parole 7, l'enseignante dit :

7 P- OK/Last week I remember I taught you a song; I want the whole class to stand up and sing the song

Il montre un changement de la langue française à la langue anglaise. L'enseignante change la langue pour faire comprendre qu'elle voulait que ses apprenants se lèvent et chantent. Il apparaît que l'enseignante croit que les apprenants ne vont pas comprendre si la langue cible est utilisée.

En tour de parole 8 l'enseignante parle l'anglais pour insister sur un fait : le fait qu'ils continuent et aussi faire un récapitulatif de ce qu'ils ont fait la semaine précédente.

8 P- OK/OK/ we are continuing/ we are continuing/ we've already learnt about the days of the week/ so I want us to refresh our minds on that/ the days of the week/lets go.

Il est apparu que l'enseignante trouve cette partie très importante et donc elle croit qu'il est mieux de le dire dans une langue qui est bien comprise par ses apprenants.

L'enseignante a recours à l'anglais au tour de parole 10 pour donner des explications et pour avoir des retours. Juste avant le tour de parole 10, on constate la difficulté des apprenants à répondre à la question « *Quels sont les jours de la semaine ?* » L'enseignante à l'aide du recours à l'anglais donne des explications.

10 P- Répond les jours de la semaine sont//then you continue/ do you understand/ do you understand/ Arab/ quels sont les jours de la semaine/ so the response is les jours de la semaine sont lundi / mardi/ and you continue/do you understand ?/ ok so quel sont les jours de la semaine / quel sont les jours de la semaine/then you will respond les jours de la semaine sont / do you understand ?/so quels sont les jours de la semaine

La réponse qui suit cette petite explication est une réponse correcte, ce qui nous montre que l'explication a été efficace.

11 GA- (en chœur) les jours de la semaine sont Lundi /Mardi /Mercredi/ Jeudi /Vendredi /Samedi /Dimanche

Au tour de parole 12, l'enseignante donne un ordre en parlant anglais.

12 P- les jours de la semaine sont Lundi /Mardi /Mercredi/ Jeudi /Vendredi /Samedi /Dimanche/ all of you/ les jours de la semaine sont?

L'introduction au sujet qui va être abordé a été dite en anglais. Elle est suivie par une explication qui est aussi donnée en anglais. L'enseignante donne une signification à l'alternance codique tout en changeant la langue. Comme elle veut bien se faire comprendre ses élèves, elle ne prend pas le risque de tout transmettre dans la langue cible.

19 P-now this morning we want to learn something different/ we want to add something to the days that we have already learnt/ We know the days of the week/ Lundi /Mardi /Mercredi/

Jeudi /Vendredi /Samedi /Dimanche /do you understand? / so these are the days that we have/We want to add something/now we want to know maybe today is Wednesday/ tomorrow will be?/if today is wed/ tomorrow will be?

20 GA- Thursday 21 P- If yesterday was Saturday/ so Today is 22 GA- Sunday 23 P- OK three days ago was Wednesday/ so four days ago was what? Xxxx 24 A3- Thursday 25 A1- tomorrow will be Monday, two days to come will be? 26 GA- Wednesday

27 P- ok/so we want to learn how to say how to say these things in French/we want to learn how to say for example 3 days ago in French./so the new words/vocabulaire/ aujourd'hui/ demain/ hier/ avant/après/ dans 3 jours/avant/ok aujourd'hui all of you/ demain/ hier/ avant/ après/ aujourd'hui is what/»

À partir de ce corpus, nous relevons six situations d'usage de l'anglais.

- ✓ Donner des instructions/ordres
- ✓ Faire un récapitulatif
- ✓ Donner des explications
- ✓ Faire des clarifications
- ✓ Faire des sollicitations
- ✓ Introduire un nouveau thème/sujet

4.1.2. L'enseignant à Free JHS

L'enseignant de Free JHS a 13 ans d'expérience dans l'enseignement de FLE au JHS. Il s'agit d'un cours de lecture et de vocabulaire. C'est une classe de JHS 2. L'enseignant commence son cours en demandant aux élèves de « tourner à la page 62 » Pour vérifier la compréhension, l'enseignant a recours à l'anglais en disant « *are you there ?* » les apprenants répondent à l'affirmative « *yes* » (tour de parole 1-2)

L'enseignant continue le cours en annonçant le thème du cours. Il le dit tout d'abord en français

5 D'abord je vais lire/d'abord je vais lire/ puis je vais désigner quelques élèves à lire aussi.

Pour assurer la compréhension il dit la même chose en anglais : *First i am going to read and i will call a few of you to also read*

Il nous semble qu'il voulait éviter tout genre d'incompréhension. Juste après, il donne des explications, aussi en anglais.

It's a conversation between Marc and Aka/ conversation between Marc and Aka/Marc starts the conversation.

Nous supposons ici que le recours à l'anglais permet de souligner une information importante. Puisque ce cours est principalement construit à partir de cette lecture, l'enseignant voulait mettre un accent sur ce qui se passe vraiment dans la lecture pour éviter des incompréhensions. Il explique que la lecture est une conversation entre Marc et Haka et c'est Marc qui commence la conversation.

Au tour de Parole 6, l'enseignant utilise l'anglais pour donner un ordre. Ce que nous suggérons est que c'est dans le but de bien gérer son cours. Il dit : *if you know it, raise your hand*

La situation qui a déclenché cette phrase est que les apprenants parlaient en même temps. Donc pour bien gérer les tours et les prises de parole, l'enseignant donne un ordre : si vous connaissez la réponse, levez votre main. Il utilise ces mêmes mots 2 fois dans son cours. Nous croyons que l'enseignant souhaite que tous les apprenants comprennent la manière dont il veut gérer son cours et à nouveau, pour assurer la compréhension de son ordre, il utilise l'anglais.

La deuxième séquence est orientée vers l'acquisition du vocabulaire de la famille. Pour faire l'introduction à la deuxième séquence, l'enseignant utilise l'anglais.

6 first let us try and explain these words

L'enseignant utilise l'anglais pour diriger le cours vers un nouvel objectif. Encore, nous suggérons que c'est principalement pour éviter des malentendus et de l'incompréhension.

Cette séquence est suivie des questions-réponses basées sur l'acquisition du vocabulaire à travers la traduction du mot de français en anglais.

6 P-First let's try and explain these words/Grand-père (écrit au tableau) qu'est-ce que ça veut dire? Grand-père/ grand-père / if you know it raise your hand/ grand-père /oui ?

7 A1- Grandfather

8 P- Grandfather///et Grand-mère/ oui?

9 A2-

Grandfather»

Au tour de Parole 30, l'enseignant a recours à l'anglais en donnant un retour. Un apprenant après avoir donné une réponse fausse a eu un retour en anglais. Le retour dans l'apprentissage d'une langue étrangère est très important et il nous semble que l'enseignant souhaite que l'apprenant comprenne qu'il s'est trompé. L'enseignant répète la question qui est suivie d'une réponse correcte d'un apprenant, cette réponse correcte est aussi suivie d'un retour positif : *yes*.

Nous avons relevé dans ce corpus huit situations d'usage de l'anglais

- ✓ Vérification de compréhension
- ✓ Donner des conseils
- ✓ Donner des explications
- ✓ Introduire un nouveau thème
- ✓ Poser des questions
- ✓ Donner un ordre
- ✓ Donner un feedback

4.1.3. L'enseignant à Nice JHS

À Nice JHS, le cours observé est un cours de lecture lié aux professions. Nous sommes dans un cours d'un enseignant ghanéen ayant huit années d'expérience dans l'enseignement de français au JHS. Nous sommes dans son cours de niveau JHS 1. Comme dans tous les cours de FLE au Ghana, il commence par une séquence d'ouverture qui est principalement constituée de salutations uniquement en français qui sont apprises de manière automatisée.

1 A(P) –(en se levant) Bonne arrivée Monsieur 5 A(P)- ça va très bien merci et vous

2 P- Merci, bonjour la classe

6 P- ça va, asseyez vous

3 A(P)- *Bonjour Monsieur*

7 A(P)- *Nous nous asseyons*

4 P- *Comment ça va ?*

Juste après, il commence à annoncer l'objectif du cours. Il commence en parlant français mais vers la fin, il a recours à l'anglais pour donner une consigne :

14 P-... *you will read after me*

C'est-à-dire : vous allez lire après moi. Nous croyons qu'il a parlé anglais pour qu'il y ait une compréhension parfaite de la consigne. L'enseignant au tour de parole 15 a recours à l'anglais pour introduire la séquence qui suit qui est de trouver des mots difficiles dans le texte.

15 P-*Good/then let's have some difficult words or the new words in the passage/ we have some new words/the word profession is almost the same thing in English/ like profession/ profession/ répétez profession/*

Dans le même tour de parole, il donne des explications en anglais et pas dans la langue cible pour éviter toute sorte de malentendu car il s'agit de deux mots qui sont vraiment proches. Profession (mot anglais) et profession (mot français)

Au tour de parole 17, l'enseignant pose des questions en utilisant l'anglais. Nous supposons qu'il l'utilise pour vérifier la compréhension du mot profession car il vient juste de l'expliquer.

17 P - *what is another word again for profession/yes*

Au tour de parole 37

37 P- *garage/ in English garage is a place where we park a car/a garage can be also be a fitting shop/ good/so we have the word garage/now when we have the word*

L'enseignant utilise l'anglais ici pour donner une explication du mot garage. Nous relevons cinq situations d'usage de l'anglais par l'enseignant à Nice JHS

- ✓ Donner des consignes
- ✓ Introduire un nouveau thème
- ✓ Fournir des explications
- ✓ Poser une question
- ✓ Donner un Feedback

4.2. Perception des enseignants

À partir des questionnaires qui ont été remplis par 10 enseignants¹ de FLE au JHS au Ghana, nous avons pu examiner leurs perceptions liées à l'alternance codique dans un cours de FLE au JHS. Nous présentons seulement les questions dont la réponse permet de vérifier nos hypothèses.

Question 10 : Techniques utilisées pour expliquer des mots.

Avec la question 10, nous cherchons à savoir comment l'enseignant gère une situation comme la compréhension d'un mot.

¹ Les 3 enseignants dont leur cours ont été enregistrés fait partie.

7 enseignants soit 70% ont recours à l'anglais en cours lorsqu'un apprenant ne comprend pas un mot en français. 30% font des gestes pour faire comprendre un mot incompréhensible à un apprenant

Question 11 : Est-ce que le recours à l'anglais dans un cours de FLE est une technique efficace ?

Pour cette question, 3 parmi nos 10 répondants soit 30% ont répondu oui. Ils expliquent que les apprenants comprennent mieux l'anglais et aussi primordiale vu qu'il s'agit des apprenants débutants. 2 répondants soit 20% ont répondu oui et non en expliquant qu'on peut y avoir recours lorsqu'il s'agit d'apprenants débutants et non parce qu'il nie l'habiliter à communiquer. 5 répondants soit 50% ont répondu non. Ils expliquent que les apprenants vont apprendre plus d'anglais que de français. Un parmi ces 5 a répondu non mais indispensable.

Question 13 : Usages de l'anglais dans un cours de FLE.

Dans la question 13, nous cherchons à connaître les divers usages de l'anglais dans un cours de FLE. Nous avons cité aux enseignants des usages et ils devaient souligner les cas qui leur convenaient (soit oui, parfois ou jamais). 8 enseignants soit 80% des enseignants emploient l'anglais pour donner des explications. 10% l'emploient parfois et 10% ne l'emploient jamais. 40% des enseignants utilisent l'anglais pour introduire un thème, 40% l'utilisent parfois et 20% ne l'utilisent jamais. Aucun des enseignants ne dit utiliser l'anglais pour donner des conseils, 80% disent l'utiliser parfois pour donner des conseils et 20% disent ne jamais l'utiliser pour donner des conseils. Ce que nous constatons ici est que l'usage de l'anglais le plus commun est pour fournir des explications.

4.2.1. Perception des apprenants

Nous avons mené un entretien auprès des 5 apprenants dans l'intention de savoir les perceptions qu'ont les apprenants par rapport à la pratique de l'alternance codique par leurs enseignants.

Question 1 : Est-ce que vous voudriez que votre professeur de français parle uniquement français en cours ?

Les 5 apprenants que nous avons entrevus ont répondu non à la question, en donnant diverses raisons, comme le fait que si c'était le cas, le cours serait ennuyeux car ils ne vont pas tout comprendre. Dans l'ensemble, tous nos apprenants interrogés pensent qu'ils auraient des problèmes de compréhension.

Question 2 : Est-ce que vous voudriez que votre professeur de français parle uniquement anglais en cours ?

La réponse nous montre que 4 apprenants soit 80% ne veulent pas que leur cours de français se donne uniquement en anglais, expliquant que le cours n'est pas un cours d'anglais donc il serait mieux de parler l'anglais et le français. Ils apprennent le français donc il serait mieux de mélanger le français et l'anglais et aussi, l'enseignant enseigne le français donc il doit parler le français.

Un apprenant représentant 20% a répondu oui en disant qu'il ne comprend pas la plupart des mots en français.

Question 3 : Est-ce que vous comprenez mieux s'il a recours à l'anglais ?

Nos 5 apprenants entrevus ont répondu oui à cette question. Ils ont tous donné des raisons de compréhension en expliquant que le vocabulaire anglais leur est familier. Dans l'ensemble, ils comprennent tous l'anglais donc c'est facile à comprendre. Nous déduisons ici que les recours à l'anglais jouent un rôle important pour la compréhension et l'acquisition du vocabulaire.

Discussion

À partir de l'entretien mené auprès des apprenants, les questionnaires remplis par les enseignants et l'analyse interactionnelle des cours enregistrés, nos analyses nous conduisent à souligner une fonction de l'alternance codique : elle est mobilisée pour éviter l'incompréhension. Quand nous observons les situations dans lesquelles les trois enseignants dont nous avons enregistré les cours ont recours à l'anglais, nous remarquons que cette langue occupe une place primordiale, étant donné les rôles importants qu'elle joue dans l'explication et l'introduction d'un nouveau thème. Quant à la perception des enseignants, ils croient que l'alternance codique n'est pas une manière efficace d'enseigner la langue vu qu'il freine l'acquisition de la compétence de communication mais il pourvoit aux besoins immédiats dans la classe comme donner des explications aux mots qui présentent des difficultés aux apprenants. Les cinq apprenants que nous avons interrogés sont convaincus que sans recours à l'anglais dans leur cours, ils auront des problèmes de compréhension. Pour ces apprenants sans le recours à l'anglais dans leur cours de français, le cours sera incompréhensible et ennuyeux. Nous avons trouvé que l'usage de l'anglais qui a pour objectif de s'assurer de la compréhension totale des apprenants était pratiquement général chez les enseignants ainsi que les apprenants. Ce qui nous montre que les enseignants ainsi que les apprenants ont tous le même but du recours à l'anglais: éviter les difficultés de compréhension. Ce que CAUSA, M. (2002 :73) appelle une stratégie d'appui qui consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et les enseignants ont en commun qui est avant tout dans le but d'anticiper un problème de compréhension qui pourrait constituer un obstacle à la prise et la saisie des éléments en langue cible chez les apprenants.

Conclusion

L'usage de l'anglais dans un cours de FLE au JHS au Ghana est une pratique commune chez la plupart des enseignants. À travers l'observation des données recueillies, nous nous sommes aperçues que ces passages se révélaient fréquents dans le parler des enseignants enregistrés.

À la fin du travail, nous avons pu valider deux de nos trois hypothèses que nous avons proposées au début de ce travail. À savoir : l'alternance codique est employée pour éviter les difficultés de compréhension et les apprenants pensent mieux comprendre le cours si l'enseignant a recours à l'anglais. L'hypothèse qui stipule que les enseignants de FLE au JHS sont persuadés que l'usage de l'anglais dans un cours de français est efficace n'a pas été validée.

Nous pouvons ainsi conclure que l'alternance codique dans une classe de français langue étrangère au JHS au Ghana a lieu pour éviter des problèmes de compréhension. La plupart des enseignants le perçoivent comme une pratique qui n'est pas efficace puisqu'elle ralentit

l'habilité à communiquer en français mais aide quand même dans la compréhension globale du cours. Les apprenants partagent le même avis car ils sont convaincus que ces recours les aident à bien comprendre le cours et acquérir du vocabulaire.

Nous savons bien que notre étude reste limitée dans la mesure où elle ne touche pas un vaste échantillon. Lors de cette étude, nous avons sollicité trois enseignants de FLE au JHS au Ghana ainsi que de cinq apprenants de FLE au JHS. Ainsi nous ne pouvons généraliser cette étude. À l'avenir, il sera intéressant de travailler d'autres pratiques langagières employées lors d'un cours de FLE au JHS.

Bibliographie

- BASTIDAS Y. (1998), « Le recours à la langue maternelle chez trois enseignants d'anglais langue seconde, en école secondaire », Mémoire de maîtrise, Université de Québec à Montréal.
- CAMBRA M. et al. (1988), « Gestion des langues en classe de langue étrangère : le poids de représentation de l'enseignant », *Etude Linguistique Appliquée*, no 108, pp. 423-432.
- CASTELLOTTI V et LE MOORE D. (1999), *Alternances des langues et construction de savoirs*, Fontenay Saint Cloud : Editions ENS, 17p.
- CAUSA M. (2002), *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, stratégies d'enseignement bilingues et transmissions de savoirs en Langue Etrangère*, Bern, Berlin Bruxelles : P. Lange, p. 2, p. 73.
- CHRISTENSEN H. et PALANI R. (1999), « Le rôle de la langue première dans l'apprentissage scolaire d'une langue seconde par des jeunes enfants dans deux pays », in *Alternances de Langues et Construction du Savoirs*, Canada : Université de Regina, pp. 69 -79.
- CLYNE M. (1986), *An early start: second language at primary school*, Melbourne : River Seine, 740p.
- CUQ J. (2003), *Dictionnaire de didactique de Français Langue Etrangère et Seconde*, Paris : CLE internationale, 101p.
- DABÈNE L. (1986), « Langue Maternelle Langue Etrangère, Quelques réflexions », in *Les Langues Modernes*, Centre de didactique de langues, Université de Grenoble 3, pp. 91-95.
- GERMAIN C. (2010) « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique » in *Didactique et enseignement, Français Langue Maternelle, Français Langue Seconde*, Paris : Institut de linguistique française, 527p.
- KRAMSCH C. (1984), *Interaction et discours en classe de langue*, Paris : Hatier- Didier, pp. 72-74.

Peculiarities of Teaching Russian and Testing in Multilingual Society of Ghana

Yuriy DZYADYK

Université du Ghana, Legon

yddyadyk@ug.edu.gh

Abstract

The motivation for language learning is influenced by socio-cultural and political factors of a country the language of which is presented in a particular society. The stronger economy of the country the more interest for learners. The Russian language was implemented in the academic curriculum in Ghana several decades ago. In order to unravel both advantages and disadvantages of Russian learning, it is necessary to reveal what is behind the foreign-language policy in Ghana, to analyze the evolution of political and economic relations with Russia, to deal with linguistic perspective on educational change. The use of a certain language envisages specific social behaviour and interaction among members of a society. The relation between a language and a society is based on the abundance of both linguistic and extra-linguistic factors. There exist both close language interconnection and mutual influence in multilingual space. The phenomenon is clearly seen in those multilingual societies, which official language-basis is influenced by local languages on the phonetic, lexical and grammatical levels, and bears the features of cultural transformation. In this paper, we consider how language structures are used in foreign languages taught at the University of Ghana, in particular the Russian language, and how local languages have an impact on the transformed structures in English and via it on foreign languages. By means of the influence of both English language and local languages, typical mistakes appear in Russian on the phonetic, lexical, semantic, morphological and syntactic levels. While learning the foreign language, local way of thinking prevails. Polysemantic units cause confusion for learners. Difficulties occur in translating realia, and often word-for-word interpretation creates the comic effect. Teaching Russian in Ghana takes an important place in popularization of Russian culture and traditions. Despite challenges, success is guaranteed when a student starts thinking in Russian and enters the invisible realm of Russian conceptions.

Key words

Ghana, Russia, multilingual society, popularization, conceptions.

Résumé

La motivation pour apprendre une langue peut être influencée par des facteurs socioculturels et politiques d'un pays où cette langue est introduite dans une société donnée. La performance économique d'un pays est l'élément qui suscite le plus d'intérêt chez les étudiants. Cela fait plusieurs décennies que la langue Russe a été introduite dans le système universitaire du Ghana. Pour résoudre la question des avantages et des inconvénients de l'enseignement du russe, il est nécessaire de révéler ce que cache la politique ghanéenne de l'enseignement des langues étrangères, analyser l'évolution des relations politiques et économiques avec la Russie, régler la politique linguistique dans le changement du système éducatif. L'usage d'une langue donnée exige un comportement social spécifique et une communication entre les membres d'une société. Le rapport qui existe entre la langue et la société dépend de l'abondance des facteurs linguistiques et extralinguistiques. Il existe une contiguïté linguistique et une influence mutuelle dans un espace multilingue. Ce phénomène est fortement remarquable dans des sociétés multilingues où la langue officielle est influencée par des langues

locales au niveau de la phonétique, du lexique et de la grammaire et donc présente les caractéristiques de la transformation culturelle. Dans cet article, nous voulons montrer comment les structures linguistiques sont utilisées dans l'enseignement des langues étrangères à l'université du Ghana, en l'occurrence la langue Russe, et comment les langues locales ont un impact sur les structures transformées de l'anglais et partant sur les autres langues étrangères. L'influence de l'anglais et des langues locales engendre parfois des erreurs typiques dans la langue Russe au niveau de la phonétique, du lexique, de la sémantique, de la morphologie et de la syntaxe. Lorsque l'on apprend une langue étrangère, la manière de penser local prédomine. Les unités polysémiques sont parfois sources de confusion chez les étudiants. Des difficultés apparaissent dans la *realia* traduction, et peuvent souvent créer un effet ridicule dans l'interprétation du mot-à-mot. Enseigner le russe au Ghana est important pour la vulgarisation de la culture et des traditions russes. Malgré les défis, le succès est garanti lorsqu'un étudiant commence à penser en russe et entre ainsi dans le domaine invisible des conceptions russes.

Mots-clés

Ghana, Russie, société multilingue, vulgarisation, conceptions.

Classification JEL

Z 19.

*You can never understand one language until you understand at least two.
(Geoffrey Willans)*

It is common knowledge that a person knows a foreign language when he/she starts thinking in it. Language is a social phenomenon. It can go through the processes of development if only a certain society exists. Language cannot exist beyond the society. Being socialized, language follows the time, absorbs new lexical units, corrects the old ones. New words appear; they are used during some period of time and stop their existence. The words which were once neologisms, become archaisms under the influence of a particular epoch or social groups. Vocabulary used during one era depending on linguistic factors, as well as social and cultural changes, can stop its usage, thus not enriching the stratum of the next period. Language cannot be stigmatized. It functions in a new way under new conditions; a new vocabulary is introduced. And only another epoch can change it.

The motivation for language learning is influenced by socio-cultural and political factors of a country the language of which is presented in a particular society. The stronger economy of the country the more motivation learners have. It can be proved on the basis of the French language under Napoleon Bonaparte, Spanish language in the period of powerful Spanish Fleet, English language of the British monarchy. (Дзядык, Чайбок-Тверёфу 2016)

We will look at the language situation in Ghana, particularly on the basis of Russian as a foreign language.

The Russian language was introduced to the academic curriculum in Ghana several decades ago. In order to unravel both advantages and disadvantages of Russian learning, it is necessary to reveal what is behind the foreign-language policy in Ghana, to analyze the evolution of political and economic relations with Russia, to deal with linguistic perspective on educational change. Since 1957 when Ghana got its independence, the relations between Ghana and the

former Soviet Union has been different in various periods. The Soviet leadership did well in inviting students to the Soviet schools providing free education for them. With the collapse of the Soviet Union, the situation changed drastically on the education level. In recent years, the cooperation between Ghana and modern Russia as a successor of the former Soviet Union, has been brought to a new level and become more fruitful.

The use of a certain language envisages specific social behaviour and interaction among members of a society. Language is a symbol of behaviour in a society. The relation between a language and a society is based on the abundance of both linguistic and extra-linguistic factors. There exist both close language interconnection and mutual influence in multilingual space. This phenomenon is clearly seen in those multilingual societies, in which an official language co-exists with local languages and is influenced by them. Multilingualism became a norm rather than an exception. (Дзядик 2012)

Primary socialization of a child in Ghana starts from the very first days after a child is born. The family members begin communicating with a baby in the language typical of the family. They use Twi, Ga, Fanti, Hausa or any other local languages. When a child grows, the enclosed area is not narrow any more, and the child has an access to other ethnic groups. While being in touch with friends from other language groups, the child is involved in the process of unstoppable march of “language bombarding” (of course, in positive meaning of the word). (Dako, Yitah 2012)

As soon as a child goes to a kindergarten, or primary school, the official English language has an impact on further socialization of a child. Secondary schools offer French as a foreign language. It is obvious due to the geographical position of Ghana.

Students can have the opportunity to study other foreign languages, including Russian, only at the University of Ghana and Ghana Institute of Languages. Learning a foreign language is a long process which starts at early age and goes through different levels till it achieves a specific level when a student can communicate in a foreign language without word-for-word translation and stops using incorrect structures borrowed either from local languages or English as an official language of the country. In most cases, comparative characteristics are not advisable to implement since we come across foreign languages that belong to different family or language groups. Russian as a Slavic language has nothing to do with Germanic or Romance languages.

If we consider the variety of languages spoken, we come to an understanding that multilingualism has more advantages than disadvantages. Multilingual users get many benefits (M. B. Paradowski). Better job prospects, a cognitive boost, protection against mental disorders are some of them. Research shows that they can view the world in different ways depending on the specific language they are operating in. Brain receives a positive impulse. Mental flexibility occurs more often, and mental activity has a certain protective effect. A speaker has to switch sounds, cultural concepts, grammatical structures (Thomas Bak, a neurologist at the University of Edinburgh, Scotland; Brian Gold, a neuroscientist at the University of Kentucky, Lexington). Ageing processes are also delayed in multilinguals. This category of people tend to make more rational decisions in a second/third language. (Bialystok, Craik 2010:19-23; Bialystok 2011:229-235; Bialystok, Craik, Luk 2012:240-250; Lam, Rosario-Ramos 2009:171-190; Maddux, Adam, Galinsky 2010). Some activities were

organized by the Cambridge Bilingualism Network in order to address the following questions:

- How does multilingualism affect relations between individuals and their communities?
- What are the cognitive advantages of multilingualism?
- How far can current linguistic theories account for code-switching? (Prof. Wendy Ayres-Bennett, Dr. Dora Alexopoulou, Dr. Napoleon Katsos).

In accordance with the curriculum, the University of Ghana offers blocs of courses to first-year students, among which a foreign language appears. Besides, the number of academic hours is not enough, and it makes the learning process difficult. That is why many of students drop the language course at Level 200. Some of the students do not have any desire or motivation to continue learning any foreign languages, since the University “decides” for them in terms of choosing major courses. But motivated students have an opportunity to do a foreign language as a major course beginning with Level 300. Finally, they participate in a year-abroad programme.

The students are offered the Course Outlines where the language policy, objects, learning outcomes are described to make the cooperation between students and lecturers more fruitful. Students have to be active in class, take part in class discussions. They are also advised to study on their own. They have to practice topics learnt in class with their group-mates. The students need to work systematically to bring their knowledge to a higher level. They can listen to radio programmes, watch the Russian TV programmes as well as movies, read Russian fiction and poetry at least 50 minutes daily. They have to be aware of events going on both in Russia and the Russian language environment, study Russian culture and traditions through various resources available.

Students are to present authentic papers. If plagiarism (materials copied from another student, books, journals or Internet) is detected, both the original and the copied work will be cancelled. No mark will be awarded. Internet and materials from other resources should be only used if they are necessary. In those cases the source of information should be given.

Course Delivery Plan/Schedule includes the following topics (Level 400):

1. Motherland and Foreign Countries.
2. Shopping in Russia.
3. Important Events In Our Lives.
4. Russians and Family Ties.
5. Russian Cuisine.
6. Private and State Property.
7. A Visit To A Russian Friend.
8. Sport in Russia.
9. Labour and Russians.
10. Education in Russia.
11. Public Transport in Russia.
12. Russians and Leisure.

If we compare two academic years, namely 2014/2015 and 2015/2016, we can notice that Level 100 (first year) students are 110 in 2015/2016 vs 160 students in 2014/2015; Level 200

(second year) – 41 in 2015/2016 vs 16 in 2014/2015; Level 300 (third year) 16/16 in both academic years; Level 400 (fourth year) – 8 in 2015/2016 vs 15 in 2014/2015.

The purposes of learning Russian may vary. Those who get scholarships to continue education in Russia, Ukraine or Belarus can take private language courses in order to get a basic level before beginning of the course abroad. The Russian government encourages foreign students to study in Russia giving grants and scholarships, too.

The lecturers from the Russian section do their best to motivate students. New disciplines were introduced: Russian Literature, Russia and The New World Order, Lexicology of the Russian Language, Business Russian, Translation Studies, Russian Movies. By means of the activity of the Russian Club, students can watch Russian films twice a month. Yearly food fair is part of advertising the Russian language, culture and cuisine. The Russian Club invites guests from the Embassy of the Russian Federation. On April 22, 2016, the Club organized a yearly programme which included reciting poems, singing songs and drama “The Golden Fish”. The Embassy facilitates the section by sponsoring School of Languages Conference, as well as Cultural Programmes.

In the process of teaching, we notice mistakes on phonetic, lexical and grammatical levels. Russian is a Slavic language of Eastern Europe. The typical mistakes help to set the peculiarities, to select the methods of teaching, to direct the teaching/learning process in the right way.

Difficulties appear from the first class since the Cyrillic alphabet is used in the Russian language. The letters can be divided into four main groups:

Group 1.

Letters similar to English letters in form and pronunciation:

Aa [a], Oo [o], Ee [e], M [m], Kk [k], T [t].

Group 2.

Letters similar to English letters in form but different in pronunciation:

Yy [u], Bb [v], H [n], Pp [r], Cc [s].

Group 3.

Letters corresponding letters in Greek:

Гг [g], Дд [d], Лл [l], Пп [p], Фф [f], Хх [x].

Group 4.

Remaining letters:

Бб [b], Зз [z], Ёё [yo], Жж [ʒ], Ии [i:], Ый [j], Цц [ts], Чч [ʃ], Шш [ʃ], Щщ [ʃʃ], Ъ [ʲ], Ы [y], Ээ [e], Юю [yu], Яя [ya].

On phonetic level, some sounds are not pronounced properly. The Twi closed phoneme [o] resembles [u]. It causes incorrect lexeme usage. The word «стол» [stol] ‘a table’ is pronounced with vowel sound [u] which finds another word «стул» [stul] meaning ‘a chair’. Combinations of –sk which is replaced by –ks and –fl which is replaced by –fr create another problem in middle and initial positions: Москва –Моксва, Флор-Фрол [Maskva-Maksva, Flor-Frol].

Speech tempo of Ghanaian students is slower than that of Russian; it leads to difficulties in understanding native speakers. Interrogative sentences are pronounced without a specific

intonation. The Russian language in most cases does not have the paradigm of auxiliary verbs and it is difficult to differentiate between affirmative statements and questions if not use an intonation in oral speech or a question mark in writing.

The incorrect use of stress leads to confusion when we deal with homographs. The meaning depends on the correct stress: Уже-уже [Uzhe-uzhE] (more narrow-already), замОк-замОк [zAmok-zamOk] (palace-lock), городА-гОрода [garadA-gOrada] (cities [plural noun]-of a city [genitive case of singular noun]). In unstressed positions phoneme –o is pronounced [a], while in stressed positions – [o]. Therefore, we present Russian pronunciation in English transcribed examples.

On lexical level, when addressing a lecturer or senior officers students use Sir/Madam or Mr./Ms which is not typical of Russian though these forms exist *господин/госпожа* [gaspadin/gaspazha] but they are used in addressing foreigners rather than locals: *господинБрайтон/госпожаБрайтон* [Mr./Ms Brighton].

Three-component name is used in the Russian language (first name, middle name [father's name with a certain suffix], last name): ИванРомановичСоколов/МарияИвановнаСоколова [Ivan Ramanovich Sakalov (m)/Mariya Ivanavna Sakalova (f)]. Accordingly, middle names can be divided into groups:

Male names ending in a consonant [b, l, m, n, r, s, t] (б, л, м, н, р, с, т): Иванович/Ивановна [Ivanavich/Ivanavna] (father's name is Ivan [Иван]). Masculine forms are used with a final form -ovich, feminine – ovna (spelling is used with phoneme –o).

Male names ending in the combination –iy (ий): Васильевич/Васильевна [Vasilyevich/Vasilyevna] (father's name is Vasiliy [Василий]). In these forms the stem of a father's name is taken into account *Vasil-* (*Васил-*) and soft sign with a final form –'yevich (m)/-yevna (f) are added.

Male names ending in –ey (ей): Андреевич/Андреевна [Andreyevich/Andreyevna] (father's name is Andrey [Андрей]). The stem of a father's name *Andre-* (*Андре-*) and a final form -yevich (m)/-yevna (f) are used.

Male name Pavel [Павел] has the following structure: Павлович/Павловна [Pavlavich/Pavlavna]. The last but one vowel –e is dropped before final forms –ovich (m)/-ovna (f) (spelling is used with phoneme –o).

The lexeme “please” is borrowed from local language through English into Russian, even though it is out of use: Do you have a book? – No, please. Утебяестькнига? – Нет, пожалуйста. [U tebya yest kniga? – Net, pazhalusta.]

The following English nouns have similar equivalents in the Russian language: *a planet-планета, a problem-проблема, a minute-минута, a second-секунда*. When comparing with the English version, students are deceived because they use the same form as it appears in the English language. Even though, the forms are similar but they are not identical. Russian nouns of this group have ending [a] which shows that the gender of the nouns is feminine. Using English form states the masculine gender which is incorrect.

Approximate lexemes lead to typical mistakes, too. In the following questions

Какое домашнее задание у Вас будет на завтра? [Kakoye damashnyee zadaniye u Vas budet na zaftra?] (1)

Что у Вас будет на завтрак? [Shto u Vas budet na zafrak?] (2)

We can notice the similar forms at the end of the questions. They are used with the same prepositions. Unfortunately, the words are not synonyms and have different meaning. In sentence (1) we deal with adverb, while sentence (2) has noun in its structure.

Sentence (1): What homework assignment will you have for tomorrow?

Sentence (2): What will you have for breakfast?

Sentence extension can help to work out the meaning of the lexemes:

Что у Вас будет завтра на завтрак? [Shto u Vas budet zaftra na zafrak?] (3)

Sentence (3): What will you have for breakfast tomorrow?

Seeing two approximate forms within the sentence boundaries, students might be alert that it is impossible to use the same lexemes: obviously, these should be if not different parts of speech, then different nouns.

The Russian language possesses two forms of the pronoun *you*: official and unofficial. It is easy to understand the phenomenon for those students who did French course before, since forms *tu/vous* exist in the French language. Russian form *ты* [ty] is used to address friends or family members that are in close relations, while *вы* [vy] is used when addressing older people, teachers, officers and also two or more people. For English-speaking students it is difficult to differentiate between these forms at the beginning. They often make mistakes. It should be taken into account that it is not polite, or rather rude, if a person uses wrong forms in wrong situations in Russia, e.g. when addressing a lecturer, a student uses *ты* [ty]-form instead of *вы* [vy].

It often happens that foreign students mix up *-u/ы*, or *u/ü*; it leads to typical mistakes because the letters are not identical, and the words might have quite different meanings: *пытаться* [pytatsa] (*to try*), *питаться* [pitatsa] (*to eat*); *мой друг* [moy drug] (*my friend* [singular]), *мои друзья* [mai druzya] (*my friends* [plural]).

We found out that time clusters are used in incorrect way. If the minute has not reached figure 6, the time is indicated by means of 1) a cardinal numeral in the nominative case; 2) the word '*1 минута, 2-4 минуты, 5-20 минут*'; 3) the genitive case of the ordinal numeral denoting the next full hour: 8:10 – *десятьминутдевятого* [desyat' minut devyatava], 1:15 – *четвертьвторого* [chetvert' vtarova], 4: 02- *началопятого* [nachala pyatava] (several minutes past ...).

If the minute hand point to figure 6, the time is indicated by the word '*половина*' [palavina] followed by the genitive case of the ordinal numeral denoting the next full hour: 11:30 – *половинадвенадцатого* [palavina dvenatsatava].

If the minute hand has passed figure 6, the time is indicated by 1) the preposition '*без*' [bes]; 2) the genitive case of the cardinal numeral denoting the minutes; 3) the nominative case of the cardinal numeral denoting the next full hour: 7:40 – *бездвадцативосемь* [bes dvatsati vosem']. (Василенко, Ламм 1986)

While learning the foreign language, local way of thinking prevails. Polysemantic units cause confusion for learners. Difficulties occur in translating realia, and often word-for-word interpretation creates the comic effect: *закончитьшколу/университетсзолотоймедалью/краснымдипломом* [zakonchit' shkolu s zalatoy medalyu/krasnym diplomam] (*to finish*

secondary school/graduate from the university with honours). Literal translation creates difficulties since it does not make any sense: word combinations are translated “golden medal and red diploma”.

On grammatical level, prepositions of location and direction, three genders (masculine, feminine, neuter) and six cases, as well as declension of nouns, cause difficulties.

Unlike English, the Russian verbs denoting location or direction use the same preposition in post position: It affects the noun since direction requires the accusative case while location requires the prepositional case: Он пошел в школу. Он в школе. Compare: He went to school (direction). He is at school (location). By means of prepositions, the forms are identified.

Normally, gender in Russian is identified by means of the ending: consonants, and some words with soft sign –ь (causes palatalization) are typical of masculine nouns: брат [brat'] (brother), словарь [slavar'] (dictionary); ending –а, –я [a, ya] and soft sign –ь – feminine: сестра [sistra] (sister), дочь [doch'] (daughter); –о, –е [o, ye] – neuter: окно [akno] (window), море [morye] (sea).

Some nouns ending in –а, –я belong to masculine gender: папа, дядя, дедушка, юноша. They have feminine endings; therefore, they are declined as feminine nouns but when possessive pronouns or adjectives are added, their endings reflect masculine nouns: мой дядя, хороший папа, красивый юноша [moy dyadya, haroshyy papa, krasivyy yunasha] (my uncle, nice daddy, handsome lad). When applying translation, we can be sure that these nouns cannot be feminine. Compare endings of feminine nouns in opposite pairs: моя тетя, хорошая мама, красивая девушка [moya tyotyа, haroshaya mama, krasivaya devushka] (my aunt, nice mommy, pretty young lady).

Soft sign makes palatalization occur in words, while hard sign –ъ helps to separate syllables where it is necessary to avoid joint parts between the consonant and vowel sounds: подъехать [pad-ye-hat'] (approach). Without hard sign, the word will sound [pa-de-hat'] which is not typical of the Russian language; sometimes hard sign separates prefixes from the root of the word. Prefixes add new meaning to the words: ехать [yehat'] (to go using transport), поехать [payehat'] (to leave), подъехать [padyehat'] (to approach), приехать [priyehat'] (to arrive), доехать [dayehat'] (to reach). Some words can exist in both forms with different meaning: сесть [s'est'/siest'] (to have sat down), съесть [s-yeest'] (to have eaten).

A typical mistake occurs in a pair ‘ферма/фирма’ [ferma/firma] (a farm/a firm). In a lexeme ‘ферма’, [e] is pronounced [3:]. It makes students use a wrong version if they translate it as ‘a firm/a company’.

The Russian verb system has a complex structure based on tenses, two conjugations and aspects. For native speakers it is easy to identify the declension by using verbs, third person plural. The correct ending depends on the conjugation: –у- or –е-. If a verb has ending –ум/-юм [ut, yut] in third person plural, the verb belongs to Conjugation I and verb endings in all other persons possess –е(-еишь, -ет, -ем, еме) ; if ending is –ам/-ям [at yat], it shows Conjugation II and verb endings in all other persons contain –у element (-уишь, -ум, -им, -уме). It influences verb endings in all other persons and number. The wrong ending in third person plural will sound clumsy. But for foreign students this technique does not work because foreigners do not have intuitive perception of the language at the primary stage of

learning. Sometimes, any form seems correct. The form 'сидю' [*sidyu*] (*to sit*) like some other verb forms is wrongly used even by native speakers, especially from rural areas. The correct version is 'сизжу' [*sizhu*].

Double negation is used in Russian unlike in the English language: Я~~ни~~кого~~не~~видел [Ya nikavo ni videl. Compare: I saw no one].

Adverbial modifiers of time in the Russian language borrowed English punctuation: In spring 1992, we moved to Tomsk. Весной 1992 (года), мы переехали в Томск. Vesnoy 1992 goda, mypereyehaliv Tomsk. The adverbial modifier of time cannot be separated by means of comma in the Russian sentence: МыпереехаливТомсквесной 1992 года.

Here we offer the samples of tests that are used in the University of Ghana in Lexicology (Test 1), Russian As a Foreign Language (Test 2.1, Test 2.2), Russia and The New World Order (Test 3). If the tests are passed, students change the language level to a higher one and they are ready to participate in a year-abroad programme:

Test 1

1. Identify the meaning of the underlined words:

1. У них в офис пришел еще один рот.
2. Защита в нашей команде играет хорошо.
3. У этой подруги черные мысли.
4. Ты тоже номер выкинул.
5. Золотая жена – подарок мужу!
6. Ваня после отпуска прямо как огурчик.
7. Черная рубашка очень неплохо играет на саксофоне.
8. Наши биатлонисты получили золото.
9. Господин, вы нашли курящий вагон?
10. У входа стояли кепки.

2. Find pairs with antonyms:

1. Умный, вежливый, большой, глупый.
2. Слабый, трудолюбивый, серьезный, ленивый.
3. Серый, белый, черный, малиновый.
4. Начало, добро, кузня, конец.
5. Подъехать, приехать, доехать, уехать.
6. Горький, громадный, сладкий, низкий.
7. Большой, свирепый, маленький, опытный.
8. Камин, ночь, мел, день.
9. Молодость, шутка, старость, вялость.
10. Красивый, легкий, безобразный, простой.

3. Explain the meaning of the underlined words:

1. Это удушающий клуб дыма – Она – опытный секретарь клуба.
2. Клоун показал фокус! – Фокус в этом фотоаппарате автоматический.
3. Беспризорник спал на лавке. – В лавке продают учебную литературу.
4. Нелегко взять эту ноту. – Вы знаете, что такое дипломатическая нота?
5. Это сложное предложение. – Павел сделал Рите предложение.

4. Replace underlined phrases with general lexical units:

1. Этот политик – настоящий буриданов осел.

2. Андрей знает эту местность как свои пять пальцев.
3. Мы очень устали после вечеринки, пора на боковую.
4. Он под градусом со вчерашнего утра.
5. Для подростков легко смотреть на жизнь сквозь розовые очки.

The practical course of the Russian language includes two parts of testing: Grammar (Test 2.1) and Orals (Test 2.2):

Test 2.1

1. Answer the following questions:

1. Куда Вы ездите на каникулах?
2. Где Ваши родители были вчера вечером?
3. Как Вы добираетесь в университет?
4. Что делают Ваши родственники каждый день?
5. Как Вы проводите свободное время?
6. Какими иностранными языками Вы владеете?
7. Чем занимаются Ваши родители?
8. О чем Вы обычно мечтаете?
9. Какие книги Вам нравится читать на досуге?
10. Куда обычно ходят туристы в Вашем городе?

2. Put the word combinations in brackets in the correct case; some sentences need prepositions:

1. У меня никогда не было (коричневый шарф).
2. Катерина была рада (большой синий шар).
3. Он вернулся домой (интересная статья) в руках.
4. Как моя двоюродная сестра была хороша (это великолепное платье)!
5. Я любовался (теплое море).
6. У Даши есть туфли и сумка (это осеннее пальто)
7. Студенты вспоминали (зимние каникулы).
8. Родители купили сыновьям (большая игрушечная машина).
9. Павлуша любил играть в шахматы (младший брат).
10. Мои одноклассники много рассказывали (свои путешествия).

3. Translate the following sentences into Russian:

1. Yevgeniy went to the University in the morning.
2. The student stayed at the University for five hours.
3. You can get to the park by bus.
4. In the afternoon all my friends went to the zoo.
5. Our grandparents love us very much.

4. Make up sentences using the words in the correct tense and noun forms:

1. Друзья, кинотеатр, сейчас, в, мой, идти.
2. Магазин, в, ходить, этот, женщина, суббота.
3. Ростов, в, туристы, ехать, на, позавчера, поезд.
4. Школьники, по, долго, воскресенье, город, ездить, в.
5. Площадь, туристы, всегда, стоять, на.

5. Fill in the gaps using the appropriate word from the list in the right form: библиотека, домой, суббота, тротуар, парк, свидание, ездить, опаздывать, билеты, улица:

1. В ... Максим ездил на экскурсию.
2. Юноша часто ... за город по воскресеньям.
3. В пятницу студенты обычно ходят в ...
4. Она купила ... на турнир.
5. Папа пришел ... в семь часов вечера.
6. Дети любят гулять в ...
7. По ... едут троллейбусы, такси, трамваи.
8. Пешеходы должны ходить по ...
9. Валентин идет к Ольге на ...
10. Арсений всегда ... на выставку.

Test 2.2

Read carefully the text:

МегаБелаяДача

Один из трех наибольших торговых центров московского шоппинга, чье название говорит само за себя — это огромный молл «Мега Белая Дача». Расположенный на юго-востоке столицы, он стал третьим в сети комплексов «Мега», что радуют своих посетителей изумительным выбором магазинов, развлечений и услуг уже далеко не один год. «Мега Белая дача» стала поистине спасением для всех шоппоголиков, проживающих на юго-восточной окраине Москвы. Здесь можно не только устроить фантастический день, полный развлечений, покупок и вкусной еды, но и основательно взяться за декор интерьера или полноценный ремонт, ведь в стенах «Меги» также открыли свои двери магазины ИКЕА и ОБИ. Но, конечно, главное, ради чего в этот торговый центр приезжают каждый день тысячи покупателей — это огромный выбор одежды и обуви, аксессуаров, косметики, товаров для спорта.

Даже краткое перечисление брендов, представленных в «Белой Даче», может занять не один абзац текста, так что ограничимся упоминанием самых-самых. Здесь есть Bershka, Bosco Sport, Calvin Klein Jeans, Lacoste, Lady & Gentleman CITY, Lady Collection, Adidas ищемного-многодругих.

Но и помимо шоппинга, в «Белой Даче» можно хорошо провести время — заглянуть в кинотеатр IMAX New York, пообедать в одном из ресторанов или выпить чашечку ароматного чая в уютной кофейне, перекусить на огромном фуд-корте, сделать маникюр, отдать вещи в химчистку, поиграть в боулинг, покататься на коньках, заплатить за квартиру в банке или даже купить путевку.

Часы работы «Белой дачи»: магазины 10:00-23:00 (пт, сб 10:00-24:00), ИКЕА 10:00-23:00, «Ашан» 08:30-22:00, ОБИ круглосуточно.

Как добраться: автобусы № 955 курсируют от метро «Кузьминки», № 954 от метро «Люблино» и № 956 от метро «Выхино». Первый автобус отправляется от станций метро в 09:00. С воскресенья по четверг последний автобус отходит от в 23:30. По пятницам и четвергам последний автобус отходит от торгового центра в 00:30. Помимо того, торговый центр с близлежащими районами и станциями метро соединяет десяток маршрутных такси, так что добраться до «Меги Белой Дачи» не составит никакого труда. Огромная крытая парковка и стоянка под открытым небом способна вместить всех желающих, приехавших на шоппинг на авто.

Электронный ресурс: <http://tonkosti.ru> (adapted version)

After reading the text, the students are asked to answer some questions and discuss topics:

1. Где россияне и гости столицы делают покупки?
2. Что можно купить в «Белой Даче»?
3. Как доехать до торгового центра?
4. Расскажите, где вы обычно делаете покупки.
5. Вы приехали в торговый центр. Поделитесь впечатлениями с вашими иностранными друзьями.
6. К вам приехал друг из России. Возьмите его в торговый центр в Вашем городе.
7. Недостатки и преимущества в супермаркетах и торговых центрах.

Test 3

1. Choose one of the given words using it in the appropriate case and fill in the gaps:

анашисты, думаки, Горби, позитивить, ВВП:

1. Вы считаете, что ... развалил Советский Союз?
 2. Снова эти ... устроили акцию.
 3. Мы должны учиться ... жизнь.
 4. На фотографии был Кепка и ...
 5. В прошлом году в мае ... сделали поправку к Закону.
2. Make up sentences using the following words: *кремлядь, хомячки, колбасная эмиграция, кошмарить, кануста.*
3. Work out the meaning of the underlined slang words and write it down in English:
1. Парламент может доработать до завершения своей каденции.
 2. Что вы думаете об этой долгой гавкотне?
 3. ДАМ посетил университет.
 4. В Мадриде планируется министериял Грузии, Украины, Азербайджана и Молдовы.
 5. Коррупция исчезнет, если остановить денежные заносы.

Typical mistakes determine the peculiarities of teaching Russian, help to choose the appropriate methods, modify the structure of classes. Teaching Russian in Ghana takes an important place in popularization of Russian culture and traditions. Despite challenges, success is guaranteed when a student starts thinking in “a Russian way” and enters the invisible realm of the Russian conceptions.

Bibliography

- BIALYSTOK E. (2011), “Reshaping the Mind: The Benefits of Bilingualism”, *Canadian Journal of Experimental Psychology*, Vol. 65, No. 4, pp. 229-235.
- BIALYSTOK E., CRAIK F. I. M. (2010), “Cognitive and Linguistic Processing in the Bilingual Mind”, *The Current Directions in Psychological Science*, pp. 19-23.
- BIALYSTOK E., CRAIK F. I. M., LUK G. (2012), “Bilingualism: Consequences for Brain and Mind”. *Trends in Cognitive Science*, Vol. 16, Issue 4, pp. 240-250.
- DAKO K., YITAH H. (2012), “Pidgin, ‘Broken’ English and ‘Othering’ in Ghanaian Literature”, *Legon Journal of Humanities*. Spec. Edit.

- LAM E., ROSARIO-RAMOS E. (2009), "Multilingual Literacies in Transnational Digitally-Mediated Contexts: An Exploratory Study Of Immigrant Teens in the U.S", *Language and Education*, 23(2), pp. 171-190.
- MADDUX W. W., ADAM H., GALINSKY A. D. (2010), "When in Rome, Learn Why The Romans Do What They Do: How Multicultural Learning Experiences Facilitate Creativity", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, pp. 731-741.
- PARADOWSKI M. B. *The Benefits of Multilingualism*, URL: <http://www.multilingualliving.com/2010/05/01/the-benefits-of-multilingualism-full-article/>, Access: April 25, 2016.
- Василенко Е., Ламм Э. Русский – самостоятельно. М.: Русский язык (1986) – С. 274-275.
- Дзядик Ю. Англійський піджив Нігерії та Гани: історія та сучасність // Вісник Львівського університету, Серія міжнародних відносин (2012), Вип. 30.
- Дзядык Юрий, Чайбок-Тверефу Ильдико Преподавание русского языка в англоязычной среде Ганы // Русский язык за рубежом. №1/2016, С. 124-128.

**Contextes d'insertion/exclusion des communautés ethnolinguistiques
minoritaires dans les institutions publiques camerounaises : langues,
statuts et caractéristiques identitaires**

Julia NDIBNU-MESSINA ETHE

Université de Douala, Cameroun

ju_messina@yahoo.fr

Résumé

Le présent article propose une étude des facteurs environnementaux susceptibles de favoriser ou d'endiguer la domination linguistique des langues officielles et plus particulièrement du français sur les autres langues en présence aux niveaux administratifs et scolaires. Malgré les directives du Plan d'Action Linguistique pour l'Afrique (PALA), les employés des institutions publiques continuent à marquer une préférence pour les langues officielles, à travers une assimilation linguistique qui se traduit par un usage abusif du français entre agents et pour l'enseignement dans tous les milieux, la présence des interférences lorsqu'ils s'expriment en langues maternelles et un refus discret de s'assumer en tant que Camerounais originaires d'une région particulière du Cameroun. L'hégémonie du français continue au niveau même de l'usage des langues officielles : les anglophones sont obligés de s'exprimer en français et de rédiger en français dans les régions dites francophones et en français-anglais dans les régions dites anglophones. Nous nous posons dès lors une question essentielle : si le statut des langues ne participe pas à l'égalité des usages et des considérations des minorités ethnolinguistiques, quelles sont les facteurs qui mènent à l'exclusion de ces communautés ? Sur la base d'une étude sociolinguistique (Labov, Bitjaa, Mackey), il sera possible de déterminer les facteurs sociolinguistiques et environnementaux qui incitent les agents des services publics à minorer leurs langues maternelles, leurs langues officielles (anglais) et à subir la domination linguistique du français quotidiennement. Cette communication propose la résolution en premier du problème de minorisation et de quasi exclusion des langues locales et des communautés ethnolinguistiques du système administratif camerounais. En deuxième lieu, il envisage un regard croisé sur la diversité linguistique à travers un survol géolinguistique des communautés ethnolinguistiques abritées sur le sol camerounais. Enfin, il revient sur les politiques linguistiques de l'Union Africaine (PALA) et les difficultés d'application des textes contextuellement afin de pouvoir trouver des solutions aux niveaux des services publics et des établissements scolaires.

Mots-clés

minoration, minorités ethnolinguistiques, services publics, PALA, facteurs d'intégration/exclusion, identité, nation.

Abstract

This article proposes a study of the environmental factors likely to favour or to prevent the linguistic domination of the official languages and more particularly French on the other languages present at the administrative and school levels. Despite the guidelines of the African Language Action Plan (ACAP), employees of public institutions continue to show a preference for official languages through linguistic assimilation, which results in an abusive use of French between agents and, Education in all environments, presence of interference when speaking in mother tongues and a discreet refusal to act as Cameroonians from a particular region of Cameroon. The hegemony of French continues at the very level of the use of official languages: Anglophones are obliged to express themselves in French and to write in French in the so-called Francophone and French-English regions in so-called Anglophone

regions. We therefore ask a key question: if the status of languages does not contribute to the equality of uses and considerations of ethnolinguistic minorities, what are the factors that lead to the exclusion of these communities? On the basis of a sociolinguistic study (Labov, Bitjaa, Mackey), it will be possible to determine the sociolinguistic and environmental factors that induce public service workers to undermine their mother tongues, their official languages (English) Linguistics of French daily. This paper proposes the resolution first of the problem of minorization and quasi exclusion of the local languages and the ethnolinguistic communities of the administrative system of Cameroon. Secondly, he envisages a cross-examination of linguistic diversity through a geolinguistic survey of the ethnolinguistic communities sheltered on Cameroonian soil. Finally, he reviewed the language policies of the African Union (ACAP) and the difficulties of applying texts in context in order to find solutions at the level of public services and schools.

Key words

minority ethnolinguistics, public services, PALA, integration/exclusion factors, identity, nation.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

La notion de minorité linguistique revêt plusieurs volets au Cameroun. D'une part, nous avons une institutionnalisation des langues locales dont on dénombre très peu de langues de plus de 3 millions de locuteurs (Bitjaa, 2004 et Ndongo Semengue). Parmi ces langues, celles appelées transnationales comme le beti-fang et le ffulde. En revanche, face aux langues officielles (anglais et français), elles ne font pas le poids. Les Camerounais, malgré une compétence orale de leurs LM préfèrent utiliser le français ou l'anglais (Messina Ethé, 2010, Bitjaa, 2001), rendant ispsso-facto, leurs langues minoritaires dans les usages. D'autre part, au-delà de la coexistence entre les langues nationales et les langues officielles, celles des langues officielles entre elles génèrent des interrogations quant à la minoration de l'emploi de l'anglais en milieu francophone et du français en milieu anglophone malgré les textes de lois qui exigent une utilisation égalitaire de celles-ci. Cet article propose la résolution en premier du problème de minorisation et de quasi exclusion des langues locales et des communautés ethnolinguistiques du système administratif camerounais. En deuxième lieu, il envisage un regard croisé sur la diversité linguistique à travers un survol géolinguistique des communautés ethnolinguistiques abritées sur le sol camerounais. Enfin, il revient sur les politiques linguistiques de l'Union Africaine (PALA) et les difficultés d'application des textes contextuellement afin de pouvoir trouver des solutions aux niveaux des services publics et des établissements scolaires.

1. Paysage géolinguistique et minorités ethnolinguistiques au Cameroun

Le Cameroun, placé sous protectorat allemand en 1884 et sous mandat français et anglais en 1914 par la SDN devint indépendant en 1961. Le nom Cameroun dérive du portugais « rio dos camaroes » qui signifie la rivière des crevettes déformé par la prononciation allemande « kamerun ». D'après le recensement de 2006, le Cameroun compte environ 20 millions d'habitants répartis sur une superficie avoisinant 475 000 km². Administrativement, il est un État unitaire fractionné en dix régions, chacune comptant un certain nombre de départements

et d'arrondissements. Dans toutes ces régions, les langues officielles paraissent manipulées de manière fonctionnelle par une population d'environ vingt millions d'habitants. A l'opposé, les langues locales camerounaises se partagent les régions rurales ou semi-urbaines. Avec l'urbanisation sans cesse croissante des villes de Yaoundé et Douala, les LN y semblent moins utilisées malgré les études relativement récentes de Ndongo-semengue et al (2012) qui y dénombrent 239 langues locales. En marge, l'article 1 (par.3) de la Constitution de 1996 défend une politique de bilinguisme officiel en ces termes :

Article 1

(3) La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égales valeurs. [Je souligne]

L'état garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire.

Il œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales.

Par ailleurs, la situation de plurilinguisme complexe qui prévaut au Cameroun conduit l'État Camerounais à initier la formation dans les 2 langues officielles dès les classes maternelles et d'opérationnaliser l'enseignement des langues locales dès le secondaire. Cependant, les adultes prônant la réussite professionnelle à tous les prix délaissent les langues camerounaises qui, elles, en revanche, participent implicitement et insidieusement, à la promotion sociale et professionnelle. Se débarrassant de la part affective des langues locales ainsi minorées, les habitudes culturelles et linguistiques des populations camerounaises se métamorphosent et se diluent dans les nouvelles à acquérir pour des besoins de rayonnement socioéconomique.

2. De la minoration ethnolinguistique dans les services publics

Foued Laroussi (2002) se joignant à Jean Baptiste Marcellesi (1980 :15) définit les langues minoritaires comme « un processus de minoration par lequel des systèmes virtuellement égaux au système officiel se trouvent cantonnés par une politique d'état certes, mais aussi par toutes sortes de ressorts économiques, sociaux dans lesquels il faut inclure le poids de l'histoire, dans une situation subalterne, ou bien sont voués à une disparition pure et simple ». Les humains s'identifiant à leurs langues natives, les considérations glottopolitiques qui fondent les relations inter-linguistiques atteignent « psychologiquement » ces locuteurs natifs.

En choisissant d'exclure les langues locales des services publics, l'État camerounais participe au processus d'abandon de celles-ci et à la sublimation des langues officielles, corroborant par cela même les théories d'assimilation linguistique de Brenzinger (1997), Blanchet (2005) et de tous les chapitres introductifs de la sociolinguistique.

Le français, largement utilisé dans les services publics aussi bien en région francophone qu'anglophone, démontre d'une hégémonie non concurrentielle. En abandonnant leurs langues maternelles, leurs langues régionales, les anglophones natifs des régions du Sud-Ouest et du Nord-Ouest se laissent assimiler par les procédés, les usages et parlers des régions francophones, majoritaires. Minoritaires et minorisées, ces locuteurs vont jusqu'à rejeter leurs langues officielles première (L01) pour n'utiliser que le français dans les services publics avec lequel ils sont constamment en contact.

3. Terrain d'étude

La présente étude prend appui sur une enquête sociolinguistique. En référence à Bulot (2007), on atteste que le sociolinguiste participe à la « *dénonciation de l'exclusion des minorités sociales pour ce que ce dernier processus produit bien entendu de souffrance individuelle mais aussi de délitement du lien social, du lien communautaire* ». Pour distinguer les facteurs qui participent à un maintien des identités ethnolinguistiques minoritaires, sans pour autant que celles-ci se sentent exclues, la population d'enquête est sélectionnée de manière à répondre aux principes d'une enquête quali-quantitatif.

3.1. Population d'enquête

Au terme d'une première enquête par questionnaire auprès de 100 personnes (représentant des minorités linguistiques) travaillant dans 4 ministères différents (Ministère de l'Enseignement Supérieur, Ministère de la Justice, Ministère de l'Education de Base, Ministère des Postes et Télécommunications)¹ au début de l'année 2013, seules les anglophones originaires des régions du Nord-Ouest et du Sud-Ouest, résidant en milieu francophone ont été retenus. Aussi, l'âge des enquêtés varie-t-il entre 35 et 55 ans.

Tableau 1. Quelle est votre région d'origine ?

Francophones		Anglophones	
Nord	5,25%	Sud-Ouest	8,5%
Est	4,25%	Nord Ouest	10,5%
Total	9,5%	Total	19%
Reste des régions (Ouest, Centre, Littoral, Sud, Extrême-Nord, Adamaoua)		71,5%	

(Résultats de janvier 2013).

De par leurs origines tribales, les Anglophones, minoritaires en espace francophone, représentent 19% des enquêtés. Les Francophones en minorité dans l'administration n'influencent pas les résultats de l'enquête. Toutefois, si certaines discriminations naissent du fait de l'appartenance ethnique, alors ces 9,5% de Francophones sont potentiellement importants. En résumé, 30 agents représentent la minorité ethnolinguistique dans les Ministères faisant l'objet de l'enquête. Les Anglophones, échantillon retenu, sont au nombre 20 répartis inégalement dans les différents ministères.

3.2. Le corpus

A partir d'un entretien avec les Anglophones² vers la fin de février 2013, les réponses aux questions relatives à l'usage de leurs langues et des facteurs qui les poussent à abandonner leurs langues ou pourraient le faire, plusieurs réponses sont énoncées :

¹ Ces 100 personnes additives ont été interviewées par écrit entre Septembre et novembre 2012. En fait, après une analyse des questionnaires distribués à près de 350 personnes, une centaine seulement répondait aux critères de minorité ethnolinguistique que nous nous sommes fixés.

² Pour les rendre moins méfiants, l'anglais a été utilisé comme langue de communication. Les présentations ci-dessus sont des traductions.

C : Est-ce que vous utilisez souvent l'anglais avec un chef francophone ?

R1 : non, parce que les Francophones ne comprennent pas bien ce que nous disons.

R2, R3, R5, R10, R15 : Ca dépend. Si on a souvent parlé ensemble en anglais, alors je vais parler en anglais. Mais moi je préfère le français, il me comprend mieux.

Le reste des répondants : On utilise le français. La plupart des dossiers à traiter sont en français

C : Quand utilisez-vous vos langues maternelles ?

Tous : à la maison ou avec des collègues et amis de même langue

C : si vous utilisez une langue maternelle, ce sera laquelle ?

R3 : celui du pays organisateur...

R10 : Pour moi, mon patron et moi on parle la même langue !

R15 : Aucune, je ne parle pas d'abord bien mon patois ce n'est pas pour le « yaonde » que je vais apprendre !

Le reste : c'est difficile de parler sa langue maternelle devant les autres sans être taxés de tribalisme.

C : on appelle les Anglophones, les « came no go », les « Bamenda », comment vous sentez-vous ?

R1, R2, R3, R12, R15, R20 : Ils [Francophones] sont comme ça...dès qu'ils exploitent les gens ils les insultent. Si on m'avait laissé chez moi, j'aurais été très content de cultiver mon champ.

R5, R11 : Ils croient que nous sommes fous...Mais nous, nous nous intégrons...

Les réponses des enquêtés laissent présager qu'ils sont bilingues, épousant ainsi les théories de bilinguisme, de trilinguisme et de quadrilinguisme de plusieurs linguistes¹. Les relations entretenues avec la hiérarchie et les collègues semblent un facteur humain déterminant pour l'usage des langues dans les services publics. D'après les répondants, l'environnement francophone ne facilite pas l'expression de toutes les identités et surtout pas l'usage des langues maternelles d'autres régions. Néanmoins, la LM et la LO1 semblent les plus utilisées dans l'administration en matière d'échanges langagiers avec les collègues et les personnes qui ne parlent ni le français ni l'anglais. Toutefois, les agents en situation de minorité et sans postes de décision préfèrent employer le français, langue qu'ils jugent appropriée pour leur intégration dans l'administration. *En marge, utilisée dans les services publics, la langue maternelle secourt plusieurs pour les raisons suivantes :*

- sollicitations diverses, plus particulièrement des services ;
- conservation d'une confidentialité ;
- commodités personnelles et marques de fraternité (échanges fraternels) ;
- rendre la politesse aux interlocuteurs ;
- facilitation de l'accomplissement des tâches quotidiennes ;
- compréhension des sollicitations de la hiérarchie ;
- distribution du courrier et rapport oralement aux intéressés (Ndibnu-Messina, 2013).

Dans une toute autre orientation, percevant une certaine exclusion, les Anglophones appellent toutes les langues des régions du centre, Sud et Est, le « yaonde ». Appellation quasi-péjorative au Cameroun et qui tend à prendre une équivalence ethnolinguistique. Les clichés négatifs contribuent à l'exclusion des groupes ethniques et à l'affichage de certains

¹Tadadjeu (1982) prône un trilinguisme extensif, Tabi-Manga (2000), un choix de langue sur la base de quatre strates de langues (quadrilinguisme), et Assoumou (2007) prône un quadrilinguisme extensif.

comportements comme les dénominations « yaondé », « bamenda » (équivalent de quelqu'un à qui on peut faire n'importe quoi et qui se soumettra), etc.

Les facteurs d'exclusion, comme on peut le constater sont nombreux. Ils varient des considérations humaines à celles environnementales et démographiques. Toutefois, on se demande si ceux qui combattent pour une reconnaissance de leur ethnie et de leur situation de minorité sont compétents dans leurs langues maternelles et première langue officielle. Analyser les compétences linguistiques des fonctionnaires et les lieux d'utilisation des langues permet d'établir un lien entre la performance linguistique et le rendement administratif qui semble être un facteur d'insertion certain.

3.3. Les facteurs linguistiques d'intégration administrative

Au-delà de l'utilisation du français comme moyen de traitement efficace des dossiers en milieu francophone, les Anglophones semblent enclins à redécouvrir la nécessité d'une compétence en langue nationale dans les services publics.

Tableau 2. Pourquoi utilisez-vous les langues maternelles ?

Pour collaborer avec vos collègues	Pour aider les usagers qui partagent ma LM	Pour comprendre les tenants et les aboutissants de certains dossiers	abstention
25%	62,5%	00%	12,5%

Population interrogée : 30

(Résultats de janvier 2013)

Comme leur déclaration durant l'interview, 62,5% des sondés emploient les LM pour assurer une meilleure collaboration avec leurs collègues de même tribu. En revanche, aucun n'affirme utiliser les LM pour appréhender les tenants et les aboutissants d'un dossier afin de mieux le traiter, mais déclarent que s'ils le pouvaient, ils n'hésiteraient pas. En plus d'être un élément culturel, les Anglophones développent des stratégies de lutte contre l'acculturation et la glottophagie des minorités. A titre d'exemple, ils créent des associations d'entraides anglophones où les amis Francophones sont invités à participer pour recentrer (d'après eux) les politiques officielles de bilinguisme. D'ailleurs, tous confirment qu'au cours de ces réunions, chacun est libre d'employer la langue maternelle de son choix.

Une question cruciale surgit à l'esprit de tout enquêteur : les Anglophones seraient-ils favorables à une utilisation officielle des langues maternelles dans l'administration ?

Tableau 3. Opinion sur l'officialisation des LM

Pour	Contre
37,5%	62,5%

Population interrogée : 30

(Résultats de janvier 2013)

37,5% des interrogés ont une attitude favorable quant à une légitimation des LN dans l'administration car, cela faciliterait les échanges avec les moins instruits et favoriserait l'obtention des confidences devant/au milieu des étrangers, et garantirait une communication exempte d'ambiguïtés entre les interlocuteurs. D'autres prônent une restauration de l'identité

culturelle et un début de construction identitaire sur des bases solides. A l’opposé, 62,5% évoquent des propos contraires en se référant au multilinguisme qui entrave le choix d’une seule langue d’administration. De fait, le choix d’une langue favorise et légitime le tribalisme et le clanisme à outrance. Il est à noter que les personnes issues des ethnies minoritaires dans ladite administration sont majoritairement contre.

Tableau 4. Quelle(s) langue(s) recommanderiez-vous pour améliorer la qualité du traitement de l’information dans l’administration ?

Votre LM	Une langue camerounaise	Conserver les LO
12,5%	50% ewondo(15%) bulu (10%) fufulde(15%) duala(10%)	37,5%

(Résultats de janvier 2013)

En cas de légitimation des LN, 50% des sondés adopteraient une langue autre que la leur. Ils entérineraient l’ewondo, le fufulde, le bulu et le duala. Néanmoins, 37,5% des sondés préfèrent conserver leur LO1.

4. Quelle application du PALA ?

La Charte de Renaissance Culturelle Africaine (UA 2006a) et le Plan d’Action Linguistique pour l’Afrique (UA 2006b) envisagent l’intégration des langues africaines à tous les niveaux aussi bien scolaire que dans les services administratifs. Aussi l’article 18 de la Charte ci-dessous fait-il état de ces résolutions.

Article 18 : Les États africains reconnaissent la nécessité de développer les langues africaines afin d’assurer leur promotion culturelle et accélérer leur développement économique et social. A cette fin, les États africains s’attacheront à élaborer et mettre en œuvre des politiques linguistiques nationales appropriées.

Il s’agit d’assurer la promotion des langues camerounaises aux côtés des langues officielles, de créer et générer une harmonie entre les groupes ethnolinguistiques existant dans l’administration. Il n’est nul besoin de revenir sur le nombre de langues camerounaises et le nombre d’ethnies qui avoisine 239 (Dieu et Renaud, 1983). Les résultats présentés plus haut n’attestent pas ce désir car le Cameroun, l’un des Etats membres du PALA n’a pas encore :

- entériné une politique linguistique bien définie relativement aux 2 langues officielles et aux langues nationales encore en voie de généralisation dans l’enseignement ;
- veillé à ce que toutes les langues utilisées à l’intérieur du Cameroun soient reconnues et acceptées comme source d’enrichissement culturel mutuel (Chumbow, 2006);
- veillé à ce que les langues africaines, grâce à une législation appropriée et à une promotion pratique, assument leur rôle légitime comme moyens de communication officielle dans les affaires publiques de chaque état membre aux côtés des langues européennes qui ont jusqu’ici joué ce rôle (Chumbow, 2006).

Hormis le français et l’anglais, aucune constitution camerounaise ne mentionne les langues à promouvoir en premier ni comment procéder pour les intégrer dans le système administratif.

Les chercheurs, dans un souci d'améliorer la gestion des langues, offrent comme plat de résistance dans l'enseignement secondaire (depuis 2008), les langues comme le basaa, le duala, le beti-fang, le ffulde, le wum et le ghomala' sans une certitude d'atteindre toutes les couches sociales et ethnies. Le projet ELAN au Cameroun se limite aux langues des régions francophones et le wum se voit ainsi exclu de toute expérimentation d'enseignement au primaire. Le sentiment d'exclusion semble débiter dès les classes primaires, peut-on y remédier dans le cadre de l'administration publique non académique ?

5. Gestion publique et identité minoritaire

Les processus de formation et de reconnaissance identitaire s'appuient sur les dichotomies langue/ethnie, langues officielles/langues nationales, francophones/anglophones. Parler d'identité au Cameroun revient à tenir compte des rapports entre les dichotomies précédemment citées. En l'occurrence, s'ajoutent à une possible identification les faits historiques marqués par la domination française et anglaise. Les Camerounais estiment qu'ils sont francophones ou anglophones, ce qui explique que même lorsqu'ils communiquent dans leurs langues maternelles, ils y introduisent la marque de leur identité.

Exemple : mungaka (langue du Nord-Ouest)

Fá mèn nci, <u>understand</u> mèn !	Donne-moi de l'eau, comprends-moi !
O <u>thank daddy</u> ,	Dis merci à ton père après avoir mangé
Kerosin	Pétrole
silpas	babouches

(Propos recueillis par hasard sur les lieux de l'enquête)

Les mots en anglais et des anglicismes font légion dans les langues camerounaises et particulièrement chez les anglophones originaires du Nord-Ouest et du Sud-Ouest. Dans un tel contexte, quel est le rôle de l'administration publique dans l'amélioration des usages codiques ? Quel est l'ascendant de la gestion linguistique sur les minorités ethnolinguistiques ? Pour apporter des éléments de réponse, il faut d'abord prescrire une revisite de l'aménagement linguistique à travers une méthode de choix de langues plus scientifique reposant sur une enquête sociolinguistique. Toutefois, il n'est pas à proscrire une appropriation identitaire du français ou de l'anglais, mais proposer une appartenance à l'un ou l'autre groupe tout en reconnaissant les autres marques culturelles camerounaises comme la langue. Les formes normées de chaque groupe de langues seraient utilisées dans l'administration, ce qui faciliterait l'application du PALA dans les services public et la protection de toutes les identités linguistiques en présence.

6. Langues et nations dans la vie socioprofessionnelle

D'après Foued Laroussi (2002), deux conceptions de la nation s'opposent en Europe : selon la tradition allemande, la langue est le fondement de la culture d'un peuple et de l'État d'une part et d'autre part, la tradition française qui « privilégiait l'acception d'objets idéologiques et de mode de vie » qui aboutissaient néanmoins au même résultat, la stigmatisation du plurilinguisme. Ce modèle converge vers un modèle « centralisateur » où l'« état=nation ».

Or, au Cameroun, l'existence patente de plus de 200 langues et ethnies ne laisse pas présager un état, une nation même si les politiques linguistiques œuvrent pour cela. Tous les Camerounais devraient se reconnaître soit par un usage du français soit par celui de l'anglais. L'apport d'une telle constitution offre l'opportunité aux fonctionnaires d'utiliser les langues supposés comprises de tous les Camerounais, mais la minoration subsiste si la langue prédominante est le français et les langues des Francophones. La vie socioprofessionnelle présente des spécificités psycholinguistiques dont le gouvernement doit tenir compte s'il espère une meilleure productivité. Légitimer l'usage des langues des minorités et obliger la traduction de tous les documents officiels aussi bien en région francophone qu'anglophone garantirait l'équilibre ethnolinguistique dans les services publics.

Conclusion

Cet aperçu sociolinguistique des communautés ethnolinguistiques minoritaires et les facteurs d'inclusion ou d'exclusion de ceux-ci dans les services publics. Les Anglophones, se sachant minoritaires dans les ministères situés en région francophone, développent des stratégies de reconnaissance et d'adaptation afin de développer leur compétence professionnelle. Ils améliorent de fait les relations interhumaines avec leurs collègues non anglophones et les usagers des services publics. Quel est la part du législateur dans la rémediation des discriminations ethnolinguistiques ? Dès lors que la Constitution camerounaise impose deux langues officielles comme langues d'administration, les identités francophones et anglophones naissent, faisant place à un combat où la minorité anglophone, doublement dominée délaisse ses propres langues maternelles. Si la Constitution oblige une traduction de tous les documents et dossiers dans les deux langues officielles, instaure un usage libre et libérée des langues locales dans tous les services (pour les Camerounais compétents dans une langue véhiculaire), la minoration ethnolinguistique serait le propre des personnes et non de l'État.

Bibliographie

- Assoumou Jules (2007) « Pour une intégration réussie des langues nationales dans l'enseignement scolaire au Cameroun » dans *African Journal of Applied Linguistics*, n°05, Yaoundé, CLA, pp. 5-31.
- Bitjaa Kody Zachée Denis (2004), *La dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macrosociolinguistique*, Yaoundé : Université de Yaoundé I.
- Blanchet Philippe (2005), « Minoration, minorisation et minorités : Essai de théorisation d'un processus complexe » dans Huck D. et Blanchet Philippe (dir) : *Minoration, minorisation et minorités. Études exploratoires. Cahiers de sociolinguistique n°10*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, pp. 17-47.
- Brenzinger Matthias (1997), « Language contact an Language Displacement », dans Goumas F. (éd.), *The Handbook of sociolinguistics*, Oxford/Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 273-284.
- Bulot Thierry (2007), « Culture urbaine et diversité sociolinguistique : une identité en mouvement entre le local et le global », dans *L'écho de ma langue (enjeux sociaux et culturels de la diversité des langues)*, Lille, pp.10-20.
- Chumbow Beban Sammy (1980), « Language and language policy in Cameroon », dans *An experiment in nation building: the bilingual republic of Cameroon since reunification*, West view: Boulder Co., pp. 8-15.
- Chumbow Beban Sammy (2010), « La politique linguistique de l'Union Africaine et la diversité linguistique », dans *Universités francophones et diversité linguistique*, Paris : Harmattan, pp. 81-97.
- Laroussi Foued (2002), « Minoration linguistique au Magrheb : langues, nations et identités » dans *DiversitéLangues*, Vol. VII, consulté le 12 décembre 2012 sur le site, www.tehqu.quebec.ca/diversite.

Marcellesi Jean Baptiste (1980), « De la crise de la linguistique à la linguistique de la crise : la sociolinguistique » dans *La Pensée*, 209, Paris, pp. 4-21.

Mba Gabriel (2002), « Pour une application des modèles généralisables d'enseignement des langues nationales au Cameroun », dans *African Journal of Applied Linguistics*, n° 003, Yaoundé : CLA, pp. 17- 32.

Ndibnu-Messina Ethé Julia (2013), «Langues et insertion des communautés ethnolinguistiques minoritaires dans les institutions publiques camerounaises», dans *WOCAL*, 2012.

Tadadjeu Maurice (1980), *A Model for Functional trilingual Education Planning in Africa*, Paris: UNESCO.

*** Constitution du Cameroun, 1996.

Etude comparée de la liaison en français et en urhobo

Carole EJOMAFUVWE AKPOFURE-OKENRENTIE

Delta State University Abraka, Nigeria

c.okenrentie@gmail.com

Résumé

La langue urhobo est une langue en usage dans le sud-sud du Nigeria. On l'enseignait à Delta State University depuis dix ans au moins. En tant que deux langues très distinctes l'une de l'autre, on distingue que les processus de liaison dans les deux langues s'accomplissent par des moyens différents et très particuliers à chaque langue donnée, étant données leurs différentes familles linguistiques ainsi que leur évolution temporelle. On note que les étudiants d'origine urhobo ont des problèmes de l'articulation des énoncés français. C'est pour cela que cette étude se centre sur la comparaison de la liaison en français et en urhobo. On s'appuie sur la théorie de l'équivalence dynamique celle de l'équivalence formelle d'Eugène Nida comme théorie de base pour cette étude. Aussi, puisqu'on a affaire à deux langues très différentes l'approche sera éclectique. On attend que les données de cette étude mènent à une meilleure articulation des séquences de liaison française chez les étudiants d'origine urhobo.

Mots-clés

étude comparée, liaison, français et urhobo.

Abstract

The urhobo language is spoken in the south-south region of Nigeria. It has been taught in the Delta State University for ten years now or more. As two languages which are distinctly different from one another liaison in both languages are accomplished through different processes which are particular to each language given their different linguistic families as well as their evolution in time. The phonological problems which students of urhobo origin experience has been noted and that is why this study on the comparison of the liaison in both French and urhobo is being undertaken. This study is based on Eugene Nida's dynamic equivalence as well as formal equivalence. Even so the approach is going to be eclectic since the study has to do with two very different languages. It is expected that the findings of this study would help students to better articulate processes of French liaison in future.

Key words

comparative study, liaison, French, urhobo.

Classification JEL

Z 19.

1. Introduction

Dans une étude comparée, il s'agit d'une compréhension au fond du sujet, dans ce cas, l'étude de la liaison en français et en urhobo. Ce qui a été remarqué pendant notre enseignement du français (FLE), est qu'à part des autres problèmes phonologiques, les étudiants d'origine urhobo articulent avec difficulté les séquences de la liaison en français. D'ailleurs, ces

étudiants peuvent facilement articuler des séquences de liaisons après quelques exercices de phonétiques structurales, une activité résultant de la connaissance des similarités ainsi que des différences qui existent entre les processus de liaison française et urhobo.

1.1. Méthodologie

Étant donné que ce sujet se concerne des deux langues ayant des bases linguistiques et culturelles très différentes on s'appuie sur une méthode de recherche éclectique ; éclectique parce qu'il faut se servir de nombreux procédés pour acquérir les données désirées dans cette étude. Pour mener à bien cette étape, on s'est servi des instruments audio linguaux et visuels afin d'évaluer l'articulation des étudiants en urhobo comme en français. C'est vu à cette étape qu'au commencement les étudiants trouvaient difficile l'accomplissement de la liaison en français alors qu'ils articulaient assez facilement la liaison en urhobo. En vérité, ceci leur arrivait comme par nature puisque c'était leur langue maternelle. Ensuite, à la fin des exercices en phonétique structuraux, ils arrivent à lier facilement les phonèmes les uns aux autres ; acquérant ainsi de bonnes articulations.

En tant qu'étude basée sur la comparaison de la liaison en français et en urhobo, ce travail sera partagé en quatre parties, à voir :

1. La liaison en français.
2. (i) L'enchaînement (ii) L'enchaînement consonantique (iii) L'enchaînement vocalique
3. La liaison en urhobo.
4. Les données recueillies.
5. Conclusion.

1.2. Objectif

Dans des établissements d'étude des langues et de la linguistique, la connaissance des processus des langues diverses est à souhaiter. Ainsi le but de cette communication est de fournir aux étudiants quelques renseignements des similarités ainsi que des différences qui existent dans le processus de liaison dans les deux langues de cette étude.

1.3. Données générales de la liaison

Pour Pierre Delattre (1947:148), « La liaison est la survivance de quelques enchaînements de consonnes finales de l'ancien français ». Durand (2008:3) exprime la même idée lorsqu'il dit que « ... *historically, liaison phenomena are a part of a general process of linking which allowed consonants to survive final consonant deletion* ... » Il faut bien noter dans ces deux premières définitions, les mots « relie » et « enchaînement ». C'est le fait de relier qui entraîne l'enchaînement. Pour Sue (2013:1), citée aussi par Akpofure (2015)

La liaison est un type de sandhi externe... propre au français. C'est une méthode de résolution euphonique des hiatus... qui consiste en l'insertion d'une consonne entre un mot à finale vocalique et un mot à initiale vocalique. En d'autres termes il s'agit du fait qu'on prononce une consonne finale, normalement muette dans un mot pris isolément, si le mot suivant commence par une voyelle.

Ainsi, le processus de la liaison est bien déterminé et distinguer des autres processus phonologiques du français.

Du côté urhobo, l'idée de la liaison est floue. Il semble que ce processus n'est pas clairement désigné dans son système phonologique. Les processus de l'élision, l'allongement et l'assimilation semblent mélangés, ne faisant ainsi aucune place pour la liaison. Pourtant, ce processus est clairement déterminé dans la phonologie française. L'affirmation d'Aziza (2007:283) que les processus phonologiques de l'urhobo comportent « a. *vowel elision*, b. *glide formation*, c. *vowel lengthening*, d. *nasalization*, e. *assimilation* » soutient le fait de l'absence du processus de liaison en urhobo. Est-ce que ceci implique qu'il n'y a pas de séquence ou structure qui exige l'acte de lier un énoncé à l'autre, un phonème à l'autre en langue urhobo ? À notre avis, il y en a.

La définition du *Micro Robert* (1980), que « *la liaison est ce qui relie logiquement les éléments du discours : parties d'un texte, éléments d'un raisonnement...* » ainsi que l'affirmation d'Allain-Fournier et al (2014:1) que « *La liaison consiste à prononcer une syllabe composée de la consonne finale muette d'un mot et de la voyelle initiale du mot suivant* » s'accorde avec l'explication de Sue (op. cit.). Munis de ces définitions, nous allons aborder la liaison en français.

2. La liaison en français

En quoi consiste la liaison en français ? Quand on dit lier dans ce contexte, on implique le fait d'unir des éléments de la parole, surtout à l'orale pour produire le son ainsi que du sens favorable d'un énoncé. Des fois, ceci résulte dans les enchaînements soit vocaliques, soit consonantiques. On s'efforce donc de discuter l'enchaînement puisqu'il est impossible de traiter la liaison sans mentionner l'enchaînement. Delattre (1947:148) cité par Splendido (2014 :163) et aussi par Akpofure (2015:) affirme que :

À une époque antérieure toutes les consonnes finales que l'on écrivait étaient prononcées... Aujourd'hui ces consonnes graphiques sont en majorité muettes dans les mots isolés ; mais dans la chaîne parlée, on les prononce encore quand il a été assez forte pour conserver, à travers les siècles, l'enchaînement ancien.

Ce qu'implique Delattre est que, normalement en français contemporain les consonnes finales ne se prononcent pas. Elles sont muettes alors qu'aux temps passés les consonnes finales se prononçaient. Selon lui donc, c'est l'« union du mot à consonne finale avec le mot suivant à initiale vocalique » qui entraîne l'enchaînement, ainsi la liaison. L'enchaînement va donc de pair avec la liaison. Autrement dit, lorsque le mot qui suit l'énoncé en question commence par une voyelle, la consonne finale est transférée au mot qui la suit pour devenir la consonne initiale de ce nouveau mot. Suivant les définitions de la liaison données ci-dessus, impliquant qu'elle sert à relier les énoncés, il serait juste de conclure qu'elle apparaît entre les mots d'une phrase sans nuisance au sens désiré. Toutefois, il ne faut pas confondre la liaison et l'enchaînement bien qu'ils semblent comme des jumeaux qui facilitent l'articulation des énoncés.

2.1. L'enchaînement

Kalmbach (2011-2016 :2) suggère que : l'*enchaînement*, c'est le fait de lier en général certains phonèmes pour créer des suites phoniques uniformes : voyelles avec voyelles..., ou consonnes avec voyelles....

2.1.1. Enchaînement consonantique

Celle-ci égal son consonantique plus son vocalique. Comme définition de l'enchaînement consonantique Léon (1964:1) nous suggère aussi que : « *Lorsqu'un mot se termine par une consonne prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, la consonne finale du premier mot devient initiale du mot suivant : Exemple : avec une amie* » Elle nous explique davantage que « ... Dans l'enchaînement consonantique, on prononce la consonne finale (consonne toujours prononcée) d'un mot avec la voyelle initiale du mot suivant ». Les exemples suivants sont tirés d'Akpofure (2015) :

Il _est paresseux,
 Il _arrive,
 Il _y va
 Cet _hôpital
 Quel _ordure

Pour pouvoir effectuer la liaison, la modification phonétique des consonnes s'applique. C'est pour cela que dans la pratique la consonne /s/ se transforme en la consonne /z/. Exemples :

Les _anges [lezãz],
 Ces _ignames [cezĩnam].

Suivant la même règle la consonne /d/ devient /t/ ; /f/ devient /v/, /c/ et g deviennent /k/. Exemples :

Quand _à lui. [kãtalçi]
 Il est neuf _heures. [ilɛnœvœr]
 Avec _une amie. [avɛkynami]

Cette règle fait aussi que la voyelle nasale ɛ se dénasalise lorsqu'elle est suivie par la consonne 'n'. Par exemple dans les noms et les adjectifs qui terminent en *ain*, *ein*, *en*, on entend le son « n ». Exemples :

En plein air [ãplɛnɛr]
 Une main en or [ynmɛnãnɔr]

2.1.2. Enchaînement vocalique

Concernant ce type d'enchaînement, il s'agit d'une situation de voyelle finale plus voyelle initiale. C'est ce qui implique la définition de Léon (op. cit. : 6) qui explique que : « *Lorsqu'un mot se termine par une voyelle prononcée et que le mot suivant commence par une voyelle, il n'y a pas d'arrêt de la voix entre les deux voyelles : les deux voyelles sont enchaînées. Exemple : J'ai eu un billet* ». « *Si un mot termine par une voyelle et que le mot suivant commence par une voyelle, les deux voyelles qui se suivent forment deux syllabes et on ne coupe pas la voix entre ces deux syllabes* ». Exemples :

J'ai _un camion.
 Elle a _une bicyclette
 Elle a _eue bien des cadeaux depuis son enfance.
 Il a _eu un grand surpris

2.2. Les consonnes de liaison

Selon Gaillard (2013 :1) les sept consonnes de liaison sont [g], [n], [p], [r], [t], [v], [z]. Ces sept consonnes servent à effectuer la liaison. Par exemple, pour le son [g], la liaison s'effectuer avec la consonne finale /g/ = Un long extenseur; [n] = bon enfant ; [p] = trop étourdie ; [r] = le dernier an; toujours en retard[t] = Un grand hall ; mon petit enfant ; [v] = Il a neuf anges ; [z] deux omelettes, des étoiles, chez elles.

2.3. Les différents types de liaison

Comme la plupart des phénomènes de la vie, ils existent dans le processus de liaison, des différents types, à voir : la liaison obligatoire, la liaison facultative ainsi que la liaison fautive.

2.3.1. La liaison obligatoire

Ce qui est obligatoire implique ce que l'on doit faire. C'est un devoir ; c'est nécessaire et important. Dans le contexte de notre sujet, le processus de liaison est dit obligatoire dans des divers contextes. Allain-Fournier et al (2014 :1) suggèrent que la liaison est obligatoire entre les suivants :

- i. le déterminant et le nom : Exemple: mes idées [mezide], ses enfants [sezãfã], ces ignames [seziname]
- ii. le pronom et le verbe: *elles étaient* [ɛlzete]
- iii. le verbe et le pronom antéposé : *étaient – elles* [etetɛl]
- iv. le verbe être et son attribut du sujet:
Exemple : La cuisine est une place de travail [lakwizineɛtynplasdətravaj]
- v. les verbes 'avoir' et 'être' et le participe passés des formes verbales composées.
Exemple : Elles ont avalées leur parole [ɛlɔ̃avalelœrparɔl]
- vi. l'adjectif antéposé et le nom: Exemple : Un petit avion [œpətitavjɔ]
- vii. la préposition et le syntagme nominal: Exemple : Dans une instance [dãzynestãs]
- viii. dans certaines locutions figées. Exemple : De temps en temps [dətãzãtã]

2.3.2. La liaison facultative

Selon Allain-Fournier, Gide et al (op. cit.), celle – ci implique qu'on possède le choix de faire la liaison ou non. Au niveau de la liaison facultative l'on peut ou non se servir de ce processus ; c'est-à-dire que la liaison ne détruit rien à cette instance. Exemples :

Elle était en haut [ɛlete(t)ão].

Ils allaient en Amérique [ilzaleãamerik]

2.3.3. La liaison fautive ou interdite

Toujours selon les auteurs cités ci-dessus, les éléments, ou les structures ou encore les processus fautifs détruisent les chaînes de parole, ainsi ils sont interdits. Dans ce contexte la liaison est fautive ou interdite dans les cas suivants :

- i. Après la conjonction de coordination : *et* après ? [eapɾɛ] *et* alors ? [ealɔɾ]
- ii. Avec l'*h* aspiré : L'hindou [lɛdu], Les Hindous [[leɛdu]¹.
- iii. Au cas de disjonction. Elles sont allées à l'église hier soir [ɛlsɔaleglelizhɛɾswa]

Attendu que le français possède le processus de la liaison, son usage ainsi que le processus de son usage sont clairement indiqués. Les éléments consonantiques qui rendent facile la liaison sont indiqués aussi. C'est évident que sans la liaison et les règles de liaison quelques articulations des mots ainsi que ceux des structures phraséologiques seraient affreux.

3. La liaison en urhobo

En ce qui concerne la liaison en urhobo, nous allons baser notre étude sur le dialecte d'agbon¹ étant donné que dans ce dialecte il existe le phénomène de liaison, surtout lorsqu'il s'agit de la consonne 'r' comme facteur ou élément du processus en question. Ainsi, dans ce travail, dès maintenant, lorsqu'on dit urhobo on entend le dialecte agbon, qui est un des dialectes de la langue urhobo. La liaison des mots dans ce cas se concerne du processus de la liaison des mots en urhobo, (c'est-à-dire le dialecte agbon). Comme nous avons déjà mentionné plus haut, en urhobo ce processus semble intégré dans l'élision ainsi que dans l'assimilation. Ceci prête à confusion. Toutefois, nous pouvons dire qu'en langue urhobo il existe la liaison soit par élision, soit par assimilation. Nous commençons dès ce point avec l'élision.

3.1. Élision en urhobo = liaison

Prenons par exemple la préposition /re/. L'élision de la voyelle /e/ rend la consonne 'r' très utile dans le processus de liaison en urhobo. Exemples :

- A. a. Émú rē ómónà [emu rɛ ɔmɔn`ɑ] = le repas de l'enfant opposé à
- b. Émú r ómónà [emu r ɔmɔn`ɑ]
- B. a. Ókó rē òyóvwé [oko rɛ oyove] = Juste amis météo opposé à
- b. Ókó r òyóvwé [oko r oyove]

Notons que dans les séquences (a), il n'y a pas d'élision. Mais, dans les séquences (b), il y a élision sans apostrophe. C'est le processus d'élision qui a mené à la liaison des deux noms « Émú » et « ómónà » de la séquence A ainsi que cela du nom « Ókó » et de l'adjectif « òyóvwé » dans la séquence B. Avec l'intervention de la consonne de liaison /r/, la liaison était effectuée. (C'est à noter que cette élision est acceptable seulement dans la langue urhobo parlée. Notons aussi que la graphie est différente de la prononciation). C'est noté à ce point que le 'e' de la préposition 'rè' s'élide sans que l'on mette aucun signe d'apostrophe. Ceci exprime clairement le rôle qui joue la consonne /r/. Elle sert à lier les mots à l'instance d'une élision. Il faut donc reconnaître la consonne /r/ comme une consonne de liaison en urhobo. Il y a deux niveaux auxquels cette consonne peut jouer ce rôle en langue urhobo :

La liaison par élision : Pour marquer la possession d'une chose dans le cas de la troisième personne, il y a élision de la voyelle /e/ de la préposition /re/. La consonne /r/ sans la voyelle /e/ sert à lier les deux éléments du discours jouant ainsi le rôle d'une consonne de liaison. Exemple :

Émú rē ómónà [emu rɛ ɔmɔn`ɑ] le repas de l'enfant (sans élision)

Avec élision ceci devient :

Émú r ́ómónà [emu r ɔmɔn`a] (Seul en langue parlée).
 úkó r ́Okókó. [uko r ɔkɔkɔ] La tasse d'Ọkọkọ
 úkó r ́Okókó. [uko r ɔkɔkɔ] La tasse d'Ọkọkọ.

Notons que l'élision de la voyelle /e/ dans la préposition /re/ montre le rôle de la consonne /r/ comme élément de liaison dans la phrase « úkó r ́Okókó. [uko r ɔkɔkɔ] La tasse d'Ọkọkọ ». D'autres exemples sont :

Áyè r ́osēmè [áyè r ɔsɛmɛ] La femme de mon Père (A l'écriture)
 Áyè r ́osēmè [áyè r ɔsɛmɛ] La femme de mon Père (Au parlé) La femme de mon père.
 Úkókó r ́émó r ́ótó / [úkókò r ́émɔ r ɔtɔ] Le groupe des enfants de la terre (A l'écriture).
 Le groupe des propres enfants du pays
 Úkókó r ́émó r ́ótó / [úkókò r ́émɔ r ɔtɔ] (Au parlé)
 Óruá r ́Ívié [Óruá r ́ívié] (A l'écriture)
 Óruá r ́Ívié [Óruá r ́ívié] Le lignage des rois (Au parlé)

Notons que la voyelle /e/ s'élide sans usage du signe d'apostrophe, et aussi que ce processus se réalise seule par élision à la parole. À l'écriture, les voyelles finales ainsi que les voyelles initiales restent, mais dans le parler, on observe l'élision. La consonne /r/, comme élément de liaison, peut servir aussi pour marquer l'attribut d'une chose ou d'une personne. Exemple :

úvò r ́onò nà - [úvò r ́onò nà] (A l'écriture)
 úvò r ́onò nà [úvò r ́onò nà] (Au parlé)
 Le soleil brillant / Le soleil qui brille (en ce moment)
 ógbán r ́ófòwì - [ógbá r ́ófòvì]
 ógbán r ́ófòwì [ógbá r ́ófòvì] Le grand guerrier

Dans les deux cas c'est la consonne 'r' qui sert comme élément de liaison. Ainsi nous notons que dans le dialecte agbon de la langue urhobo, le processus de liaison s'indique par la lettre 'r'. On ne distingue pas d'autres formes ou types de liaison, ni obligatoire, ni facultative ni fautive. Ce n'est pas qu'ils n'existent pas, c'est qu'ils ne sont pas encore recherchés. Pour conclure cette étape, nous notons que dans la phonologie urhobo, l'élision mène au processus de liaison.

3.2. Assimilation = liaison

Pour l'assimilation en urhobo, les deux voyelles se trouvant ensemble, la voyelle basse, étant souvent la première voyelle fait place pour la voyelle haute, qui est la deuxième voyelle. C'est ce qu'Aziza (2007:288), citée aussi par Akpofure (2015) précise en disant que, « *Assimilation is a process whereby a segment takes on some or all of the features of a neighbouring segment* ». Selon elle, l'assimilation en urhobo se fait lorsque des voyelles se trouvent ensemble, là où l'élision est dite interdite comme nous avons dans les deux voyelles /a/ de *ria* et /i/ d'*ikara* : *ria ikara* [ria ikaara] opposé à *rikara* [rikaara]. Exemples :

A. a. Ókōró ria ikara [okoro ria ikara]
 b. Ókōró rikara [Ókōró rikara]
 Ókōró mange des beignets
 B. a. Óní rōyén kákà íkārà. [óní rōyé kákà íkārà]

- b. Óní rōyén kák íkārà. [óní rōyé kákíkārà
 Sa mère prépare des beignets
 C. a. Óghēnè óyé ké óhwò órhó [ɔɣɛnɛ ɔye kɛ ohwɔ ɔrho]
 b. Óghēnè yé kóhw órhó [ɔɣɛnɛ ye kohw ɔrho]
 C'est le Seigneur qui donne la grandeur
 D a, Éguonó □yé érī v ē íkīn r □ é vwérhē ógwhó
 b. Éguonó yé érī v íkīn r é vwérhē ógwhó]
 L'amour est le poisson ainsi que l'écrevisse qui adoucit la sauce.

Notons que dans les exemples ci-dessus, les premiers exemples (a) indiquent qu'au niveau du phonème, les deux voyelles se distinguent l'une de l'autre, alors que dans les deuxièmes exemples (b) la première voyelle, en tant que voyelle basse disparaît, faisant place pour la voyelle haute. Ainsi, la présence de la deuxième voyelle implique ou indique l'assimilation en urhobo. Lors de cette assimilation, la liaison se réalise. Exemples :

1. Dans les énoncés « ria ikara » et « kákà íkārà », il y a assimilation entre les voyelles « **a** et **i** » des deux énoncés. Ceci résulte dans la liaison des « **ria** » et « **ikara** » et aussi de « **kaka** » et « **ikara** ».
- 2a. Dans l'énoncé « Óghēnè □yé », il y a assimilation entre le « **ɛ** » de « Óghēnè » et le « **ɔ** » de « □yé »
- 2b. Dans la séquence « kóhwó órhó », il y a assimilation entre la voyelle « **o** » de « kóhwó » et le « **ɔ** » de l'énoncé « órhó ».

Ces séquences d'assimilation créent la liaison entre les énoncés en jeu. Notons que dans l'énoncé 2a, entre les voyelles /ɛ/ et /ɔ/, c'est la deuxième voyelle /ɔ/ qui fait place pour la première voyelle /ɛ/. Dans le cas 2b. « kóhwó □rhó », la première voyelle /o/ fait place pour la deuxième voyelle /ɔ/. Ainsi nous avons :

/ Óghēnè yé/ au lieu de / Óghēn óyé/.

Dans les énoncés « **vɛ et ikun** », il y a assimilation entre la voyelle /ɛ/ et /i/. Ceci termine en /v ikun/ au lieu de /vɛ ikun/

C'est déjà noté plus haut que tout comme l'élision, l'assimilation mène aussi au processus de liaison qui se pratique seul à la parole. Par exemple, le nom « Éjōvwòkē □ghene » s'écrit ainsi alors que, suite à l'assimilation, il se prononce /Ejovwokɔghene/ [ejovwokɔɣɛnɛ].

Cette étude révèle qu'il y a des structures phonologiques qu'indiquent les types possibles de liaisons soit facultative, soit obligatoire en urhobo. Ce qu'il faut noter est que, ces processus d'élision et d'assimilation se cachent dans d'autres processus. On va chercher des exemples possibles de ces types de liaisons en urhobo dans l'avenir.

3.3. La liaison obligatoire en urhobo

C'est noté que dans le system phonologique en urhobo il existe la liaison. C'est que, la plupart du temps, la liaison dans cette langue est forcément obligatoire parce que la dite séquence s'agit, soit de la possession, soit d'un attribut. Ainsi, là où il y a liaison, il n'y a pas question de choix. À titre d'illustration, voyons les suivants :

- i. ómó r ókēnà [ómó r ókēnà] / Un enfant d'aujourd'hui
- ii. óbè r ífrēnshì mé. [óbè r ífrɛ́í mé]. Mon livre de français.
- iii. Óghēnè r ósé vór ómó vórérhí r ófuānfōn.
 [ɔɣɛnɛ r ósé v ó r ómó v ó r èrhí r ófwāfò]. Le Dieu du père, du fils et du saint esprit.

- iv. úvò r ́ónō nà [úvò r ́ónō nà]. Le soleil brillant / Le soleil qui brille (en ce moment)

Extrait d'Akpofure (2015)

Tenant compte de ce que l'on vient de noter en haut, c'est à noter qu'il est possible que l'idée de la liaison facultative n'existe pas en langue urhobo. C'est toujours à déterminer par l'urhobo Studies Association. (USA).

3.4. La liaison interdite en urhobo

En ce qui concerne la liaison interdite, c'est noté que c'est la voyelle finale du premier mot qui devait s'élider. Mais, au cas où ce processus d'élision nuit au sens du message, elle (élision) est interdite. A titre d'exemple il y a le suivant. Exemple :

« Óghēnè óyè » = « Óghēné yé » et non « Óghēn óyè » parce que « Óghēn », en tant que nom, n'a pas de sens en urhobo.

Dans l'énoncé « Óghēnè □yè », il y a assimilation entre « ẹ et ọ ». Néanmoins, en ce qui concerne cet énoncé, une telle liaison serait fautive. La raison est que l'élision de la voyelle finale du nom « Óghēnè » nuit au sens du nom. « Óghēn □yè » ne se dit pas en langue urhobo. C'est donc interdit. Mais, la liaison est acceptable dans la séquence de « Óghēnè yé », avec élision de la voyelle initiale du deuxième mot (ọ), ce qui n'est pas le cas en français.

4. Données recueillies

En tant que langue de scolarité internationale, et une langue possédant des qualités linguistiques diverses, le français est bien riche en propriétés linguistiques. Ainsi, on peut y indiquer facilement la liaison ainsi que ses différents types. On peut y indiquer facilement aussi d'autres processus phonologiques du français. A cet égard, l'urhobo, de sa part est moins muni que le français. Cette étude montre qu'en ce qui concerne la liaison, non seulement que le français possède les propriétés constituant la liaison, il peut aussi indiquer et décrire les différents types de liaison. Toutefois, c'est déterminé que les deux langues pratiquent la liaison dans leurs systèmes phonologiques. Ce qui est différent est qu'au cours de son évolution linguistique le français a pu déterminer les processus variés de liaison à voir: (i) la liaison obligatoire, (ii) la liaison facultative et (iii) la liaison fautive et interdite par moyen des règles grammaticales. C'est à noter que le français, étant bien évolué, possède les types variés de liaison. L'urhobo, toujours en voie de développement, de croissance et de standardisation, possède des processus que l'on peut nommer comme liaison, à nommer, le processus de l'élision et celle de l'assimilation. Que dit – on alors pour les liaisons obligatoires, facultatives, fautives ou interdites? Ceci implique que les grammairiens en urhobo ont de grandes tâches à accomplir pour la croissance de la langue urhobo parce qu'il est possible qu'ils existent des séquences phraséologiques qui indiquent ces autres types de liaisons.

Le processus de liaison se montre bien difficile à déterminer parmi les processus phonologiques en urhobo. Il semble que cela n'existait pas en urhobo. Néanmoins, par moyen de la pratique en parole cette recherche prouve son existence. Aussi, c'est déterminé que en urhobo la liaison peut être, soit obligatoire soit interdite.

Notre essai nous a menés aux autres processus tels l'élision ainsi que l'assimilation. C'est ainsi que nous avons pu déterminer qu'en langue urhobo, la liaison s'intègre dans les processus mentionnés plus haut. Cet état d'affaire dans la grammaire urhobo mène à de grandes difficultés chez les étudiants d'origine urhobo dans leur apprentissage du français, car une bonne connaissance de la langue maternelle peut aider aussi dans l'apprentissage de la langue française; tout comme la compréhension du français aidera l'apprentissage de la langue maternelle puisque ces jours-ci, même la langue maternelle est en train de devenir une langue étrangère, non seulement chez les jeunes mais aussi chez les adultes.

5. Difficultés

Les difficultés qui ont été déterminées au cours de cette étude se classent en quatre parties.

- i. Niveau d'élision 1 – (Avec le verbe Avoir)
- ii. Niveau d'élision 2
- iii. Niveau d'élision 3 –
- iv. Niveau d'assimilation :

Niveau d'élision: – Les élèves ont des difficultés dans la réalisation de l'élision. Par exemple:

Dans la première personne du verbe « avoir », les élèves articulent : « je ai » [ʒæ] pour « J'ai », pour « j'aime », ils ont « je amé ».

Dans le deuxième cas, il s'agit de la réalisation de l'élision aussi. Dans cette séquence, la difficulté se montre à l'écriture, étant donné que l'usage de l'apostrophe est interdit en urhobo standard ou contemporaine. Ils finissent souvent en écrivant l'énoncé selon l'articulation au lieu de suivre les règles de l'élision. Exemple :

- m□ rē □s□ m□, (écrire),
□m□ r □s□ m□, (en langue parlée).

Dans le troisième cas, à ce niveau, il s'agit de quelle voyelle à élider, la voyelle finale ou la voyelle initiale.

Dans le quatrième cas, on a affaire avec l'assimilation. Il y a souvent confusion concernant l'élision et l'assimilation chez les apprenants. Pour eux, il s'agit ni de l'élision ni de l'assimilation. Quelques apprenants traitent parfois l'assimilation comme élision. Exemple:

- a. Éguonó □yè érī v ḗ íkīn r □ é v wérhē ógwhó
 - b. Éguonó yé érī v íkīn r é v wérhē ógwhó]
- Litteralement, «L'amour est le poisson ainsi que l'écrevisse qui rend bonne la sauce.
(Il y a assimilation. Il y a liaison aussi).

Notons d'ailleurs que ceux-ci ne sont pas encore déterminé comme des processus ou éléments de liaison en langue urhobo par le corpus urhobo Studies Association. (USA). Néanmoins cette recherche révèle que le processus d'élision ainsi que celle de l'assimilation engendrent ou entraînent la liaison. C'est possible aussi d'indiquer les notions de la liaison obligatoire, facultative ainsi que la liaison interdite. Par exemple dans la phrase :

- i. a. Óghēnè óyé ké óhwò órhó [ɔɣɛɛ ɔye kɛ ohwo ɔrho]
- ii. b. Óghēnè yé kóhw órhó [ɔɣɛɛ ye kohw ɔrho] = Obligatoire.

|

opposé à
- iii. Óghēn _ ɔye kóhw órhó [ɔɣɛn ɔye kohw ɔrho] = Interdite.

La raison est que cette séquence-ci nuit au sens de la phrase donnée. Par exemple, le sens du nom « *Óghēnè* » se perd avec l'élision de la voyelle finale /ɛ/. Ainsi le sens n'est pas juste. Toutefois, cette séquence serait à déterminer par l'urhobo Studies Association. En ce qui concerne la liaison facultative on n'a pas noté une telle séquence. Jusqu'à ce que l'on pourrait déterminer une telle séquence, la liaison en urhobo resterait soit obligatoire soit interdite.

6. Proposition et conclusion

Jusqu'ici on a traité la liaison en français tout en indiquant les aspects pertinents tel l'enchaînement (ii) l'enchaînement consonantique ainsi que l'enchaînement vocalique. Ensuite la liaison en urhobo a été étudiée tout en recherchant des types variés possibles de la liaison. Les données recueillis a été notées plus haut.

En guise de conclusion, à l'égard de la liaison en urhobo nous proposons qu'en tant que langue en évolution, la langue dite urhobo standard devrait se muni des propriétés linguistiques venant des autres dialectes de langue urhobo. Nous proposons ainsi que la consonne 'r' s'intègre parmi les processus phonologiques comme étant élément de liaison (consonne de liaison) en langue urhobo, et aussi que les processus que l'on vient de signaler ci-haut se tiennent en compte. Cette intégration ainsi que la considération des nouveaux processus de liaison sont bien à souhaiter car ceux-ci vont aider la croissance non seulement de la langue urhobo mais aussi d'autres bases de comparaison et de recherche Français/urhobo.

Bibliographie

- Adda-Decker M. et al. (2003), « Schwa, liaisons et harmonie vocalique en français : une approche linguistique à base de corpus », <http://www.limsi.fr/RS2003FF/CHM2003/PERS16/persi6.html>
- Akpofure C. E. (2015), *Une étude comparée des systèmes phonologiques du français et de l'urhobo*, (A thesis in the Department of Modern Languages, submitted to the Faculty of Arts in partial fulfilment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy of Ambrose Alli University, Ekpoma).
- Allain-Fournier Gide et al. (2014), « Langue française: Quelques règles de liaison », <http://www.etudes-litteraires.com/regles-de-liaison.php>
- Allain-Fournier Gide et al. (2014), « Liaison obligatoires et liaison interdites », http://www.lepointdufle.net/ressources_fle/liaisons_obligatoires_liaisons_interdites.htm
- Arerierian J.E. (2004), *Ephèrè rè urhobo*, Ughelli : SSB Enterprises, Publishing Division.
- Arerierian J.E. (2007), *Ona ve irhi re vwo si ephere re urhobo*, Ughelli : SSB Enterprises, Publishing Division.
- Aziza R.O. (1997), "Urhobo Tone System", A thesis in the Department of Linguistics and African Languages submitted to the Faculty of Arts in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy of the University of Ibadan.
- Aziza R.O. (2007), « Urhobo Phonology », en *Basic Linguistics* d'Orę Yusuf, (2007), Linguistic Association of Nigeria In Collaboration with M & J Grand Orbit Communications Ltd., Port Harcourt.

- Durand J. et Lyche C. (2008), *French Liaison in the Light of Corpus Datal*, Université de Toulouse le Mirail et CNRS CLLE ERSS Chantal Lyche, Universitet iOslo, <http://w3.erss.univtlse2.fr:8080/index.jsp?perso=jarand&SuburlDurandLycheliasionJFLS.pdf>.
- Ekhoury J. (2011-2016), « Les liaisons dangereuses », <https://frenchcrazy.com/2015/01/french-liaisons-and-enchainement.html/>
- Gaillard B. (2013), « t euphonique », Reverso Softissimo, http://grammaire.reverso.net/5_6_03_t_euphonique.shtml.
- Kalmbach J.-M. (2011-2016), « Phonétique et prononciation du français pour apprenants. Finnophones », <http://research.jyu.fi/phonfr/88.html>
- Sue M. (2013), « Liaison en français », <http://fr.wikipedia.org/>
- Splendido F. (2014), *Le développement d'aspects phonético phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs*, <http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=4689585&fileId=4689636>
- Ukere A. O. (1984), *English - urhobo Dictionary*, Benin City.

**L'enseignement d'une œuvre intégrale en contexte de FLE¹ :
cas de huit établissements au Cameroun**

Bénédict Léonie Tiébou Epouse Tcheumelieu

Université de Bamenda, Cameroun

leonietcheumaleu@yahoo.fr

Résumé

Cet article, dans le cadre de l'enseignement de l'œuvre intégrale en classe de FLE, se propose d'évaluer les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage de la littérature. Nous sommes partie des hypothèses selon lesquelles la non-maîtrise de la langue française et l'environnement multilingue constituent des obstacles à l'enseignement du french² en général et de la littérature en particulier. Ce travail vise à montrer que le niveau de langue influe sur la compréhension d'une œuvre littéraire. Pour y parvenir, la collecte des données s'est effectuée dans huit établissements de deux régions au Cameroun. Nous avons interrogé quatre cent vingt-neuf personnes dont trente enseignants et trois cent quatre-vingt-dix-neuf élèves. L'approche communicative, basée sur la compétence de communication, a servi de cadre théorique. Son objectif, tel qu'énoncé par (Christine Tagliante, 1999) est d'« apprendre à parler et à communiquer dans les situations de vie courante ». Cette étude a abouti aux résultats selon lesquels les conditions linguistiques et la politique éducative ne facilitent pas la lecture et la compréhension d'une œuvre intégrale en contexte de FLE. Il y a donc une nécessité de mettre encore plus d'accent sur l'enseignement de la langue, de revoir les œuvres au programme, dont le choix devrait tenir compte du niveau de compétence des apprenants. Cet article vient révéler au grand jour les manquements dans l'enseignement de la littérature en classe de Lower et Upper sixth Arts.

Mots-clés

apprentissage, difficultés, enseignement, œuvre intégrale, FLE, plurilingue.

Abstract

Falling within the framework of teaching literature to learners of FFL, this article attempts to assess difficulties related the teaching/learning of literature. As hypotheses, the poor mastery of French language and the multilingualism context that characterizes the country stand as the main obstacles to the teaching of French in general and literature in particular. So, the study shows how language proficiency influences the understanding of a literary work. To achieve this, four hundred and twenty nine persons responded to a questionnaire in eight secondary schools of two regions of Cameroon - this included thirty teachers and three hundred and eighty nine students. The theoretical framework used is the communicative approach, based on the communication competence, whose objective is «learning how to speak and interact in real life situations » (Christine Tangliante, 1999). As results, this study reveals that the linguistic environment and educational policies do not facilitate the reading and comprehension of French literature in a FFL context. There is therefore a pressing need to reinforce French language teaching and to review the literary work being studied in such a way that they meet the learners level of competences. In a nutshell, this article highlights the weaknesses related to literature teaching to Lower Sixth and Upper Sixth Arts students.

¹ FLE : Français Langue Étrangère.

² Dénomination du français enseigné comme langue seconde aux apprenants dont la langue de scolarisation est l'anglais.

Key words

learning, difficulties, teaching, literary work, FFL, multilingualism.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

Le Cameroun regorge de potentialités héritées de la colonisation, parmi lesquelles les langues et les systèmes éducatifs : le pays est riche de 236 langues nationales (Dongo Semengue, 2012) en plus du français et de l'anglais qui constituent les deux langues officielles. Mais, le constat est clair que l'enseignement des langues dites étrangères au Cameroun se heurte à nombre d'écueils. Émile Gille Nguendjio (2015) au sujet de la compétence communicative des étudiants de l'École Normale Supérieure de Bambili (Université de Bamenda au Cameroun) suggère l'approche communicative comme l'un des moyens pouvant remédier au faible niveau relevé. Il emboîte ainsi le pas à Maha Itma (2010) pour qui les difficultés d'apprentissage du FLE se manifestent sur les plans externes (performance faible, dépendance extrême du professeur) et interne (frustration et démotivation) chez les étudiants palestiniens. À leur suite, nous avons choisi de nous interroger sur le cas de la littérature. Si on considère l'œuvre littéraire comme une structure complexe et hermétique, on peut admettre qu'il soit difficile au premier abord d'identifier et d'interpréter les réseaux lexicaux ainsi que les figures de pensée et d'idée. De ce fait, nous admettons que l'apprentissage de la littérature nécessite une bonne maîtrise de la langue. Nous nous intéresserons aux apprenants des classes de *Lower* et *Upper sixth Arts* dans huit établissements scolaires au Cameroun. Notons à l'entame que six œuvres sont inscrites au programme dans ces classes par le Ministère des enseignements secondaires. Elles sont constituées des œuvres de littérature française (*Le Dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, *Les Fausses confidences* de Marivaux, *Les Fleurs du mal* de Baudelaire) et celles de littérature négro-africaine (*La Tragédie du roi Christophe* d'Aimé Césaire, *Le Fils d'Agatha Moudio* de Francis Bebey, *L'Enfant de la révolte muette* de Camille Nkoa Atenga). Nous partons des hypothèses selon lesquelles la connaissance approximative des outils de la langue et l'environnement multilingue constituent un frein à la lecture et à la compréhension d'une œuvre littéraire. Pour mener à bien notre analyse, nous avons opté pour une approche communicative, perçue comme « une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. » (Bailly et Cohen) À la forme et la structure des langues, cette approche privilégie la communication et, selon Évelyne Berard (1991) « *Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, très à l'aise pour faire passer un message, qui, malgré ses imperfections linguistiques, était parfaitement compris.* » *Le français n'étant pas la langue de scolarisation dans ce contexte, l'essentiel est de recevoir et de passer un message.* Un questionnaire soumis à un échantillon de quatre cent vingt-neuf (429) personnes dans huit établissements des régions du Nord-Ouest et du Littoral au Cameroun a permis d'aboutir aux résultats selon lesquels le niveau faible des apprenants est lié à la non-maîtrise des outils de la langue française, à la politique éducative et à la cohabitation du français avec d'autres langues locales dans l'environnement de l'apprenant. Notre réflexion s'organise autour de trois principaux points à savoir : la méthodologie de collecte des données d'analyse, la présentation et l'analyse des données, l'interprétation des résultats.

1. Méthodologie de collecte des données

Cette étude s'est faite à partir d'un échange avec les enquêtés. Il est donc important de présenter le cadre méthodologique de la recherche, notamment la population cible, l'échantillonnage, le questionnaire et la technique de collecte des données.

1.1. La population cible

Notre population cible est constituée des enseignants et des apprenants de la littérature d'expression française en classe de FLE. Ils sont de deux sexes, vivant dans des environnements où s'y côtoient le français, l'anglais, le pidgin English et les langues locales.

1.2. L'échantillonnage

Le choix de l'échantillonnage de la population cible s'est fait dans un but comparatif. Aussi avons-nous porté nos recherches sur les régions du Nord-Ouest et du Littoral au Cameroun, dont les capitales sont respectivement Bamenda et Douala. La différence la plus évidente entre ces deux villes découle du fait que la première est une zone exolingue et la deuxième un environnement endolingue. Ainsi, l'étude comparée donnera de savoir si les difficultés inhérentes à l'enseignement de la littérature en contexte de FLE sont identiques dans les deux zones ; ou encore si le contexte linguistique s'impose comme avantage ou inconvénient à l'apprentissage de la littérature dans l'une ou l'autre ville. Nous nous sommes donc intéressées à quatre lycées et quatre collèges d'enseignement secondaire, soit huit (08) établissements au total. L'enquête de terrain a recueilli des informations auprès de trente (30) enseignants, et trois cent quatre-vingt dix et neuf (399) apprenants des classes de Lower Sixth et d'Upper Sixth dans les lycées bilingue de Bayéllé-Nkwen, de Baligham-Santa, de Deïdo et de Logpom ; et dans les collèges privés PCHS-Bamenda (Progressive Comprehensive High School)), CCC-Mankon (City College of Commerce), Laval et Orchidée.

1.3. Le questionnaire

Le questionnaire adressé aux élèves comporte sept (07) questions qui visent à identifier les différents écueils auxquels ils butent pendant l'apprentissage de la littérature. Ce questionnaire est donc constitué des interrogations relatives à la langue la plus parlée en dehors de l'école, à leur difficulté majeure aux différents aspects de FLE, à leur assiduité au cours de littérature, à la lecture en français des œuvres à étudier, à la possession des œuvres et à l'auto-appréciation de leur niveau en littérature.

Le questionnaire pour enseignants comprend sept (07) questions dont une (1) est à réponse ouverte. Ce questionnaire a pour but d'identifier, à l'aune de l'expérience des enseignants de FLE, les causes, les manifestations, les conséquences pédagogiques et les solutions à même d'amenuiser les difficultés de l'enseignement de la littérature en contexte de FLE. Concrètement, les questions concernent le quota horaire consacré à la littérature, la langue d'enseignement, les difficultés majeures des apprenants, le degré de motivation des élèves, le matériel didactique utilisé, la couverture du programme de littérature et les solutions pouvant remédier aux problèmes rencontrés.

1.4. La technique de collecte des données

Pour collecter les données, nous avons administré des questionnaires avec l'aide des collègues enseignants des lycées et collèges. Aussitôt remplis, les questionnaires ont été récupérés puis acheminés par leurs soins afin d'être analysés. Les informateurs ont été choisis par hasard au sein de la population cible sans distinction d'âge, de sexe et d'origine.

2. Présentation et analyse des données

Des diverses questions posées, les réponses ont permis d'obtenir des taux de pourcentages par question, par catégorie d'enquêtés et par région. Pour permettre une meilleure visibilité des données recueillies, nous les avons rangées dans des tableaux.

2.1. Au niveau des apprenants

L'objectif visé ici est d'identifier les difficultés rencontrées dans les deux aires géographiques, d'en analyser les similarités et les divergences pour esquisser des débuts de solutions. Ici, le questionnaire a deux rubriques : l'une consacrée aux rapports avec le cours de FLE en général et l'autre aux rapports avec le cours de littérature en particulier.

Section I : Rapports avec le cours de FLE

2.1.1. De la langue la plus parlée par les apprenants en dehors de l'école

Langue la plus parlée en dehors de l'école	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Français	20	13,33	180	72,3
Anglais	55	36,67	51	20,48
Autres	75	50	18	7,22
Total	150	100,00	249	100,00

Les réponses permettent de constater que les apprenants évoluent dans des environnements où les langues officielles côtoient d'autres langues. Dans la zone exoglotte (Nord-Ouest)¹, on peut constater que le pourcentage des apprenants qui communique dans la langue de Molière est très faible. Par contre, dans la zone endoglotte (Littoral)², c'est dans un contexte de plurilinguisme dominé par la langue française que s'inscrit l'apprentissage du FLE. Cependant, pour ceux de la région exoglotte, la prédominance des autres langues et notamment le *pidgin english*³ peut constituer un obstacle à l'acquisition des compétences communicatives du FLE.

¹ Nous la nommerons : région 1 ou exolingue.

² Nous la nommerons région 2 ou endolingue.

³ Langue issue d'un vocabulaire d'origine anglaise et d'un mélange de langues locales, servant aux échanges entre les initiés.

2.1.2. De la difficulté majeure des apprenants sur les différents aspects du cours de FLE

La difficulté majeure des apprenants au cours de FLE	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Lire	12	8	48	19,28
Écouter	33	22	62	24,90
Écrire	87	58	105	42,16
Parler	18	12	34	13,66
Total	150	100	249	100,00

Les statistiques montrent que dans les deux régions, la difficulté majeure est l'écriture, ensuite vient l'écoute, qui implique la compréhension. Ainsi, les aspects liés à la connaissance de la grammaire constituent un obstacle pour les apprenants. La pratique de la langue est visible, mais elle ne se fait pas dans le respect des règles de la grammaire française. Ce qui peut s'expliquer par le fait que le français n'étant pas la langue majeure de scolarisation, ces apprenants ne lui accordent pas assez de valeur dans leur processus d'apprentissage.

2.1.3. De l'activité préférée des apprenants au cours de FLE

Activité préférée au cours de FLE	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Grammaire	12	8	43	17,27
Traduction	105	70	75	30,12
Littérature	18	12	101	40,56
Rédaction	15	10	30	12,05
Total	150	100	249	100,00

Ce tableau dessine encore mieux les lacunes des apprenants en « Grammaire ». Elle est considérée comme l'activité la moins appréciée dans les deux régions. Le désintérêt pour la grammaire est aussi visible au niveau de la rédaction. En zone exoglingue, l'intérêt est centré sur le cours de traduction, moment au cours duquel nombre d'apprenants parviennent à être en communion avec l'enseignant de la littérature. Quant à ceux de la zone endolingue, on peut comprendre le choix porté sur la littérature car plusieurs se disent capables de lire et de saisir le sens de l'histoire racontée dans une œuvre.

Section II : rapports avec la littérature

2.1.4. De l'assiduité des apprenants au cours de littérature

Assiduité au cours de littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	87	58	228	91,57
Non	63	42	21	8,43
Total	150	100	249	100,00

Le taux d'absentéisme est assez important dans la zone exolingue, ce qui est inhérent aux problèmes linguistiques qui rendent difficile la compréhension du cours de littérature et crée

un désintérêt ou une démotivation à son apprentissage. Par contre, dans la zone endolingue la compétence liée à la lecture, à la compréhension et à la communication est assez développée pour permettre aux enseignants d'engager le plus grand nombre d'élèves dans le processus d'apprentissage.

2.1.5. De la lecture en français des œuvres en dehors des cours

Lecture en français des œuvres en dehors des heures de cours	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Lisent l'œuvre en français	51	34	198	79,52
Ne lisent pas l'œuvre en français	99	66	51	20,48
Total	150	100	249	100,00

À l'observation, il existe chez les élèves de la région 1 un faible engouement pour la lecture des œuvres en français. Les statistiques ayant montré plus haut que la lecture ne se présentait pas comme un réel problème, on peut déduire que la difficulté de la lecture de l'œuvre en français réside au niveau de sa compréhension : ils peuvent lire sans toutefois saisir le sens du contenu. Pour ceux qui ne lisent pas, d'aucuns évoquent le manque de manuel et d'autres affirment leur incompétence à comprendre une œuvre écrite en français. Ils précisent d'ailleurs qu'ils se contentent des résumés ou des versions des œuvres en anglais. Toute chose qu'on peut considérer comme un handicap pour leur apprentissage mais qui, à leur avis, reste très pratique : l'examen de *GCE*¹ donnant la liberté à tout candidat de composer en français ou en anglais. Pour les élèves de la région 2, l'effectivité de la lecture personnelle tire son avantage de la facilité à lire et à comprendre un texte. Mais on ne saurait négliger l'environnement, dominé sur le plan linguistique par la langue française. Pour ces derniers, la lecture des œuvres concourt à la connaissance de la structure interne de l'œuvre et à l'acquisition du vocabulaire.

2.1.6. De la possession des œuvres au programme

De la possession des œuvres au programme	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Aucune	25	16,67	15	6,02
Une	38	25,33	27	10,85
Deux	57	38	87	34,94
Trois	30	20	120	48,19
Total	150	100,00	249	100,00

Les statistiques montrent que dans les deux régions, le pourcentage des apprenants qui possèdent la totalité des livres au programme (il s'agit de trois œuvres par classe) est faible. À la question de savoir pourquoi (question posée à ceux qui n'ont pas les trois œuvres inscrites au programme), la majorité des apprenants mentionnent les difficultés financières des parents ; certains ne voient en la possession des œuvres un quelconque impact à leur apprentissage du français ; d'autres pensent pouvoir se limiter aux cours de l'enseignant. C'est

¹ GCE : General Certificate of Education, qui est l'équivalent du Baccalauréat.

une indication de plus sur l'immense difficulté que représente l'enseignement d'une œuvre intégrale en classe de FLE. L'absence du matériel pédagogique constitue un frein à la lecture qui a pourtant ses objectifs précis, tels que énumérer dans la fiche de progression de French (2013) : améliorer les connaissances linguistiques, apprendre à s'exprimer sur des sujets divers, développer la personnalité de l'apprenant...

2.1.7. Du niveau des apprenants en littérature

Niveau des apprenants en littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Mauvais	0	0,00	0	0,00
Insuffisant	52	34,67	45	18,07
Moyen	75	50	114	45,79
Bien	23	15,33	90	36,14
Total	150	100,00	249	100,00

Ces statistiques montrent que les performances des apprenants en littérature correspondent aux difficultés que présente l'enseignement de cette discipline. Même si le choix de la série *Arts* est délibérément fait par les apprenants, on note néanmoins qu'ils n'excellent pas en littérature. Le problème est évident et se résume en de nombreuses lacunes au niveau de la langue. Ceux de la région 2 s'en sortent mieux, peut-être favorisés par l'environnement linguistique dans lequel ils vivent.

2.2. Au niveau des enseignants

Mentionnons ici que « l'enseignant est un élément majeur dans l'apprentissage. Les difficultés manifestées dans le contexte scolaire peuvent rendre l'apprenant plus ou moins dépendant de l'enseignant durant le processus d'apprentissage, dépendance susceptible d'accentuer les difficultés car l'apprenant se trouve impuissant face à la résolution de ses propres problèmes. » (Maha Itma : 46). Mais avec l'approche communicative, l'enseignant limite ses prises de parole : il doit enseigner, mettre de la lumière dans un esprit et en même temps éviter la dépendance de l'apprenant.

2.2.1. Du quota horaire consacré à la littérature

Nombre d'heures consacrées à la littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Moins de 12 heures	2	13,33	0	0,00
12 heures	4	26,67	0	0,00
Plus de 12 heures	9	60,00	15	100,00
Total	15	100,00	15	100,00

Le quota horaire consacré à l'enseignement de la littérature est, au vu de ces chiffres, largement suffisant pour une discipline qui doit se partager les plages horaires au sein de la même matière avec la grammaire, le vocabulaire, la traduction et la rédaction.

2.2.2. De la langue d'enseignement de la littérature

Langues utilisées pendant le cours de littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Français	5	33,33	10	66,67
Anglais	3	20,00	0	0,00
Les deux	7	46,67	5	33,33
Total	15	100,00	15	100,00

À l'observation, la question de la langue d'enseignement de la littérature en zone exoglotte est loin de faire l'unanimité parmi les enseignants. C'est qu'il est pénible d'occulter le dilemme auquel sont confrontés ces enseignants qui doivent choisir entre enseigner en français, courant le risque de n'être compris que par eux-mêmes, et « *faire recours à l'anglais comme langue d'enseignement [au risque de transformer] leur cours en séance de traduction* » (Fotso Gueche 2013 : 180). À ce dilemme s'ajoute la nécessité pour ces enseignants d'être absolument multilingues afin de satisfaire les exigences du milieu et d'éviter que les problèmes de communication ne prolongent la liste des difficultés liés à l'enseignement de leur discipline.

2.2.3. De la difficulté majeure des apprenants en littérature

Difficulté majeure des apprenants en littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Lecture des œuvres	3	20	3 2	13,33
Maîtrise des notions littéraires (narration description dialogue...)	8	53,33	3 9	60
Répondre aux questions sur l'œuvre	4	26,67	9 4	26,67
Total	15	100,00	15	100,00

Aussi bien en zone exoglotte qu'en zone endoglotte, la difficulté majeure s'observe à l'écrit. À l'oral, les statistiques montrent que la lecture est la difficulté la moindre. Cependant, il faut reconnaître qu'au-delà de ses vertus liées notamment à la correction de la prononciation, la lecture doit permettre l'acquisition des compétences communicatives langagières visée par l'enseignement de la littérature ; à travers elle doit se transmettre des outils d'analyse et d'interprétation et, de ce fait, la tâche de l'enseignant est de faire des apprenants des lecteurs autonomes et indépendants au sens de Michel Tournier (1981) selon qui « un livre n'a pas d'auteur, mais un nombre infini d'auteurs. Car à celui qui l'a écrit s'ajoutent de plein droit dans l'acte créateur l'ensemble de ceux qui l'ont lu, le lisent ou le liront ». À l'observation, les problèmes de la lecture partent de l'absence de l'outil pédagogique aux insuffisances linguistiques des apprenants. Pour dire en effet qu'ils ne lisent pas soit parce qu'ils n'ont pas le manuel, soit parce qu'ils ne sont pas à mesure de saisir le sens de ce qu'ils lisent.

2.2.4. Du degré de motivation des élèves en littérature

Motivation à étudier la littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	12	80,00	14	93,33
Non	3	20,00	1	6,67
Total	15	100,00	15	100,00

Cette quasi-unanimité au sujet de la motivation de leurs apprenants se justifie par le fait que l'apprentissage de la littérature relève d'un choix de l'apprenant. Alors, le manque de motivation serait donc contradictoire et ne saurait constituer une difficulté pour eux. Une raison qui peut amener l'enseignant à ne pas affirmer facilement que ses apprenants ne sont pas motivés à son cours.

2.2.5. Du matériel didactique utilisé pour la préparation des cours

Matériel didactique utilisé pour la préparation des cours	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Les œuvres au programme	10	66,67	8	53,33
Les œuvres + ouvrages critiques	5	33,33	7	46,67
Total	15	100,00	15	100,00

La plupart des enseignants limitent leur matériel didactique aux œuvres inscrites au programme ; Dans ces conditions, si le texte n'est pas efficacement situé dans son contexte, sa compréhension ne saurait être aisée. La didactique est contreproductive dans le cas des enseignants qui se limitent aux œuvres ; car, à en croire Martine Fiévet, la littérature est un vecteur de la transmission d'une langue et d'une culture.

2.2.6. De la couverture du programme de littérature

Couverture du programme en littérature	Nord-Ouest		Littoral	
	Effectif	Pourcentage (%)	Effectif	Pourcentage (%)
Oui	10	66,67	12	80,00
Non	5	33,33	3	20,00
Total	15	100,00	15	100,00

Nous pouvons en conclure que malgré les difficultés, la majorité des enseignants disent parvenir à couvrir le programme de littérature.

3. Interprétation des résultats

Des données recueillies sur le terrain, il ressort que l'enseignement d'une œuvre intégrale dans les classes de FLE bute à des difficultés de divers ordres. Les causes et les manifestations sont perceptibles de part et d'autre.

3.1. Les causes des difficultés liées à l'enseignement de l'œuvre intégrale

L'étude révèle qu'elles sont inhérentes à la compétence des apprenants et à la politique éducative adoptée. En effet, le contexte linguistique dans lequel se déploie l'enseignement de la littérature française ou francophone met l'élève face aux problèmes de plurilinguisme qui est « *la faculté pour un individu ou un groupe linguistique donné d'utiliser deux ou plusieurs langues et d'en faire usage au sein d'une même communauté linguistique selon le mode de communication* » (Essono 1993:59). Apprendre la littérature dans un tel contexte nécessite de la part de l'apprenant la mobilisation d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire ainsi que d'habitudes, notamment la lecture permanente, une base lexicale conséquente, un bagage idéologique, culturel et philosophique approprié, ou encore une faculté d'analyse bien développée. Tous ces pré-requis se heurtent à la compétence linguistique faibles des élèves qui, en situation d'apprentissage sont en présence d'une langue étrangère et dans un milieu où se côtoient au quotidien diverses langues et cultures. Dans les deux régions étudiées, les difficultés majeures sont perceptibles à l'écrit, ce qui démontre que le véritable obstacle demeure la langue. D'ailleurs, tous les enseignants rencontrés s'accordent à reconnaître que la principale difficulté à contourner est celle de la langue dont la maîtrise par leurs élèves reste approximative. C'est pourquoi, les statistiques de ceux qui ont transformé le cours de littérature en un cours bilingue ne sont pas négligeables. Puisqu'il est officiellement reconnu que ces apprenants peuvent à l'examen rédiger leur sujet de littérature en anglais, on comprend la motivation de ces enseignants qui réduisent l'objectif de l'enseignement de la littérature à la compréhension de l'intrigue romanesque. Le multilinguisme en milieu exolingue avec la dominance du *pidin english* constitue évidemment un obstacle à la compétence communicative des apprenants, et les absences aux cours ne seraient qu'une des manifestations de leur démotivation à l'acquisition des connaissances langagières de leur langue seconde. Du reste, les origines diverses de ces difficultés ne tiennent elles-mêmes qu'au fait qu'il est difficile de dissocier la littérature de la langue dans laquelle elle est véhiculée. Ainsi, un parallèle est fait entre les perceptions associées à une langue comme le français en contexte de FLE et la littérature d'expression française en contexte analogue, et leur didactique assiste impuissante au développement des travers qui sont sources de difficultés sous diverses formes.

Quand nous essayons de parcourir les œuvres de la littérature française ou francophone prescrites aux programmes scolaires, on se rend à l'évidence que plusieurs d'entre elles ont parfois un niveau de langue qui est au-dessus de celui prévisible pour la moyenne de la classe où cette œuvre est inscrite. Ceci peut être observé à travers des tournures et constructions phrastiques plus ou moins complexes, des tournures stylistiques et un lexique dont la compréhension requiert parfois une maîtrise presque parfaite de la langue. Le poème « L'Albatros » de Baudelaire, assez hermétique en est un exemple, de par sa richesse en images : l'Albatros est d'une part, une personnification du poète, en même temps qu'il évoque, par une métaphore hyperbolique un « prince des nuées ». Bien plus, certaines œuvres littéraires ont un fort ancrage culturel dans l'origine de leurs auteurs, ce qui peut engendrer un obstacle majeur à la compréhension de l'œuvre pour l'apprenant n'ayant aucune connaissance de cette culture cible ou du moins du contexte d'écriture de l'œuvre. Par exemple, dans *Le fils d'Agatha Moudio*, lorsqu'Ekéké dit aux Blancs que le chef veut les voir, ils répondent : « Le chef veut nous voir... Eh bien, qu'il se dépêche. » (F. Bebey : 10) Il faut être en phase avec la culture de l'auteur pour comprendre que c'est un sacrilège de parler d'un chef avec arrogance

et mépris ; cependant, il faudrait aussi connaître le contexte d'écriture et comprendre que les Blancs à travers la colonisation, ce sont fait passer pour les maîtres du monde. Dans de telles circonstances, le travail de l'enseignant devient plus difficile ; car il est parfois obligé de rentrer dans certaines réalités aux fins de satisfaire les besoins de compréhension. Il faudrait donc reconnaître que dans un milieu plurilingue où la langue d'instruction et/ou celle dans laquelle est écrite l'œuvre a un statut de langue étrangère, comme c'est le cas au Cameroun, plusieurs paramètres n'ont pas été pris en considération dans le choix de certaines œuvres entre autres : le niveau de maîtrise de la langue par les apprenants, ainsi que leur niveau de compétence communicative et langagière.

3.2. Les manifestations des difficultés

Les problèmes rencontrés dans l'enseignement de la littérature se manifestent par le taux d'absentéisme élevé chez certains apprenants, ainsi que la difficile communication entre apprenants et enseignants. Ces derniers sont parfois contraints, au niveau de la langue d'enseignement, à l'éprouvante tâche de reporter les notes de cours au tableau lorsqu'elles sont en français, ou très souvent, ils sont résignés (et surtout ceux de la région 1) à recourir à l'anglais comme langue d'enseignement aux fins de se faire comprendre. Dans tous les cas, il est difficile de se passer de la langue seconde (l'anglais). Cette situation amène les enseignants à recourir à la traduction pour faciliter la compréhension des œuvres, ce qui ne contribue pas, de leurs propres aveux, à rendre plus accessible un code linguistique qui a déjà mal à s'imposer dans leur quotidien à cause de la concurrence linguistique.

Quant à la pratique de la lecture, il est évident que si les élèves ne lisent pas leurs œuvres, la tâche de l'enseignant devient immense, lorsqu'elle ne se réduit pas tout simplement à un exercice fastidieux de lecture de ces œuvres ; mais une lecture qui devrait viser à former des apprenants qui soient des lecteurs autonomes et actifs. Bien plus, cette absence de décodage chez les élèves rend difficile sinon impossible une étude systématique des textes. En effet, ces apprenants évoluent dans un milieu plurilingue où la langue française, lorsqu'elle est parlée, est en déphasage avec celle contenue dans les œuvres. L'absence de culture de la lecture chez ces apprenants est donc une donnée non négligeable que les enseignants de littérature doivent solutionner pour insuffler à leurs apprenants le goût de la lecture. Cette carence s'avère aussi difficile à résoudre que l'enseignement de l'œuvre intégrale lui-même. Aussi, ces difficultés donnent-elles aux enseignants de littérature en milieu multilingue le sentiment de capituler devant un problème difficile à résoudre. Il convient donc de se pencher sur les pistes de solutions qui permettent de mieux appréhender et de diminuer l'ampleur des difficultés rencontrées.

3.3. Les solutions suggérées

Au regard des problèmes qui entravent l'enseignement /apprentissage de la littérature en classe de FLE dans les deux régions, il est impératif de résoudre deux principaux problèmes : celui des lacunes observées chez les apprenants et celui de la politique éducative adoptée. En réalité, il faut commencer par régler le problème en amont, en mettant un accent sur les cours de langue qui constituent le point de départ à la compréhension d'une œuvre intégrale. En zone exoglotte, la nécessité de développer chez les élèves la culture de la lecture se présente comme une piste pouvant remédier aux problèmes de vocabulaire et de culture littéraire. Pour cela, il est plus qu'important, dans l'une ou l'autre région, de veiller à ce que chaque

apprenant ait son matériel didactique. Pour cela, malgré la situation économique déplorable et le coût de plus en plus élevé des livres, il est urgent que les parents fassent des efforts et comprennent que l'utilité de ces livres n'est plus à signaler. Il faudrait également que les responsables des établissements approvisionnent leurs bibliothèques en œuvres et ouvrages littéraires. En plus, pour pallier aux carences linguistiques dénotées dans ces classes littéraires de FLE, il est impératif d'approfondir l'enseignement/apprentissage à l'oral comme à l'écrit, en réception comme en production. Pour cela, il serait nécessaire que le ministère en charge de l'éducation secondaire désigne la langue française comme seule langue obligatoire d'enseignement et de composition (même à l'examen officiel) pour les apprenants de FLE. Cela amènera les apprenants à développer leurs compétences linguistiques et à les mettre au service de la communication et de la production écrite. L'anathème est aussi lancé sur le choix des œuvres au programme, qui devrait tenir compte du niveau des apprenants comme le déclare cet enseignant : « nous sommes dans un sous-système anglophone et il ne faut pas oublier que les apprenants n'ont pas une connaissance approfondie de la langue française. Alors, le choix des œuvres devrait en tenir compte. Je trouve que *Les fleurs du mal* de Baudelaire est assez difficile dans leur contexte d'apprentissage » Ainsi, atténuer le problème de manque de livres, des insuffisances de lecture et du faible niveau de langue serait la clé des obstacles qui secouent l'enseignement de la littérature en milieu plurilingue comme celui d'une classe de FLE dans les régions du Nord-Ouest et du littoral au Cameroun.

Conclusion

Il était question dans ce travail d'examiner les difficultés rencontrées dans l'enseignement d'une œuvre intégrale dans un milieu plurilingue. Nous avons pour cela mené une enquête de terrain dans les régions du Nord-ouest et du Littoral au Cameroun, afin de toucher de plus près les réalités de l'enseignement de la littérature notamment d'expression française en contexte de FLE. Ainsi, 399 élèves et 30 enseignants de FLE issus de quelques lycées et collèges des deux régions ont été interrogés sur les difficultés auxquelles les expose l'enseignement de cette discipline. Il en ressort que les problèmes liés à l'enseignement/apprentissage de la littérature dans un tel contexte découlent du faible pouvoir linguistique des apprenants, ainsi que de la politique éducative adoptée dans ces classes littéraires de FLE. Elles se manifestent par des lacunes relevées à l'oral et à l'écrit (mais surtout à l'écrit), de même que par une didactique par défaut et prise au piège entre la nécessité de communiquer pour pouvoir atteindre des objectifs pédagogiques et celle de transmettre aux apprenants les outils d'analyse leur permettant d'interpréter les textes littéraires de manière autonome et originale. À ceci s'ajoute le déficit de lecture chez les apprenants et un environnement linguistique hostile (dans le cas de la zone exoglotte) qui amplifie les difficultés inhérentes à l'enseignement/apprentissage de l'œuvre intégrale. C'est en réponse à cette problématique que la présente recherche se propose d'adapter les connaissances linguistiques en la matière afin de comprendre et d'aider à contourner les difficultés de l'enseignement de la littérature dans un contexte aussi particulier. L'idée qui sous-tend cette recherche est qu'on ne saurait dissocier l'enseignement de la littérature en milieu plurilingue de l'enseignement de la langue dans laquelle cette littérature est pratiquée et du statut qu'elle possède au sein de ce milieu. Un recours à la grammaire normative est nécessaire pour améliorer le niveau de langue ; il faudrait également que le français soit la seule langue d'enseignement et de composition dans cette discipline (littérature). Plus encore, il faudrait multiplier les bibliothèques (municipal, ministère de la culture, établissements, ...) pour faire de la lecture une activité fructueuse et à

la mode ; car, avec les nouvelles technologies, lire n'est plus un centre d'intérêt pour les élèves.

Bibliographie

- Bailly N., Cohen M. (2009), « L'Approche communicative », www.flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html, consulté le 26 avril 2016.
- Baudelaire Charles (1977), *Les Fleurs du mal*, Paris : Seuil.
- Bébey Francis (2001), *Le Fils d'Agatha Moudio*, Yaoundé : Éd. Clé.
- Berard Évelyne (1991), *L'Approche communicative*, Paris : Clé International.
- Dongo Sémengue Anne-Marie (2012), *Atlas linguistique du Cameroun : inventaire des langues*, Yaoundé : CERDOTOLA.
- ESSONO Jean-Marie (1993), *Précis de linguistique générale*, Paris : L'Harmattan.
- FOTSO GUECHE, H. C. (2013), « Précis de didactique du français langue étrangère », papier de recherche, Université de Bamenda.
- Fiévet Martine (2013) *Littérature en classe de FLE. Théorie et pratiques*, coll. Techniques de classes. Paris : Clé International.
- MAHA ITMA (2010), Les difficultés d'apprentissage du FLE dans le discours des étudiants palestiniens : analyse des causes et des enjeux, « thèse », Université de Franche-Comté.
- Nguendjio Émile Gille (2015), « L'Enseignement du FLE à l'Université de Bamenda : Enjeux et évaluation », *Inetel'Actuel*, no 14, pp. 81-98, Revue de Lettres et Sciences Humaines, Université de Dschang.
- Tagliante Christine (1999), *La classe de langue*, Paris : Clé International.
- Tournier Michel (1981), *Le vol du vampire*, Paris : Gallimard.
- *** Inspection pédagogique régionale de français II du Nord-Ouest, Bamenda, (2013), *Fiche de progression annuelle de French au second cycle*.

Annexe

QUESTIONNAIRE POUR ÉLÈVES

Cochez la proposition qui reflète le mieux votre expérience avec la littérature.

1. Quelle langue parlez-vous le plus en dehors de l'école ?
a. Français b. Anglais c. Autres
2. Quelle est votre difficulté majeure sur les différents aspects du cours de FLE ?
a. Lire b. Écouter c. Écrire d. Parler
3. Quelle est votre activité préférée au cours de FLE ?
a. Grammaire b. Traduction c. Littérature d. Rédaction
4. Êtes-vous assidu au cours de littérature ?
a. Oui b. Non
5. Lisez-vous, en français, les œuvres au programme en dehors des heures de cours ? Pourquoi ?
a. Lis en français b. Ne lis pas en français
6. Combien d'œuvres au programme avez-vous ? Pourquoi ? (Ne doivent justifier que ceux qui n'ont pas les trois livres au programme)
a. Aucune b. Une c. Deux d. Trois
7. Comment jugez-vous votre niveau en littérature ?
a. [0-6] b. [7-9] c. [10-13] d. [14-15]

QUESTIONNAIRE POUR ENSEIGNANTS

1. Combien d'heures consacrez-vous à la littérature en moyenne par séquence ?
a. 12 heures b. Plus de 12 heures c. Moins de 12 heures
2. Quelle (s) langue (s) utilisez-vous pendant le cours de littérature ?
a. Le français b. L'anglais c. Les deux
3. Quelle est la difficulté majeure de vos apprenants en littérature ?
a. La langue b. la compréhension c. répondre aux questions
4. Vos apprenants sont-ils motivés à étudier la littérature ?
a. Oui b. Non
5. Quel matériel didactique utilisez-vous pour préparer le cours de littérature ?
a. Les œuvres au programme b. Les œuvres et les ouvrages critiques
6. Parvenez-vous à couvrir le programme en littérature ?
a. Oui b. Non
7. Quelle (s) solution (s) proposez-vous pour résoudre les difficultés liées à l'enseignement de la littérature en classe de FLE ?

**Le français pour tous : et si le français m'était simplifié.
Analyse grammaticale et orthographique d'une production écrite
et incidence didactique**

Abou FOFANA

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan, Cote d'Ivoire

abou_fof@yahoo.fr

Résumé

« Le niveau des élèves est en baisse en français... Les élèves d'aujourd'hui, savent parler le français mais ils ne savent pas écrire », entend-on dire souvent. Cette opinion se trouve renforcée avec l'usage des téléphones portables qui offrent la possibilité de communiquer par SMS (Short message system)¹. Les utilisateurs de ce service qui sont majoritairement les jeunes, ne fournissent aucun effort pour écrire correctement en français. Cet usage simplifié à outrance de la graphie des mots, tend à s'introduire dans les productions écrites des élèves dans les classes. À côté des « AS » des SMS, se trouvent les « nuls » en orthographe. Ceux qui tordent sans cesse le cou à la grammaire française. Quels enseignements doivent être renforcés, en didactique du français, sachant que l'outil informatique contient des artefacts de plus en plus performants capables de corriger la plupart des erreurs orthographiques ? Cette étude porte sur l'analyse grammaticale et orthographique d'une production écrite d'un élève, de type épistolaire à forte teneur poétique. L'analyse des erreurs qu'en font des enseignants de français que nous avons interrogé, ouvre des pistes à explorer, en didactique du français.

Mots-clés

grammaire, orthographe, SMS, didactique du français.

Abstract

"The level of students is declining ... French students today can speak French but they cannot write," Did we hear often. This opinion is strengthened with the use of mobile phones that offer the ability to communicate by SMS (Short Message System). Users of this service are mostly young people, provide no effort to write correctly in French. This excessive use of simplified spelling of words tends to introduce in the written productions of students in classes. Besides the SMS users, are the "weak" in spelling. Those who continually twist the neck of French grammar. What lessons are to be strengthened, in teaching French, knowing that the computer tool contains artefacts from increasingly powerful capable of correcting most spelling errors? This study examines the spelling and grammar analysis of a student's written work, epistolary kind and high poetic content. The analysis of errors that make French teachers that we interviewed, opens avenues to be explored in teaching French.

Key words

grammar, spelling, SMS, teaching French.

¹ En téléphonie mobile le SMS est un système permettant d'envoyer un message de 160 caractères maximum. SMS désigne aussi le message en lui-même. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/sms/>

Introduction

Contrairement à l'italien ou au finnois la langue française est réputée difficile, eu égard aux nombreuses déclinaisons des noms, des verbes, des adjectifs, etc. « Hérissée de difficultés de tous ordres, de plus en plus mal assimilée, l'orthographe résiste victorieusement aux tentatives de simplification » (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969 : 4e de couverture), « il faut n'avoir pas conscience des difficultés pour se résigner sans trembler à écrire quelques lignes en français » (Meillet 1918, cité in Chervel, 1977 : 279-280).

En 1989, un sondage Ipsos réalisé en France pour le magazine *Lire*, demandait aux participants s'ils trouvaient « l'orthographe de la langue française très facile, assez facile, assez difficile ou très difficile » : 70% des personnes interrogées choisissaient les deux dernières réponses, un peu moins que pour la grammaire française, objet de la deuxième question de l'enquête, qui recueillait 73% de réponses de ce type ; les jugements « très difficiles » pèsent toutefois un peu plus lourd dans les réponses à la première question.

Certains mots ont même fait l'objet de révision de la part l'Académie française. D'autres mots encore, connaîtront certainement le même sort. La langue de Molière est donc en évolution constante pour s'adapter à son temps et à ses utilisateurs de toutes les aires géographiques. Face à cette mutation, certains sont pour et d'autres contre. En effet, l'idée d'une réforme orthographique de la langue française, même minime, suscite toujours des passions, même en dehors de l'hexagone.

En occident, les autorités se bornent à recommander aux enseignants de tenir compte des rectifications, avec plus ou moins d'insistance, avec ou sans mesures d'accompagnement (Groupe RO, 2012, h).

L'option d'une réforme est partagée majoritairement dans des proportions particulièrement importantes dans les pays du sud, même si cela ne doit pas se faire à n'importe quel prix (Groupe RO, 2012, e, f, g). Les zones stables et les zones instables du système grammatical et orthographique de la langue française sont connues. Vicari (2012) dans une étude a analysé des données qui les indiquent clairement.

Dans la même veine, une analyse critique de la production écrite d'un élève par des enseignants, nous renseigne sur quelques difficultés orthographiques. Malgré tous les efforts que fournissent les enseignants, le niveau en orthographe de nos chers élèves n'est pas fameux. Où faut-il donc réorienter l'ardeur des enseignants de langue ?

Cet article tend à monter ce qui est tolérable et qui ne doit pas l'être, en matière d'erreurs orthographiques, selon des professeurs de français, pour aboutir sur une didactique de l'écrit qui cible les zones d'ombre de la langue française.

1. Problématique

Loin de nous d'entretenir la polémique et de choquer les puristes, l'écriture électronique a le vent en poupe de nos jours.

En effet la télévision utilise l'écriture SMS pour le nom de ses programmes : D & CO, In Ze boîte (anglicisme), C Foot..., pour assurer la modernité et attirer l'œil du jeune client. C'est donc devenu une stratégie marketing !¹

Ce langage a aussi une place dans l'éducation, on trouve dans le commerce un dictionnaire du langage texto : *Parlez-vous le SMS* de Éric Poussevy (2010). En littérature, Phil MASO, est le premier à avoir sorti un ouvrage entièrement rédigé en texto *Passage à tabac* (1996), puis le premier recueil de poésie en texto en 2005. Il traduit aussi les fables de Jean De La Fontaine en 2005 et *Le dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo en 2010 en langage SMS.

Cette entreprise est soutenue également par le CELEXROM (centre d'études des lexiques roman) attaché à l'université catholique de Louvain qui a aussi traduit des œuvres célèbres en langage texto.²

En ligne, il existe des traducteurs (traducteur-sms.com / Trdaducteursmsm.com.) pour ceux qui veulent déchiffrer des textes écrits en langage texto. De plus, de nombreux logiciels³ contribuent efficacement à la correction orthographique des textes. Si tel est que l'illettré de demain sera celui-là qui ne saura pas manipuler l'outil informatique.

En effet, l'outil informatique a envahi notre quotidien. Plus rien ne se fait sans cette machine : des calculs les plus complexes au planning de travail ; de la lecture à l'écriture. Plus rien n'échappe. Jadis la lettre de demande d'emploi était manuscrite. Ce qui permettait aux graphologues de spéculer à merveille sur la personnalité d'un individu. Aujourd'hui, aucune entreprise, si petite soit-elle, ne portera un regard sur une demande d'emploi écrite à la main par un candidat.

Alors d'où vient que certaines personnes sont si intransigeantes quand, il s'agit d'abréviation non conventionnelle (pour l'instant) de certains mots de la langue française sur les téléphones portables de leurs enfants ? Pourquoi certains enseignants rechignent tant certaines erreurs orthographiques de leurs élèves ? Car disent-ils : « ils écrivent comme ils entendent les mots ».

Une fois la difficulté du système actuel mis à nu, peu de personnes envisagent sa simplification, au nom de la beauté et de la richesse de la langue française. Ainsi, est soutenue et entretenue l'idée d'une orthographe héritière de la tradition et porteuse d'identité.

1 Source : <http://tpe-langage-textos.blogspot.com/2011/02/article-4-et-la-societe-alors.html>, consulté le 25/04/16.

2 *Idem*.

3 A côté de « Office » de Microsoft, on a : les vérificateurs spécialisés suivants : *Antidote*, *Cordial*, *ProLexis*, *Prisme*.

2. Fondements théoriques

Dans un journal français, Marty¹, soutient que les nouveaux modes d'écriture, SMS ou courriels changent la donne et rendent plus crédible une réforme auprès de l'opinion publique, qui admettra aujourd'hui plus facilement quelques simplifications alors qu'elle y était hostile y a quinze ans.

Pilote², estime qu'il revient au ministère de l'Éducation du Québec de donner des directives précises aux enseignants du Québec concernant l'enseignement des Rectifications orthographiques et la prise en compte de ces Rectifications dans l'évaluation.

Pour sa part, Muller³, donne son opinion en ces termes : « En simplifiant l'orthographe, on améliorerait l'image du français. Au moins pourrait-on donner un signe de bonne volonté en supprimant les sottises les plus évidentes. Comme ce fameux « événement » qui doit son deuxième accent aigu au fait qu'un imprimeur, en 1736, s'est trouvé à court d'accents graves ».

Bentolila⁴, quant à lui, affirme, être favorable à la correction de ces difficultés qu'il juge gratuites, inutiles, piégeuses, qui empêchent les enfants de remonter la lignée d'un mot. Ainsi, poursuit-il : « Les Rectifications doivent aller dans le sens de l'analogie pour déboucher sur une orthographe plus régulière en elle-même, plus cohérente ».

Par ailleurs, pour s'en convaincre de la nécessité de la Rectification orthographique en langue française, les positions des enseignants et des linguistes à l'initiative des amendements rapportés méritent d'être observées de près.

En effet, d'une façon générale, ces arguments peuvent se résumer en argument historique (les projets de réforme successifs de l'orthographe traduisent la vitalité de la langue) ; en argument pédagogique (la complexité de l'orthographe entraîne des pertes de temps et entrave notamment le temps d'apprentissage des matières plus formatrices) ; argument technoéconomique (l'intervention des institutions en matière de langue et d'orthographe est nécessaire face à l'évolution des techniques de communication et de stockage des informations écrites) ; en argument démocratique (la complexité de l'orthographe entretient des inégalités sociales et augmente les difficultés d'intégration) ; argument international (la diffusion du français dans le monde doit être favorisée par tous les moyens pour assurer le développement du français dans toute la francophonie).

De ce qui précède, en tout état de cause, il en ressort d'une part, la nécessité de la Rectification orthographique pour les mots ou les parties de la langue qui ne le sont pas encore

1 Marty N., Inspectrice de l'Éducation nationale de France, in *Le Parisien*, cité par Ramat A. (2005), « Rédiger un ouvrage de référence en nouvelle orthographe : l'expérience d'Aurel Ramat », in *Le point sur les Rectifications de l'orthographe en 2005*.

2 Pilote A., Présidente de l'Association québécoise des professeurs de français, *idem*.

3 Muller C., in *L'Express*, *idem*.

4 Bentolila A., in *L'express*.

et qui posent quelques difficultés aux apprenants et d'autre part, la mise en application de la Rectification orthographique déjà effectuée.

3. Hypothèse

La Rectification orthographique fait son bonhomme de chemin à travers les siècles. La toute dernière date de 1990. Loin d'avoir résolu l'ensemble des difficultés de la langue française, des réflexions sont en cours en vue de faire de nouvelles propositions de rectification.

Les organes officiels de gestion linguistique de la francophonie septentrionale, réunis au sein de l'Opale (Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques) ont mis sur pied en 2006 un Observatoire français contemporain, chargé d'établir les bilans nationaux de l'implantation des Rectifications de 1990, mais aussi d'étudier la faisabilité scientifique d'autres rectifications portant, cette fois, sur l'orthographe grammaticale.

Les questions ainsi à l'étude sont, par exemple, les doubles consonnes, le pluriel des noms composés et l'accord du participe passé.¹

- Dans cette dynamique, nous émettons l'hypothèse que les d'erreurs de type orthographe d'usage (qui est l'orthographe qui n'obéit pas à des règles précises) orthographiques doivent intégrer la Rectification.
- les erreurs de type orthographe d'accord qui est celle fondée sur les règles de la grammaire devront faire l'objet d'une simplification.

4. Méthodologie de l'étude

Pour conduire ce travail, il nous est apparu essentiel d'interroger les enseignants sur ce qu'ils pensent de la difficulté orthographique en français. Contrairement à certaines études, comme celles menées au sein du Groupe RO (2012)², nous n'avons pas procédé par questionnaire sur les différentes parties de langue qui leur posent problème ou à leurs élèves. Nous avons plutôt, à partir d'une production écrite d'un élève, demandé aux enseignants de souligner d'un trait les erreurs orthographiques qu'ils jugent mineures, tolérables et de deux traits les erreurs qu'ils jugent majeures et donc intolérables.

Ainsi, nous avons pu recueillir l'avis de 75 enseignants dont 70 de l'enseignant primaire et 5 de l'enseignement secondaire. Tous ont entre 5 et 20 ans de carrières. Ce choix s'est fait de façon aléatoire. Tous les enseignants du primaire que nous avons sollicités sont des élèves-inspecteurs de l'enseignement primaire et préscolaire en formation à l'École normale supérieure d'Abidjan. Par contre, les enseignants du secondaire sont des professeurs de français en fonction au Collège d'application Jean Piaget, de l'École normale supérieure. Nous avons opté pour ces deux corps d'enseignants à défaut de pouvoir déterminer avec précision de quel niveau de classe est l'auteur de la production écrite qui nous a servi de corpus. Aussi, plus proche de la réalité d'une acquisition de compétence en langue française

1 Source : https://fr.wikipedia.org/wiki/Rectifications_orthographiques_du_français_en_1990

2 Groupe R.O. (2012), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants, in *Glottopol*, n°19.

en pleine construction, les enseignants du primaire et du secondaire premier cycle corrigent-ils en fonction de barèmes préétablis pour la correction des dictées. Ces barèmes vont du retrait d'un quart de point à un point pour les erreurs d'orthographe liées aux accents et à l'homophonie et du retrait de deux points pour les erreurs de grammaire. Nous n'avons pas sollicité d'enseignants du supérieur car plus distants de cette réalité, ils sont moins tolérants pour les erreurs orthographiques des étudiants et des élèves.

Notre corpus est un texte de type épistolaire, d'une ponctuation correcte. Il s'agit d'une lettre personnelle adressée par un jeune garçon à sa dulcinée, à l'occasion de la Saint Valentin, fête dite des amoureux. Elle est écrite en prose, sous une forme poétique et elle fait appel au cinq sens, avec des figures style telles que la comparaison et l'anaphore. Le choix du texte n'obéit à aucune considération, sauf qu'il est beau, poétique et surtout drôle.

Il comprend 71 mots (noms propres compris : Akissi, Valentin et Kouadio Gnamien) et 2 abréviations (N.B. et M C K.G.) du nom de l'auteur de la lettre.

5. Présentation et interprétation des résultats

Après dépouillement du texte, nous constatons que l'auteur a réussi à bien orthographier 51 mots sur les 71 que compte le texte, soit un pourcentage de réussite de 71,8%. Dans une dictée classique, la copie vaut tout de même zéro sur vingt avec ses 21 « fautes » dont une est une omission d'article devant un nom commun.

Nous avons procédé ensuite, par répartition des erreurs d'une part, les erreurs jugées « tolérables » par les enseignants et d'autre part les erreurs jugées « graves ».

Tableau 1 : Répartition des erreurs

N°	<i>Tolérables</i>	<i>Non tolérables</i>
1	<u>Quant</u>	Je te voit
2	<u>Galot</u>	Tu est
3	<u>Océant</u>	Une biche a <u>longer</u>
4	<u>Audeure</u>	Tu est
5	<u>Ibiscus</u>	Une audeure su <u>crer</u>
6	<u>Powème</u>	<u>Mante</u>
7	<u>Quant</u>	<u>Cou</u>
8	<u>Laba</u>	<u>S'</u> est pour te dire
9		Avec <u>Ø</u> audeure
10		<u>Signer</u> M C K. G.
11		Tu revient
12		<u>Signer</u> M C K. G.
13		Me <u>t</u> ta bouche
TOTAL	8	13

A l'observation du tableau ci-dessus, nous constatons que les erreurs que les enseignants jugent tolérables, (que nous avons inscrit dans la deuxième colonne), sont les erreurs liées à l'orthographe d'usage : *quant*, *galot*, *océant*, *audeure*, *ibiscus*, *powème*, *laba*. L'auteur du

texte y a jouté des lettres ou en a omis sans que cela ne change le sens du mot mal orthographié.

Dans la troisième colonne, nous avons inscrit les erreurs que les enseignants dans une grande majorité jugent intolérables. Nous constatons qu'il s'agit d'erreurs grammaticales liées d'une part, à la conjugaison des verbes (Je te voit₁, tu es₂, etc.), à l'accord participe passé (une biche alonger, une audeure sucrer, Signer M C K. G.) et d'autre part, à l'orthographe de mots qui ramènerait à d'autres mots (*mante*, *cou*) qui existent dans la langue française et à l'omission de l'article lorsque cela a été signalé comme une faute.

De ce qui précède, il ressort que les erreurs relevant de l'orthographe d'usage sont jugées mineures par les enseignants dans leur grande majorité et les erreurs grammaticales sont jugées majeures.

6. Critiques et suggestions

6.1. Les erreurs liées à l'homophonie

Il est aisé de montrer que l'orthographe actuelle du français n'est pas celle de Montaigne, Bossuet, La Bruyère, Corneille, Racine, Voltaire, Chateaubriand et autres. Il suffit pour cela de renvoyer à leurs textes originaux, modernisés et dénaturés dans les Lagarde et Michard.

Ainsi Montaigne écrivait-il *comant*, *example*, *grammere*, *atribue*, *ingenieus*, *stile*, *fame* (pour femme) ; Bossuet, dans un texte écrit de sa propre main : *contant*, *contanter*, *contantement*, *atantif*, *atantions* ; La Bruyère : *vanger*, *avanture*, *stile*, *mistere* ; La Fontaine : *diferent*, *tranquile*, *carriere*, *quiter*, etc. ; Voltaire : *sotise*, *philosophe ou philosofe*, *stile*, *sindicat*¹.

Dans *Valex*, Catach et Rebejkow ont relevé plus de 5.000 variantes de mots. On connaît les variantes de lis et lys, clé et clef, alaise et alèse et la présence ou l'absence du trait d'union dans les composés tels que mille-feuille/millefeuille, compte rendu/compte-rendu, etc.

Il serait donc difficile d'incriminer des erreurs liées à l'orthographe d'usage car l'écriture du mot n'obéit à aucune règle. C'est pourquoi nos enseignants ont souligné d'un trait : *galot*, *océant*, *audeure*, *ibiscus*, *powème*, et *laba*.

Mais ils y insèrent aussi dans cette catégorie « quant » qui est toujours suivi de la préposition « à » en tant que locution prépositive dans « quant à ».

Exemple : « quant à moi, je ne me ferai pas prier pour accepter cette invitation ».

Quant devrait se retrouver dans la même colonne que « *cou* » ou « *mante* ». Car, mal orthographiés ces nouvelles graphies nous ramènent à d'autres mots de la langue françaises. Nous pensons que si tel n'était pas le cas on aurait pu tolérer ces erreurs. Il en est de même de la tolérance de l'accent circonflexe dans certains mots dont on pourrait s'en passer. C'est le cas de « abime » qui porterait l'accent circonflexe de cime dans la fameuse phrase mnémotechnique « l'accent circonflexe de cime est tombé dans l'abîme ! ».

¹ Catach N. (1983), pp. 184, 176, 181, 182, 203.

Par contre on ne pourrait pas écrire indifféremment les mots « sur » ou « mur » sans accent circonflexe. Les phrases suivantes en sont une belle illustration : « Je suis sur ta sœur, elle va bien » et « Je suis sûr, ta sœur, elle va bien ».

Au plan didactique, la confusion de « quant » locution prépositive et « quand » adverbe interrogatif et parfois conjonction de subordination mérite d'être explicité aux élèves. Certes, ils sont tous invariables mais l'appartenance à différentes catégories grammaticales permet de faire la différence.

6.2. Les erreurs liées à l'omission de l'article

L'omission de l'article, (relevée par 2 enseignants sur 75) est une erreur caractéristique du français de Côte d'Ivoire, au point où la quasi-totalité des enseignants non pas remarqué l'absence de l'article devant le mot « *audeure* » dans « *avec audeure sucrer de vanille et de mante* ».

L'absence de l'article devant les noms en français de Côte d'Ivoire est un phénomène général (Hérault 1968¹, Kouadio 1999², Fofana 2014³, Aboa 2014⁴) dont l'origine est diversement interprétée.

Pour une didactique de l'article, on commencera par présenter la particularité de l'usage de l'article dans la langue source (qui est la langue de l'apprenant, en l'occurrence une langue négro-africaine), au sein de laquelle l'article n'a pas la même valeur grammaticale, ni la même posture au plan syntaxique, pour arriver à la langue cible qui est ici, le français. Les travaux de Sangaré (1984)⁵ portant sur le dioula de Kong sont édifiants en la matière.

En effet, tout porte à croire que les Ivoiriens parlent le français dans le moule des langues africaines. L'ignorance de ce particularisme du français de Côte d'Ivoire par les enseignants, ne peut pas permettre une meilleure appropriation de la notion d'article en français par des apprenants débutants.

6.3. L'accord du participe passé

L'accord du participe passé, constitue pour nos enseignants-correcteurs un élément fondamental de la langue française. Sa non maîtrise est jugée « grave ». Seulement 9 enseignants sur 75 ont jugé cette erreur tolérable.

1 Hérault G. (1968), « Etude phonétique et syntaxique du français d'élèves de cours préparatoire de la région d'Abidjan », in *Anales de l'Université d'Abidjan*, pp. 97-98.

2 Kouadio N. J. (1999), « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire », *Langues*, Vol. 2.

3 Fofana A. (2014), *Adapter son enseignement aux effectifs des écoles primaires en Afrique*, Edition L'Harmattan.

4 Aboa A. L. A. (2014), « Quelques aspects syntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire » in *LTML*, n°10, <http://www.ltml.ci/?goto=revue10>.

5 Sangaré A. (1984), « Dioula de Kong : phonologie, grammaire, lexique et textes », thèse de doctorat 3^{ème} cycle, Université de Grenoble III.

En effet, les règles d'accord du participe passé sont très complexes avec des exceptions à n'en point finir. C'est d'ailleurs pourquoi l'Opale (Organismes francophones de politique et d'aménagement linguistiques) a en ligne de mire, la question de l'accord du participe passé.

La lecture du Grevisse montre l'extrême complexité des règles d'accord du participe passé qui couvrent plus de vingt-trois pages en caractères fins, quatorze paragraphes qui comprennent maintes sous-règles, exceptions et remarques concernant bien souvent « une certaine confusion » dans l'usage, y compris celui d'auteurs de renom. De ces observations, il ressort, conclut Gruaz (2002 : 102), que nul ne connaît l'orthographe française.

Pour l'heure Béré (2014¹) par exemple, propose dans un article, que l'enseignant commence l'enseignement du participe passé par les verbes du 1^{er} groupe. Car selon lui, les apprenants rencontrent moins de difficultés dans l'emploi des verbes réguliers et singulièrement ceux du 1^{er} groupe. Ensuite, suivra une autre séance, où l'enseignant les amènera à reconnaître les marques d'accord du participe passé des verbes du 1^{er} groupe employés sans auxiliaire d'une part, et d'autre part, quand ils sont employés avec les auxiliaires avoir ou être. Enfin, dans le sens de l'intégration des acquis, les apprenants seront amenés à réinvestir leurs connaissances en situation de communication.

Conclusion

En ce qui concerne la baisse du niveau orthographique, il ne faut pas s'égarer tant dans l'évaluation du phénomène que dans la pertinence des causes et des remèdes que l'on met en avant. De la justesse du diagnostic dépend, on en conviendra, l'efficacité du remède, disait en substance Gruaz (2002)²

Le mode de vie change rapidement, tout particulièrement en fonction des avancées techniques. L'ordinateur est aujourd'hui un objet familier à la quasi-totalité des enfants. Or écrire à l'aide d'un ordinateur remet fondamentalement en cause la pratique de l'écriture. Les erreurs sont généralement indiquées immédiatement, voir rectifiées, par un correcteur. Les élèves n'ont plus à apprendre l'orthographe de la même façon qu'ils n'ont plus à faire des opérations, la calculatrice le fait sans erreurs.

Les élèves n'ont donc plus besoin d'apprendre l'orthographe ? Ce n'est pas cela que nous disons. Même si beaucoup d'erreurs sont corrigées, il n'en demeure pas moins qu'il est nécessaire d'avoir des connaissances en orthographe.

Rappelons brièvement à toutes fins utiles, la distinction que fait Gruaz (2002) entre norme système et usage.

« La norme est l'ensemble de conventions établies qui sont censées régir l'édifice orthographique du français. Le système est l'ensemble de régularités qui traduisent

1 Béré A. (2014), « L'enseignement de la grammaire française dans les établissements secondaires : proposition pour une didactique intégrée du participe passé en classe de 6^{ème} », in *LTML*, n°10, <http://www.ltml.ci/?goto=revue10>.

2 Gruaz C. (2002), « vers de nouvelles rectifications...Et l'avenir », in Gruaz C et Honvault R. (dir.), « L'orthographe en fête. Le X^e anniversaire des rectifications », Paris, *Liaisons-AIRO É*, n°34-35.

effectivement le fonctionnement actuel de cette orthographe. L'usage est la pratique orthographique des Français d'aujourd'hui ».

Il ressort de ces définitions que ce qui distingue la norme du système est que ce dernier écarte des faits qui n'ont plus de raison d'être actuellement tels que le « l » de imbécillité alors que imbécile n'en prend qu'un et bien d'autres encore.

Une position raisonnable est de rechercher les régularités, disait-il, c'est-à-dire le système contemporain, mais sous une forme évolutive, en retenant les formes nouvelles lorsqu'elles sont suffisamment fixées dans l'usage. Il ne s'agit donc pas d'accepter tous les écarts orthographiques, mais lorsque certaines d'entre eux ont une forte récurrence, ils sont les indices d'une rupture entre la norme et le système.

Notre plaidoyer porte sur le fait que notre société a aussi besoin de personnes qui ne soient pas des langagiers. Le menuisier, le maçon, le travailleur manuel ont la passion de leur métier, mais pas de l'orthographe. Et pourtant la langue française leur appartient aussi. La langue française a besoin d'être nettoyée de toutes ses anomalies, de ses pièges, afin que ces travailleurs soient jugés non pas sur des anomalies qu'ils ignorent mais sur leur compétence du métier qu'ils ont choisi. Comme le disait Catach « Faisons que l'écriture soit comprise et appartienne à tous, et vous verrez comme elle sera belle ».

La Rectification orthographique du français est en marche depuis 1990. Contrairement à ce que beaucoup de gens pensent, ce n'est pas que les jeunes gens s'éloignent de plus en plus de la norme en simplifiant l'écriture de certains mots, mais c'est la norme qui s'éloigne du système contemporain, lié à l'usage. Ce système répond certes au besoin d'une stabilité sans laquelle la communication serait perturbée, mais aussi à l'inévitable évolution de la langue. S'opposer à l'évolution orthographique, c'est creuser le fossé entre l'orthographe et la langue, et, à plus ou moins long, terme condamner l'orthographe à sa décadence annoncée. L'acquisition des principes fondamentaux qui la régissent peut et doit se faire dès l'école primaire. Pour cela, il est nécessaire que les maîtres reçoivent une formation en linguistique, en psycholinguistique et en sociolinguistique qui leur permettra d'établir une progression logique, en prise avec les capacités cognitives des élèves. À partir de là, c'est toute une mentalité qui changera : ce ne sera plus la société qui devra se plier à une orthographe dépassée, mais l'orthographe, enfin revivifiée, qui s'adaptera à la société.

Pour aller plus loin :

- Le livre ***Connaître et maîtriser la nouvelle orthographe. Guide pratique*** (Chantal Contant et Romain Muller, éditions De Champlain, nouvelle édition, 2009, ISBN 978-2-9808720-4-4) donne de nombreuses informations sur les rectifications orthographiques, livre de précieux conseils de mise en application, et propose des exercices détaillés, corrigés et commentés, pour maîtriser la nouvelle orthographe.
- Le livre ***Les rectifications de l'orthographe du français. La nouvelle orthographe accessible*** (Chantal Contant et Romain Muller, éditions ERPI et De Boeck, 2009) propose une vue générale des rectifications orthographiques. Il dispense également de nombreux conseils pour l'appliquer.
- Le livre ***La nouvelle orthographe en pratique*** (Dominique Dupriez, éditions De Boeck Duculot, 2009, ISBN 978-2801-10029-5) utilise une approche pédagogique destinée particulièrement aux enseignants, aux étudiants et aux parents. La seconde partie de l'ouvrage

se présente sous forme de tableaux d'accès rapide regroupant en différentes catégories les mots touchés par la nouvelle orthographe. Un chapitre y fait le point sur la question de l'étymologie.

Bibliographie

- Aboa A. L. A. (2014), « Quelques aspects syntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire » in *LTML*, n° 10, <http://www.ltml.ci/?goto=revue10>, consulté le 10 janvier 2016.
- Béré A. (2014), « L'enseignement de la grammaire française dans les établissements secondaires : proposition pour une didactique intégrée du participe passe en classe de 6^e », in *LTML*, n°10, <http://www.ltml.ci/?goto=revue10>, 10 janvier 2016.
- Blanche-Benveniste C. et Chervel A. (1969), *L'orthographe*, Paris : Plon.
- Catach N. et Rebejkow J.-C. (2001), *VARLEX : variation lexicale et évolution graphique du français actuel (dictionnaires récents, 1989-1997)*, Paris : Conseil international de la langue française.
- Catach N. (1983), « Le Littré et l'orthographe », in *Actes du Colloque Littré*, Université de Metz.
- Catach N. (2005), *L'orthographe française, L'orthographe en leçons : un traité théorique et pratique*, Paris : Armand Colin.
- Chervel A. (1977), *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français : Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot.
- Dister A. Moreau M.-L. (2012), « L'orthographe du français. Ce qu'en pensent les formateurs de formateurs », http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000192.pdf, Consulté de 20 janvier 2016.
- Fofana A. (2014), *Adapter son enseignement aux effectifs des écoles primaires en Afrique*, Édition L'Harmattan.
- GROUPE RO (2012b), « Orthographe : ce qui est jugé difficile. L'avis d'enseignants et de futurs enseignants », *Glottopol*, n°19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- GROUPE RO (2012c), « Une réforme de l'orthographe ? Quels positionnements ? », *Glottopol*, n° 19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- GROUPE RO (2012d), « L'orthographe française, ça me fait penser à... une épreuve d'association verbale », *Glottopol*, n°19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- GROUPE RO (2012e), « Pour ou contre une réforme de l'orthographe française ? Comme un parfum d'imaginaire », *Glottopol*, n° 19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- GROUPE RO (2012f), « Quelles réformes de l'orthographe ? Réactions d'enseignants à différentes hypothèses de réformes orthographiques », *Glottopol*, n°19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- GROUPE RO (2012g), « Une bonne réforme est possible, à condition de..., Les maîtres s'expriment sur ce que serait une « bonne » réforme de l'orthographe française », *Glottopol*, n°19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- GROUPE RO (2012h), « Les francophones et les rectifications orthographiques de 1990. État des connaissances et des usages en 2010 », *Glottopol*, n°19, http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_19/gpl19_00_presentation.pdf, Consulté le 1^{er} février 2016.
- Gruaz C. (2002), « Vers de nouvelles rectifications... Et l'avenir », in *L'orthographe en fête. Le Xe anniversaire des rectifications*, Paris : C. Gruaz et R. Honvault (dir.), Liaisons-AIRO É, n°34-35.
- Hérault G. (1968), « Étude phonétique et syntaxique du français d'élèves de cours préparatoire de la région d'Abidjan », in *Annales de l'Université d'Abidjan*, Série H, T.1, fascicule I, Abidjan, Université d'Abidjan, pp. 81-114.

- Kouadio N. J. (1999), « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire », *Langues*, Vol. 2, pp. 301-314.
- Mout T. et Vernet S (2012), « Réforme de l'orthographe du français : qu'en pense le monde enseignant ? Enquête dans six pays francophones », *Congrès mondial de linguistique française 2012*, http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000290.pdf, Consulté le 5 février 2016.
- Mout T. (2013), « L'orthographe du français : usages et représentations d'adultes sociodifférenciés. Approche pluridisciplinaire », Thèse de doctorat, Université de Grenoble, Grenoble.
- Petitjean L. et Tournier M. (1991), « Repères pour une histoire des réformes orthographiques », *Mots*, n°28, pp. 108-112.
- Ramat A. (2005), « Rédiger un ouvrage de référence en nouvelle orthographe : l'expérience d'Aurel Ramat », in *Le point sur les Rectifications de l'orthographe en 2005*, http://www.ccdmd.qc.ca/media/ouvr_theo_coll_Rectifications_2005.pdf, consulté le 2 février 2016.
- RENOUVO (2012), « Réforme de l'orthographe française - Craintes, attentes et réactions des citoyens », *Glottopol*, Revue de sociolinguistique en ligne n°19, http://glottopol.univ-rouen.fr/numero_19.html, Consulté le 1^{er} février 2016.
- RENOUVO, « Le point sur les Rectifications de l'orthographe en 2005 », *Liaisons-AIROE*, n°38, <http://www.renouvo.org/bilan2005.pdf>, Consulté le 1^{er} février 2016.
- Sangaré A. (1984), *Dioula de Kong : phonologie, grammaire, lexique et textes*, Thèse de doctorat 3^e cycle, Université de Grenoble III, Grenoble.
- Vicari S. (2012), « Qui a le droit de réformer ? La question de l'autorité dans les débats sur les réformes de l'orthographe », *Glottopol*, n°19, pp. 149-163.

Apprendre au-delà des frontières universitaires, entre mythe et réalités

Bruno ROUSSEL, André AOUN, Cédric TEYSSIE, Michel GALINDO

Université de Toulouse III – Paul Sabatier, France

bruno.rousseau@univ-tlse3.fr

Résumé

Les MOOC accueillent des publics diversifiés ayant des objectifs de formation très hétérogènes. La question des effets de la formation ne peut alors obtenir une réponse que si l'évaluation est centrée sur les apprenants. Loin de faire partie d'un projet professionnel ciblé, le MOOC donne l'impression d'être dans bien des cas la porte d'entrée en formation la plus acceptable à un moment donné. Nos études sur le suivi de MOOC thématique nous permettent de développer une approche multidimensionnelle des relations : « sélections et motivations d'entrée en formation », « formation professionnelle et travail » et « croyances et représentations des apprenants sur leurs capacités d'apprentissage ».

Mots-clés

MOOC, Motivation, Valorisation, Stratégies, Conséquences.

Abstract

MOOC address diverse audiences with highly heterogeneous training objectives. Training effects can then get a satisfying response only if assessments are centred on learners. Except from being part of a professional project clearly targeted, MOOC seem to be in many cases the gateway to the most acceptable training way at some moment. Our studies on thematic MOOC monitoring enable us to develop a multidimensional approach to relationships : «selections and motivations for entering into training programs», «Skill development and work», «beliefs and representations of learners on their learning abilities».

Key words

MOOC, Motivation, Valuation, Strategy, Consequences.

Classification JEL

Z 19.

Introduction

L'université, toujours à l'affût d'innovation a bien compris que le monde de l'éducation se joue à l'échelle planétaire. De plus, vient s'ajouter bon nombre de réformes, telles que le compte personnel de formation (CPF) qui répond au cadre de la formation tout au long de la vie comme un continuum entre la formation initiale, générale ou professionnelle. Opérationnel depuis le 1^{er} janvier 2015, le CPF est crédité chaque année, dans la limite de 150 heures de formation sur une durée de 7 ans au maximum.

Il est intéressant de souligner qu'avec la mise en place des environnements d'apprentissage ouverts, les MOOCs, la réflexion portant sur la réelle efficacité de tels dispositifs se voit reléguée au second plan en étant devancée par une logique de politique institutionnelle. Cette logique s'empare des atouts d'une société dont le propre serait l'ubiquité dans la mesure où l'instance décisionnelle se voit confrontée à la demande accrue de solutions face aux multiples crises de nature socio-économiques.

Comme le souligne Bruillard, « innovation institutionnelle, pas vraiment pédagogique, le phénomène MOOC conduit d'abord à un élargissement de l'offre de formation, venant d'institutions d'enseignement supérieur traditionnelles et d'autres sources » (Bruillard, 2014). Pour l'université, l'enjeu consiste donc à répondre à des demandes en matière de formation continue (en les intégrant aux listes de formations disponibles) tout en prenant en compte les véritables caractéristiques des MOOCs et les problématiques que ceux-ci suscitent.

Parler du phénomène MOOC, c'est considérer qu'il représente avant tout une véritable vitrine nationale et internationale renvoyant à des choix stratégiques et économiques. A ce jour, nous avons relevé plus de 400 cours, en provenance de 65 universités et organismes de formations. Quand à la structure créée par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, France université numérique (FUN), celle-ci propose près de 80 cours et a déjà attirée près de 400 000 apprenants. Afin de permettre au plus grand nombre de suivre ces offres, il est même possible de s'inscrire en continu, avec un rythme plus individualisé. Pour le salarié, si le gain apporté par un MOOC se révèle facile à démontrer sur le plan personnel, il s'avère plus délicat à faire valoir et à valoriser au sein de l'entreprise.

Dans cet écrit, notre objectif sera de faire apparaître le lien existant d'une part entre les motifs et le contexte de formation et de l'autre, la trajectoire professionnelle des apprenants.

Il s'avère que le choix de carrière et d'évolution est directement lié au contexte de formation qui pour sa part intègre des objectifs pédagogiques précis en étroite corrélation avec la politique de développement de compétences.

Dans notre analyse nous revenons sur la notion de « motivation individuelle » dans le suivi d'une formation et celle de « parcours professionnel » précédant l'inscription en formation. Le contexte professionnel sera analysé à partir de données objectives (profession exercées, statut d'emploi, ancienneté, etc.) et subjectives (sentiment de précarité, impasse dans la carrière professionnelle). Nous concluons en soulignant la portée du couple connaissances/compétences qui renvoie vers la construction d'une nouvelle image de l'apprenant face au monde professionnel.

1. Valorisation

1.1. La valorisation à la portée d'un clic de souris...

Dans un dispositif où l'initiative individuelle est première, la question des motifs des apprenants qui s'inscrivent à une formation de type « MOOC » est centrale, puisque la réponse à cette interrogation permet de palier à l'absence d'objectifs institutionnels. L'enseignement dispensé dans ce type d'environnement se prête à des usages multiples.

Les apprenants peuvent tout aussi bien s'inscrire à un module sans se présenter à un contrôle, ou y passer plusieurs semaines afin d'obtenir une attestation. Dans les deux cas, cela peut signifier l'atteinte de son objectif pour l'un ou l'autre. Les apprenants ont des objectifs professionnels et personnels variés. De même leurs parcours professionnels antérieurs présentent une grande hétérogénéité. La combinatoire entre les attentes personnelles et attentes de la formation (structuration, programme, contenu, méthodes et outils pédagogiques, ...) et les objectifs davantage professionnels (et déterminés dans une grande mesure par l'expérience professionnelle déjà acquise) nous amène à distinguer d'ores et déjà les raisons de suivi de formation et plus particulièrement les motivations.

Parler de motivation, dans le sens neutre de ce qui justifie une action, c'est tenter de dépasser un champ théorique homogène, en prenant en compte un nouvel espace de questions et de problèmes avec pour objectif la saisie des différents motifs qui poussent les apprenants à suivre ce type de formation. A partir de la prise en compte de paramètres différents et de logiques de comportements distinctes, il se dessine deux axes : la promotion sociale et l'évolution professionnelle.

1.2. La promotion sociale

Le parcours de formation peut se dérouler sans aucune articulation avec la situation professionnelle. La motivation de l'apprenant peut concerner l'évolution personnelle sociale de façon significative dans le sens d'un changement de catégorie sociale, tout comme de l'atteinte le plus vite possible du plus haut niveau du plan de carrière. Dans ce cas, ce qui prévaut en premier lieu se résume à l'attestation de suivi. L'obtention d'attestations viendra conforter un discours sur la « capacité à ... » ou sur la mise en œuvre des savoir-faire lors des bilans annuels d'évaluation.

1.3. L'évolution professionnelle

Contrairement à la première catégorie, le contexte professionnel est central et le processus de formation développe de nouvelles situations de travail, en prenant pour moteur la polyvalence et l'adaptation (Vertongen, 2009). La précarisation du travail, l'enrichissement des missions par adjonction de tâches fonctionnelles sans évolution dans l'échelle de qualification, oblige à ce que la gestion de carrière se fasse de moins en moins sur fond de réussite sociale, mais davantage en articulant le désir d'évolution avec les opportunités offertes par le contexte d'entreprise. Le fait de pouvoir se former sans contraintes de temps ni d'examens va attirer le plus d'apprenants. Cette catégorie est importante, puisqu'elle représente 55% des inscrits.

Pour les diplômés du supérieur (formation supérieure ou égale à Bac +3) et dont la moyenne d'âge se situe entre 25 et 50 ans, cette motivation semble centrale d'autant plus qu'elle est cumulée avec la structuration d'un véritable projet professionnel dont ces apprenants se voient porteurs. Bien évidemment l'appétence pour l'autoformation consiste parfois dans l'accessibilité des ressources proposées dans les espaces virtuels d'information et de communication et reste un paramètre de première importance dès que l'on aborde la logique sous-jacente de la conception et de la mise en place de ce type de dispositifs.

1.4. Leviers et freins pour conduire son projet...

Pour s'engager dans un parcours de formation, il faut disposer d'un minimum de moyens : la cohérence d'un projet, les perspectives d'évolution, un soutien familial ou professionnel.

A contrario, un déséquilibre entre responsabilités familiales et pression professionnelle, un faible niveau d'études, une inappétence pour la formation peuvent constituer des freins.

Nous ne pourrions réduire les leviers et les freins à des situations objectives pour la raison qu'ils sont intégrés dans une configuration personnelle. C'est la nature de cette configuration, en résumé, le sens donné par chaque personne qui prime et non les leviers et les freins considérés un à un. De plus, les freins sont soumis à des fluctuations dans le temps. Un frein à un moment donné peut constituer une ressource et inversement. C'est pourquoi nous nous intéresserons à l'état de « levier » qui sera bien souvent synonyme de « motivation » des apprenants. La notion de motivation ne se réduit pas à la sphère de formation, mais inclut aussi des motivations professionnelles, personnelles ou familiales. Nous introduirons trois types de « leviers » ou « motivations » pour l'analyse du suivi de formation. Les motifs nous renseignent sur les évolutions espérées, les leviers nous informent sur les éventualités que les apprenants auront d'obtenir ces mutations.

Nous allons donc à présent tâcher de comprendre le lien qui s'établit entre l'inscription et le suivi de la formation avec éventuellement l'obtention de l'attestation de suivi, et la situation professionnelle perçue comme dynamique.

1.5. L'impact en reconnaissance professionnelle

En tant que concepteurs et administrateurs de dispositifs MOOC, il est crucial pour nous de connaître nos apprenants ; leurs motivations nous renseignent sur les transformations qu'ils souhaitent. Les ressources dont ils disposent nous informent sur les chances qu'ils auront d'obtenir ces changements. Précisons que nous ne pouvons accéder aux effets concrets de la formation, puisque nous n'avons accès qu'aux transformations perçues par les apprenants eux-mêmes. Par ailleurs, l'enquête se situe trois mois après la fin de la formation et certains apprenants ont du suspendre le suivi en cours de déroulement. Le recul est donc court pour apprécier les effets qui pourront se produire sur l'ensemble de l'échantillon. Les effets du suivi de formation ont été soit anticipés, soit différés, étant donné que pour une majorité l'évolution possible doit passer par l'obtention d'un diplôme et non d'une attestation. Une fois ces limites prises en compte, il nous est possible d'ébaucher une variable combinatoire capable de nous donner un aperçu sur les effets de la mise en place des MOOCs. A ce titre nous allons analyser et croiser des données portant sur le statut socioprofessionnel et le taux de réussite.

1.6. Cadre de l'observation

Durant le premier semestre 2014, le pôle « Ressources Orientation Savoirs Accompagnement Compétences Ethique » de l'université Paul Sabatier a procédé à une étude auprès de 300 personnes : 100 anciens étudiants et 200 autres diplômés en poste ayant suivis leurs études en dehors de notre université au terme des cinq dernières années.

Cette étude visait à connaître précisément la nature des apprenants « actuels » et « potentiels », les raisons pour lesquelles ils se sont inscrits à un MOOC ainsi que les effets sur leur vie professionnelle.

L'enquête s'est déroulée en face à face, web-conférence et ENT (Environnement Numérique de Travail). Le questionnaire comportait 75 questions dont 5 questions ouvertes. Les réponses à ces questions ont fait l'objet d'une codification en catégories. Nous allons en présenter deux.

2. Données portant sur l'image créée par l'entrée en formation du point de vue du statut socioprofessionnel

2.1. Conséquences sur la vie professionnelle

Un tiers des apprenants qui s'inscrivent dans une formation font mention à une problématique d'évolution professionnelle. Après suivi d'un parcours de formation, cette évolution peut se traduire en changement de catégorie socioprofessionnelle (15%) respectivement, en reconnaissance professionnelle en termes de niveau de compétences professionnelles (35%).

Dans les deux cas, les personnes enquêtées ont reconnu¹ à la formation une conséquence directe par rapport à l'emploi actuel ou à envisager.

2.2. Conséquences personnelles

A l'instar des résultats précédents, à l'issue de la formation, un tiers des apprenants ne perçoivent pas de conséquences sur leur parcours professionnel. Ceux-ci reconnaissent à la formation des effets personnels (confiance en soi, découverte des nouvelles possibilités de réflexion ou d'action, compréhension relevant davantage d'une approche holistique, vision globale, etc.).

2.2. Le « zéro » conséquences visées

Enfin, une troisième catégorie hétérogène s'ajoute en termes de perception (51%).

La « simple » satisfaction personnelle d'avoir suivi et finalisé une formation, côtoie des jugements négatifs portés sur la formation sous forme de constats (organisation, autonomie, lisibilité dans le monde professionnel, reconnaissance des compétences).

A cela se rajoute une sous-catégorie qui n'est ni critique envers la formation ni recherchant un apport personnel mais bien la lisibilité en termes de participation. L'effet de « se montrer » semble prédominant d'autant plus que les besoins constants de faire preuve redessinent le paysage socioéconomique de l'emploi français depuis une vingtaine d'années. Ainsi comme le souligne Quentin, « ce n'est pas tant le contenu proposé qui les intéresse que le fait de pouvoir dire et montrer qu'ils ont participé » (Quentin, 2014b).

3. Données sur l'impacte motivationnel dans le suivi d'une formation par rapport au taux de réussite

3.1. L'appétence pour la formation

L'inscription à une formation en vue d'obtenir une « promotion sociale » est forte (68%). C'est manifestement le levier le plus en phase avec le suivi d'un MOOC.

Le second, que nous qualifierons de « stratégie d'emploi » (31%) se voit partagé entre des conséquences directes et surtout l'absence de conséquences ayant un impacte direct sur l'emploi recherché ou actuel. Ceci est également le cas des personnes inscrites en formation un peu par défaut, d'autant plus que la formation représente une alternative à l'emploi, notamment pour les demandeurs d'emploi qui peuvent ainsi garder leurs indemnités sociales. Au-delà de ces résultats, il convient d'évoquer la notion de « capacités » personnelles qui influent le suivi, les résultats et les conséquences de la formation.

3.2. Capacités personnelles et professionnelles

Souhaiter une reconnaissance professionnelle peut-être un objectif, encore faut-il avoir les moyens pour aller au bout de la formation. Le niveau et la nature des capacités détenues par les apprenants jouent un rôle important dans la réussite du parcours. Le niveau de capacités professionnelles en lien avec le thème de formation (68%) induit des disparités importantes entre les apprenants ambitionnant une revalorisation de leur poste.

Le parcours professionnel en lien avec le thème des apprenants avant l'entrée en formation est très significatif dans la réussite et la valorisation des acquis. Plus de deux tiers enregistrent des effets positifs en termes d'acquisition de compétences et/ou de promotion. En sachant que ces compétences se définissent souvent comme faisant référence à des habilités de conduite et gestion d'équipes et de projet, l'étude menée par Cisel (2013) met en évidence un possible taux de réussite du MOOC en gestion de projet : 57% pour le taux de réussite réel du certificat basique et 78% pour le taux de réussite réel du certificat avancé.

Par contre, quant à ceux qui abordent pour la première fois les thématiques (17%) à titre personnel ou professionnel, les effets sont nettement plus mitigés. En effet, l'absence de « reconnaissance » par le biais d'un diplôme diminue fortement la probabilité d'utilisation (dans le sens de la légitimité) des acquis de la formation dans la sphère professionnelle. Il ne leur reste alors que la possibilité de négocier les acquis « non certifiés » de la formation pour tenter une modification de leur statut professionnel.

Cela explique également que ceux qui obtiennent une valorisation professionnelle envisagent de continuer à s'auto-former à l'aide des MOOCs. A l'inverse, 29% abandonneront ce type de formation et selon eux, voient, leur situation professionnelle se dégrader à l'issue de leur demande. Cependant, quelque que soit le profil des apprenants, il est en cohérence avec les objectifs de la formation. Compte tenu de la prédominance des capacités, le parcours de formation peut être vu comme une variable neutre, tout en restant un indicateur sur l'adéquation connaissances/compétences.

3.3. Connaissances et compétences au centre de la motivation

Sur cet aspect, deux apprenants sur trois sont tournés vers le court terme. Leurs parcours professionnel s'inscrit dans une dynamique ascendante forte, leur environnement professionnel est porteur pour plus de la moitié d'entre eux (employeur favorable à la formation). Ils fonctionnent sur la saisie d'opportunités et sur les stratégies fines d'évolution. Le niveau de formation est élevé (bac+5) en formation initiale, 61% sont ingénieurs et cadres à leur entrée en formation. L'acquisition de compétences et le niveau de connaissances sont d'autant plus opérants qu'ils s'inscrivent dans la continuité de la formation initiale, en faisant le pari que ce qui est acquis pourra toujours être transféré dans une nouvelle situation professionnelle.

Les effets directs sur le poste ou les missions concernent 45% des personnes enquêtées en gestion de connaissances et 38% en gestion de compétences. Ce résultat est espéré puisque ces apprenants gèrent le court terme et construisent leur évolution de manière graduelle. Mais l'absence de conséquences reste majoritaire (55%).

La situation professionnelle étant linéaire avant et après le suivi de formation, les apprenants estiment que la formation suivie n'a pas été utile en dehors d'une prise de recul sur leur vie professionnelle. De même ils n'arrivent pas tout de suite à comprendre le réel intérêt d'une mobilisation des capacités occultées au préalable sans passer par la mise effective à l'épreuve s'apparentant à la construction de compétences et donc d'un certain professionnalisme.

Conclusion

Si nous faisons un détour prenant en compte les études critiques sur le sujet, il est évident que les MOOCs n'ont pas encore fait leurs preuves, tout de moins de la manière espérée. Néanmoins le fait de percevoir le phénomène sous l'angle de l'usage et d'un point de vue du bénéficiaire, nous a permis de recentrer quelques éléments constitutifs pour l'étude ultérieure des possibilités de formation au delà du cadre classique consistant dans l'obtention d'un certificat ou diplôme.

Pour la France, étant donné la diversité de possibilités de se former tout au long de la vie doublée par l'engouement pour le numérique, l'interrogation sur le véritable plus que les MOOCs peuvent apporter dans le cadre d'un plan de construction de carrière et/ou d'évolution (voire de transition) professionnelle, reste d'actualité. Il se pourrait qu'une réponse positive soit apportée dans le sens de la facilitation de la formation notamment pour les salariés du secteur privé, mais rien n'indique tout de moins pour le moment, de la pérennité d'un tel dispositif.

Un suivi ultérieur de la formation dispensée dans le cadre des MOOCs apportera plus de précisions notamment quant à notre analyse visant le lien existant entre motivation et évolution professionnelle, aspect censé accorder plus de crédit à la démarche individuelle, engagée et non subie dans un processus de formation.

Bibliographie

Bruillard E. (2014), « Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? », *Distances et médiations des savoirs*, Mis en ligne le 06 octobre 2014, <http://dms.revues.org/791>

Cisel M. (2013), « Guide du MOOC », Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la recherche, http://www.france-universite-numerique.fr/IMG/pdf/guide_mooc_complet_vf.pdf

Cisel M. (2013), « MOOC : ce que les taux d'abandon signifient », <http://blog.educpros.fr/matthieu-cisel/2013/06/01/mooc-ce-que-les-taux-dabandon-signifient/> consulté le 21/06/2014

Lévy-Leboyer C. (2000), « La motivation dans l'entreprise », *Modèles et stratégies*, Ed. D'Organisation.

Mangenot F. (2014), « MOOC : hypothèses sur l'engouement pour un objet mal identifié », *Distances et médiations des savoirs*, <http://dms.revues.org/844> consulté le 22 avril 2015

Quentin Isabelle (2014), « Lorsque les apprenants de MOOC relatent leur expérience sur un blog : une analyse de leurs témoignages », Conférence JOCAIR 2014, http://eda.shs.univ-paris5.fr/jocair_2014/atelier_6/Quentin%20isabelle.pdf

Vertongen G., Bourgeois E., Nils F., de Viron F., Traversa J. (2009), « Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires », O.S.P, <http://osp.revues.org/1829>

Webographie

http://www.scienceshumaines.com/pourquoi-nous-formons-nous_fr_10694.html

Foreign Political Priorities of Kazakhstan and the Relevance of China

K.K. SMAGULOVA, G.O. MUHAMETKALIEVA

Kazakh National University, Republic of Kazakhstan

gulnar1962@mail.ru

Abstract

In article the priority directions of foreign policy of Kazakhstan and a role of China in foreign policy of our republic are considered. The article is devoted to the experience of China's policy in the spheres of international economy and collective security within such organizations, as Shanghai Cooperation Organization. Is Chinese foreign policy concept in today's era of globalization sustainable enough for it to become the world's second superpower, which directions form the basis of its promotion. Also, we can see the analysis of the methods which are used by Chinese government in such directions like USA, EU, Russia and the evolution of Chinese political, economic and financial relations with major powers of today.

Key words

Kazakhstan, China, foreign policy, cooperation, strategic partnership.

Résumé

L'article porte sur les orientations prioritaires de la politique étrangère du Kazakhstan et le rôle de la Chine dans la politique étrangère du Kazakhstan. Cet article résume l'expérience de la politique de la Chine envers la communauté internationale et ses activités dans le domaine de l'économie et de la sécurité régionale dans le cadre des organismes tels que l'Organisation de coopération de Shanghai. Les méthodes d'optimalité de la politique étrangère de la Chine dans l'ère actuelle de la mondialisation et son objectif principal examine également les méthodes de la politique étrangère dans des domaines tels que les États-Unis, l'UE, la Russie et le développement des relations politiques, économiques et financières avec les nations les plus puissantes.

Mots-clés

la Chine, le Kazakhstan, la politique étrangère, la coopération, le partenariat stratégique.

Classification JEL

Z 00.

Introduction

Since Kazakhstan declared independence, our country has been playing a significant role in the international community, worldwide economic and political space. Having presented many international initiatives, Kazakhstan has been leading a multi-vector policy. Our country became an active actor of foreign relations nowadays and is a dynamic participant in solving global and regional problems collectively.

Our leader N. Nazarbayev has once again determined key directions of Kazakhstan's foreign policy in his message to Kazakh people called "Kazakhstan-2015" strategy – new political direction of a formed state": "Our priorities will not change – development of the cooperation with our neighbours – Russia, China, Central Asian states, as well as the USA, European Union and Asian countries. We will improve the Customs Union and Common economic space. Our short-term goal is to establish the Eurasian economic union. Thus, we state that any issues will be solved by consensus" [1].

I. The main priorities of Kazakhstani in foreign policy with neighbors – Russia and China

As we see, as the main priorities of Kazakhstani foreign policy were, first of all, mentioned our neighbours – Russia and China. This priority has never changed and will stay as so. Because, the relations with international community are always realized through neighbouring countries. And it's essential that in the sphere of regional security the security built with neighbouring states is the most important part. That's why our Northern neighbour Russia and our Eastern friend China are the key actors in Kazakh foreign politics. Also, in his message our President emphasized the importance of renovating the foreign policy as well as the domestic policy to make them suitable for countering new threats to national security in Central Asia. In this regard, leader of the nation mentioned the following as the priorities of renovating our foreign policy:

- Strengthening regional and national security;
- Active development of economic and trade diplomacy;
- Increasing international partnerships in cultural-humanitarian, scientific-educational and other spheres;
- Reinforcing the protection of citizens by law, protecting their individual, family and professional interests abroad. It's the prudent and farsighted politics of our leader that made our country a competent and famous participant of international community. The proof of that could be examples of Kazakhstan's heading OSCE in 2010, OIC in 2011-2012, SCO in 2010-2011, launching of the 7 winter Asian games in Kazakhstan and our country's selection as a host for "EXPO-2017" international specialized exhibition.

People's Republic of China is one of the most rapidly developing countries of our time. It's the first worldwide by population (more than 1 billion 300 million people) and third by territory (9.6 million square kilometres).

It's been more than 20 years since Kazakhstan established diplomatic relations with its Eastern neighbour – China. PRC was in the list of countries which recognized the independence of our country immediately from the first days. It is absolutely reasonable to say that the bilateral relations, based on peaceful neighbourhood and mutual benefit principles, has nowadays reached a significantly high level. A sustainable law basis was founded and issues that seemed hard to solve at first were resolved through peaceful negotiations. The cooperation that has started as a simple trade partnership has transformed into a strategic partnership of a highest importance.

II. China's peaceful development in Central Asia, security and economic development

Chinese foreign policy also appoints the relations on various fields with Central Asian republics, and most importantly our country, as a priority direction. Chinese Ambassador to Kazakhstan on the foreign political concepts of China: "Since the very establishment, People's Republic of China has never started any wars first, has never struggled for military expansion, moreover, it follows the five principles of peaceful co-existence in developing the connections with other countries. Chinese development not only never destructed and never threatened in any way the development of Central Asian states, but also has always been trying to form a sustainable external environment and huge possibilities for helping it. We aren't evolving the cooperation to make an influence sphere in Central Asia. We aren't developing the SCO to form a military bloc; we aren't going to transform SCO to any kind of unity of NATO or the Warsaw Pact organization. We are improving our relations in order to ensure the peace, security and economic development together with the countries of our region. China will keep on developing its economic relations with Central Asia, and especially with Kazakhstan. In 2011 the goods turnover between China and Kazakhstan amounted 24.7 billion USD. Parties have pointed a target to risen this category to 40 billion USD until 2015. The geographic location is very convenient and the level of cooperation is strong enough for that" [2].

The rapid development of Chinese-Kazakh strategic partnership was influenced by political dialogue of the highest level, effective business relations and personal friendship of two countries' leaders. Head of China Hu Jintao has visited Kazakhstan 7 times and N. Nazarbayev has been to China with official visits and as a participant of international conferences for 17 times. That kind of an often meetings is a rare thing in international experience, and it also emphasizes the importance of the heads of states in the development of bilateral relations [3].

As a result of the President Nazarbayev's state visit to PRC in February 2011 a mutual communiqué was signed. This document once again pointed out that Kazakhstani-Chinese relations are developing rapidly and effectively: "Parties agree that during latest years Kazakh-Chinese strategic partnership connections have been undergoing a stable development. Bilateral relations at highest and high level are becoming closer, the level of mutual understanding and trust is rising non-stop, trade-economic, energy, humanitarian, security spheres, also cooperation on international and regional problems are deepening". According to the fourth article of the document, parties were satisfied with the measures undertaken right on time to tackle the world financial crisis together [4].

The relevant issue of today –regional security has never been replaced from the agenda of the heads of states' meetings. Drugs and weapons trafficking, illegal migration, as well as the international terrorism, religious extremism and national separatism problems keep worried not only Kazakhstan and China, but almost all members of international community. For the solution of these problems, parties have been improving their relationships in the framework of Shanghai Cooperation Organization that was established in 2001. Apart from Kazakhstan and China, Russia, Kyrgyz Republic, Tajikistan and Uzbekistan are the members of the SCO. The arising interest of other countries in SCO demonstrates its importance and effectiveness, the relevance of its principles. Nowadays SCO consists of 6 member-states, 4 observers

(India, Pakistan, Iran, Mongolia) and 2 dialogue-partners (Belarus, Sri-Lanka). Kazakhstan and China shares the cooperation in the SCO not only in political sphere, but also trade-economic and cultural-humanitarian.

The stable periodic visits of Kazakhstan's and Chinese presidents, the signing of agreements on strategically important objects for both, but especially Kazakhstan, have been a push towards the development of bilateral relations to the level of the strategic partnership. In particular, realization of such infrastructure projects like building the modern types of railways, automobile roads, oil and gas tubes, big amounts of credits for the construction of energetic infrastructure have deepened the mutual cooperation. Equally distributing the rights to procession of its oil production sites between Western, Chinese and Russian investors, Kazakhstan tried to balance its interests. But the world financial crisis gave China the opportunity not only to process its oil sector, but also to strengthen its influence on other spheres of economy. Apparently, the rapid activeness of Chinese companies in Kazakhstan is a good thing to help diversifying our economy, but Kazakh people view the rising influence of Chinese in our country with suspicion.

Results

During the SCO summit held on 6 June 2012 Chinese Head of state Hu Jintao and President N. Nazarbayev had a conversation. Hu Jintao made some proposals for deepening their diverse strategic partnership: "Firstly, strengthening mutual political trust, improving connections on different levels, securing both countries' strategic security and development interests. Secondly, widening business cooperation, motivating bilateral production relations, opening new directions of partnership, deepening energy cooperation, developing the atomic energy, solar energy, wind energy spheres, renew bordering points, updating their infrastructure, widening mutual investment. Thirdly, widening humanitarian connections, improving cooperation in culture, education, travelling and medicine. Fourth - deepening security cooperation, effectively countering drug trafficking, organized transnational crime, improving systematic and information security. Fifth – developing multilateral cooperation, strengthening relations in the frameworks of UN, SCO, CICA, forming a convenient environment for two countries' development according to the concept based on mutual trust, mutual efficiency, equality and partnership [5].

One of the latest and most important occasions in China was the decision of XVIII meeting of Chinese Communist party, held on 8 November 2012, about replacement of the leadership and transferring of it to the fifth generation representatives. The post of the Head of PRC and Secretary General of Chinese Communist Party which changes each 10 years was given to former deputy Head of China – Xi Jinping. According to Russian scholar S.G. Luzyanin, the great importance of Chinese leadership will continue to exist. It's essential that despite many changes in development of "socialism with Chinese features" model, the main direction of the Party will remain. Those include: powerful state; leadership role of Chinese Com Party; binds between successors of the leadership in realization of reforms and development strategy [6].

It is quite confirmed that the new Chinese leadership will continue the position which was held until today in the foreign policy. Even though main issues are resolved, there are still many problems that haven't been regulated. The most outstanding one of them – is

transboundary rivers question. There were some declarative documents generally coordinating this issue, but there was no concrete decision on it. But it's vital to mention that last few years this problem's regulation process has moved forward quite far. That was caused by the work of mutual Kazakhstani-Chinese commission on usage and defence of transboundary rivers, formed on the basis of bilateral agreement. Though the basic agreement defining the normative status of those rivers hasn't been reached yet.

Conclusion

In conclusion, it is essential that People's Republic of China will remain one of the main priorities of our foreign political concept. Both sides are interested in that. Kazakhstani-Chinese relations haven't lost their development rapidity even in the conditions of latest financial crisis. We can divide the 20 years of cooperation into first ten years of building the normative basis, defining main priorities and basic directions of bilateral partnership and last ten years of raising the cooperation to the higher quality level, solving urgent issues and transforming the economic spheres of strategic importance into the main object of cooperation. Nowadays, huge economic projects started up, the development of non-resource economic spheres is coming up; all of that shows us the sustainability of Kazakhstani-Chinese relations future development. Mutual trust and interest will always remain as the strongest foundation for bilateral connections.

References

1. Message of the President of the Republic of Kazakhstan N. A. Nazarbayev to the nation of Kazakhstan (2014.14.12), <http://www.mod.gov.kz>
2. "From Marx to Confucius", *Express K*, 6 November 2012.
3. *Evening Astana*, 4 December 2012.
4. "Mutual communiqué of the Republic of Kazakhstan and People's Republic of China", <http://www.inform.kz/rus/article/2354461>
5. "HuJintao tong hasakesitan zongtong Nazaerbayefu juxing huitan", <http://kz.chineseembassy.org/chn/zhgx/t938702.htm>
6. "Foreign policy of China in global and regional dimensions", <http://www.ras.ru/news/shownews.aspx?id=4c408f27-e0a2-4b39-a08c-018156e18392>

Erratum

Suppression de la protection tarifaire sur les importations algériennes de l'UE – cas du secteur agroalimentaire : analyse en équilibre général statique

Nouara SOUFI, Kamal OUKACI
Université de Bejaïa, Algérie
nouarasoufi@yahoo.com

Corrections de l'Article publié dans *Les Cahiers du Cedimes* vol.10, N°2, 2016

Page 31 => ligne 12 : au lieu de (Fonction CES) mettre (Fonction Leontief)

⇒ Ligne 34 : au lieu de (TDM) mettre (TDM plus transferts)

Page 32 => Ligne 1 : au lieu de (YDM = YM - TDM) mettre (YDM = YM – TDM – TMM - TME)

⇒ Ligne 5 : au lieu de (YM) mettre (YE)

⇒ Ligne 28 : au lieu de $TVA_j = tv_j(P_jXS_j - PEU_jEXU_j - PER_jEXR_j)$

mettre

$$TVA_j = tv_j(P_jXS_j - PEU_jEXU_j - PER_jEXR_j) + tv_j(1 + tmu_j)e PWM_jIMU_j + tv_j(1 + tmr_j)e PWM_jIMR_j$$

Page 33 => Ligne 9 : au lieu de $MC_j = tmc_j (PI_jD_j (1 + tv_j) + PWM_j e IMU_j (1 + tmu_j)$

$$+ PWM_j e IMR_j (1 + tmr_j)$$

mettre

$$MC_j = tmc_j (PI_jD_j (1 + tv_j) + PWM_j e IMU_j (1 + tmu_j)(1 + tv_j) + PWM_j e IMR_j (1 + tmr_j)(1 + tv_j))$$

⇒ Ligne 23 : au lieu de (fonction CES) mettre (fonction CET)

Page 34 => Ligne 5 : au lieu de $Q_j = A_j^m \left[\alpha u_j^m MU_j^{-\rho_j^m} + \alpha r_j^m MR_j^{-\rho_j^m} + \alpha d_j^m D_j^{-\rho_j^m} \right]^{-\frac{1}{\rho_j^m}}$

mettre

$$Q_j = A_j^m \left[\alpha u_j^m IMU_j^{-\rho_j^m} + \alpha r_j^m IMR_j^{-\rho_j^m} + \alpha d_j^m D_j^{-\rho_j^m} \right]^{-\frac{1}{\rho_j^m}}$$

⇒ Ligne 6: au lieu de (substitution parfaite) mettre (substitution imparfaite)

⇒ Ligne 12: au lieu de $IMU_j = \left[\left(\frac{\alpha u_j^m}{\alpha d_j^m} \right) \left(\frac{PD_j}{PMU_j} \right) \right]^{\sigma_j^m} D_j$

Mettre

$$IMU_j = \left[\left(\frac{\alpha u_j^m}{\alpha d_j^m} \right) \left(\frac{PD_j}{PMU_j} \right) \right]^{\sigma_j^m} D_j$$

⇒ Ligne 13: au lieu de $IMR_j = \left[\left(\frac{\alpha r_j^m}{\alpha d_j^m} \right) \left(\frac{PD_j}{PMR_j} \right) \right]^{\sigma_j^m} D_j$

Mettre

$$IMR_j = \left[\left(\frac{\alpha r_j^m}{\alpha d_j^m} \right) \left(\frac{PD_j}{PMR_j} \right) \right]^{\sigma_j^m} D_j$$

⇒ Ligne 20: au lieu de (des droits de douane et des marges commerciales) mettre (des droits de douane, des mages commerciales et des valeurs ajoutées)

⇒ Ligne 22 : au lieu de $PMU_j = e PWM_j (1 + tmu_j)(1 + tmc_j)$

Mettre

$$PMU_j = e PWM_j (1 + tmu_j)(1 + tmc_j)(1 + tv_j)$$

⇒ Ligne 23: au lieu de $PMR_j = e PWM_j (1 + tmr_j)(1 + tmc_j)$

Mettre

$$PMR_j = e PWM_j (1 + tmr_j)(1 + tmc_j)(1 + tv_j)$$

Page 36 =>Ligne 7 après tableau : au lieu de (tableau 3) mettre (tableau 2)

Conseils de rédaction des articles

1. Structure du texte

Résumé

L'auteur propose un résumé en français et en anglais qui n'excède pas 250 mots. Il limite son propos à une brève description du problème étudié et des principaux objectifs à atteindre. Il présente à grands traits sa méthodologie. Il fait un sommaire des résultats et énonce ses conclusions principales.

Mots-clés

Ils accompagnent le résumé. Ne dépassent pas 5-6 mots et sont indiqués en français et en anglais.

Classification JEL

Elle est disponible à l'adresse: <http://www.aeaweb.org/jel/guide/jel.php>

Introduction

- La problématique: l'auteur expose clairement la question abordée tout au long de l'article et justifie son intérêt. Il formule des hypothèses qui sont des réponses provisoires à la question.
- La méthodologie et les principaux résultats : l'auteur précise la raison du choix d'une méthode particulière et les outils utilisés de collecte de l'information, si nécessaire. Il cite ses principaux résultats. Il annonce son plan.

Développements

- Le contexte : l'auteur situe la question posée dans son environnement théorique en donnant des références bibliographiques et en évoquant les apports d'autres chercheurs.
- La méthode: l'auteur explique en détails comment il a mené son étude et quel est l'intérêt d'utiliser ses outils de collecte de données par rapport aux hypothèses formulées.
- Les résultats (si le papier n'est pas uniquement conceptuel): l'auteur présente un résumé des données collectées et les résultats statistiques qu'elles ont permis d'obtenir. Il commente les tableaux et graphiques.
- La discussion: l'auteur évalue les résultats qu'il obtient. Il montre en quoi ses résultats répondent à la question initiale et sont en accord avec les hypothèses initiales. Il compare ses résultats avec les données obtenues par d'autres chercheurs. Il mentionne certaines des faiblesses de l'étude et ce qu'il faudrait améliorer en vue d'études futures.

Conclusion

L'auteur résume en quelques paragraphes l'ensemble de son travail. Il souligne les résultats qui donnent lieu à de nouvelles interrogations et tente de suggérer des pistes de recherche susceptibles d'y apporter réponse.

Bibliographie

Il reprend tous les livres et articles qui ont été cités dans le corps de son texte.

2. Conseils techniques

Mise en page:

- Document Word, Format B5 (18,2 x 25,7 cm);
- Marges: haut 2,22 cm, bas 1,90 cm, gauche 1,75 cm, droite 1,75 cm, reliure 0 cm, entête 1,25 cm, bas de page 1,25 cm;

Style et volume:

Arial, taille 12 pour le titre de l'article et pour le reste du texte Times New Roman, taille 11 (sauf pour le résumé, les mots-clés et la bibliographie qui ont la taille 10), simple interligne, sans espace avant ou après, alignement gauche et droite. Le texte ne doit pas dépasser 12 pages au maximum en format B5 du papier. Le titre de l'article, l'introduction, les sous-titres principaux, la conclusion et la bibliographie sont précédés par deux interlignes et les autres titres/paragraphes par une seule interligne.

Titres:

Le titre de l'article est en gras, aligné au centre. Les autres titres sont alignés gauche et droite; leur numérotation doit être claire et ne pas dépasser 3 niveaux (exemple: 1. – 1.1. – 1.1.1.). Il ne faut pas utiliser des majuscules pour les titres, sous-titres, introduction, conclusion, bibliographie.

Mention des auteurs:

Sera faite après le titre de l'article et 2 interlignes, alignée à droite. Elle comporte: **Prénom, NOM** (en gras, sur la première ligne), *Nom de l'institution* (en italique, sur la deuxième ligne), e-mail du premier auteur (sur la troisième ligne).

Résumé et mots-clés:

Leur titre est écrit en gras, italique, taille 10 (***Résumé, Mots-clés, Abstract, Key words***). Leur texte est rédigé en italique, taille 10. Les mots-clés sont écrits en minuscules et séparés par une virgule.

Notes et citations:

Les citations sont reprises entre guillemets, en caractère normal. Les mots étrangers sont mis en italique. Les pages de l'ouvrage d'où cette citation a été extraite, doivent être précisées dans les notes. Les notes apparaissent en bas de page.

Tableaux, schémas, figures:

Ils sont numérotés et comportent un titre en italique, au-dessus du tableau/schéma. Ils sont alignés au centre. La source (si c'est le cas) est placée en dessous du tableau/schéma/figure, alignée au centre, taille 10.

Présentation des références bibliographiques:

- Dans le texte : les citations de référence apparaissent entre parenthèses avec le nom de l'auteur et la date de parution. Dans le cas d'un nombre d'auteurs supérieur à 3, la mention *et al.* en italique est notée après le nom du premier auteur. En cas de deux références avec le même auteur et la même année de parution, leur différenciation se fera par une lettre qui figure aussi dans la bibliographie (a, b, c,...).

- A la fin du texte : pour *les périodiques*, le nom de l'auteur et le prénom sont suivis de l'année de la publication entre parenthèses, du titre de l'article entre guillemets, du nom du périodique (sans abréviation) en italique, du numéro du volume, du numéro du périodique dans le volume et numéro des pages. Lorsque le périodique est en anglais, les mêmes normes sont à utiliser avec toutefois les mots qui commencent par une majuscule. Pour *les ouvrages*, on note le nom et le prénom de l'auteur suivis de l'année de publication entre parenthèses, du titre de l'ouvrage en italique, du lieu de publication et du nom de la société d'édition. Pour *les extraits d'ouvrages*, le nom de l'auteur et le prénom sont à indiquer avant l'année de publication entre parenthèses, le titre du chapitre entre guillemets, le titre du livre en italique, le lieu de publication, le numéro du volume, le prénom et le nom des responsables de l'édition, le nom de la société d'édition, et les numéros des pages concernées. Pour *les papiers non publiés*, les thèses etc., on retrouve le nom de l'auteur et le prénom, suivis de l'année de soutenance ou de présentation, le titre et les mots « rapport », « thèse » ou « papier de recherche », qui ne doivent pas être mis en italique. On ajoute le nom de l'Université ou de l'Ecole, et le lieu de soutenance ou de présentation. Pour *les actes de colloques*, les citations sont traitées comme les extraits d'ouvrages avec notamment l'intitulé du colloque mis en italique. Si les actes de colloques sont sur CD ROM, indiquer : les actes sur CD ROM à la place du numéro des pages. Pour *les papiers disponibles sur l'Internet*, le nom de l'auteur, le prénom, l'année de la publication entre parenthèses, le titre du papier entre guillemets, l'adresse Internet à laquelle il est disponible et la date du dernier accès.

INSTITUT CEDIMES

Réseau Académique International Francophone

ALBANIE – ALGERIE – BELGIQUE – BOSNIE-HERZEGOVINE – BULGARIE – BURUNDI – CAMEROUN – CANADA – CHINE – CONGO Brz – CONGO Kin – CROATIE – ETATS-UNIS – FRANCE – GRECE – HAÏTI – IRAN – ITALIE – JAPON – KAZAKHSTAN – LIBAN – MACEDOINE (ERY) – MADAGASCAR – MALI – MAROC – POLOGNE – ROUMANIE – RUSSIE Occ. – RUSSIE Ori. – TUNISIE – TURQUIE – UKRAINE – VIETNAM

QUELLE HISTOIRE ?

Le premier CEDIMES a été créé, en 1972, par le Professeur Emérite *Jacques AUSTRUY* au sein de l'Université Panthéon-Assas (Paris II). Ce Centre d'Etudes sur le Développement International et les Mouvements Economiques et Sociaux s'est internationalisé en 1992 pour devenir un Institut présidé par *Claude ALBAGLI*. Son siège est, aujourd'hui, à l'Université Paris-Est. Il regroupe plus d'une trentaine de CEDIMES nationaux établis en Europe, Afrique Amérique et Asie. Ces centres ne constituent pas des filiales, mais *un réseau de partenaires*. Près de 2.500 chercheurs s'y sont inscrits ces 20 dernières années. Depuis le début du nouveau siècle, l'Institut a bénéficié de quatre parrainages prestigieux Prix Nobel, ancien chef d'Etat, Premier Ministre ou Chancelier de l'Académie Française.

QUELS BUTS ?

Ce réseau académique a pour tâche de mûrir une réflexion pluridisciplinaire avec une triple orientation :

Le premier axe porte sur les possibilités de *développement durable* avec la prise en compte des liens entre les structures économiques, sociales et culturelles. L'analyse du renouvellement de la *pensée du développement* en constitue un aspect important.

Le second aborde la *mondialisation* à partir des mécanismes de transition. Un accent particulier est porté sur les processus d'intégration et leurs liens avec les périphéries immédiates sous leurs aspects commerciaux, géopolitiques et démographiques.

Le troisième relève des *dynamiques entrepreneuriales* avec la transformation des structures et de leur logique sous l'impulsion de la mondialisation, les interférences des processus culturels et les effets des nouvelles techniques de communication.

QUEL ESPRIT ?

Le réseau CEDIMES est un lieu de rencontres, d'échanges et de partage où chacun vient, porteur de ses spécificités, mais à l'écoute de celles des autres pour mieux comprendre et les prendre en compte dans l'appréhension de la globalisation.

En utilisant *le français* comme référence, ce réseau s'inscrit dans la francophonie. Dans un espace de convivialité, sa communauté scientifique composée de chercheurs confirmés et d'enseignants de renom, mais aussi de jeunes chercheurs, combine une approche académique rigoureuse à la richesse d'une pensée scientifique internationale diversifiée.

QUELLES ACTIONS ?

♦ *L'organisation de forums*

- Un *colloque international fédérateur* annuel centré sur les axes majeurs est organisé avec l'un des CEDIMES. Ils ont pu se tenir au Mali, en Croatie, en Roumanie, en France, à Madagascar, au Canada, en Turquie, en Ukraine...
- Des *colloques régionaux* sur des thèmes plus pointus ou à portée plus locale sont lancés à l'initiative des CEDIMES nationaux ou sont labellisés par l'Institut, pour valoriser une équipe et son ouverture internationale.

♦ *La diffusion des connaissances*

- Le réseau de l'Institut CEDIMES participe à des *cursus universitaires* en Licence et Master en Economie et Gestion à Paris, en Afrique subsaharienne, en Europe orientale, en Asie centrale et en Extrême-Orient.
- La mise en place de *collèges doctoraux* réguliers à Paris et au Maghreb permet de stimuler une élite estudiantine internationale et d'accompagner ces jeunes doctorants dans leurs recherches.
- Des *Universités d'été* en Chine sont organisées annuellement en Chine dans l'une des grandes universités du Yunnan.
- La création d'un *Campus Européen Francophone* pour les Sciences de Gestion avec diplomation française pour la rentrée universitaire 2015.

♦ *La mise en place d'outils*

- L'annuel *CONJONCTURE*, en partenariat avec le quotidien « *Les Echos* », a passé au crible les cinq dernières années du siècle.
- *Les Cahiers du CEDIMES* offre une *revue scientifique* semestrielle à comité de lecture.
- La collection *Mouvements Economiques et Sociaux* (MES) publie travaux d'auteurs et compilations collectives au rythme d'environ deux ouvrages annuels, depuis deux décennies.

QUELLE VALORISATION ?

Depuis 2008, *quatre Prix Internationaux de la Recherche* (du mémoire Master aux travaux post-doctorat), portant sur « *les processus de développement* », couronnent chaque année, des études originales avec le soutien d'institutions publiques et parapubliques prestigieuses ainsi que des universités. Les Prix sont délivrés aux Lauréats à la Sorbonne.

INSTITUT CEDIMES
Réseau Académique International Francophone
Fondée en 1972

Président : Claude ALBAGLI

Vice-présidents : Recteur Maria NEGREPONTI-DELIVANIS & Professeur Ion CUCUI

Directeur Exécutif : Ahmed EL MOUTAOUASSET

CENTRES ou ANTENNES

ALBANIE
ALGERIE
BELGIQUE
BOSNIE-HERZEGOVINE
BULGARIE
BURUNDI
CAMEROUN
CANADA
CHINE
CONGO Brz.
CONGO Kin.
CROATIE
ETATS-UNIS
FRANCE
GRECE
HAÏTI
IRAN
ITALIE
JAPON
KAZAKHSTAN
LETTONIE
LIBAN
MACEDOINE (ERY)
MADAGASCAR
MALI
MAROC
POLOGNE
ROUMANIE
RUSSIE Occ.
RUSSIE Ori.
TUNISIE
TURQUIE
UKRAINE
VIETNAM

DIRECTEURS CEDIMES

Bardhyl CEKU
Faouzi TCHIKO
Blandine VANDERLINDEN
Milos TRIFKOVIC
Iskra CHRISTOVA-BALKANSKA
Léonard BIZIMANA
Claude BEKOLO
Zhan SU
Fang SUN
Etienne KOULAKOUMOUNA
Michael MBONEKUBE
Vinko KANDZIJA
Elie CHRYSOSTOME
Jean-Pierre AUDOYER
Maria NEGREPONTI -DELIVANIS
Narcisse FIEVRE
Ebrahim ABBASSI
Sergio CONTI
Seiji YOSHIMURA
Yerengaïp OMAROV
Baiba ŠAVRINA
Ibrahim MAROUN
Mileva GUROVSKA
Succession en cours
Issa SACKO
Ahmed EL MOUTAOUASSET
Léon OLSZEWSKI
Ion CUCUI
Nicholas OLENEV
Olga MAMTCHENKO
Samira KRIA-CHAKER
Kamil TUGEN
Petro SAPOUN
Quan LE

Le réseau CEDIMES est Partenaire de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)



Mouvements Economiques et Sociaux
Collection dirigée par Claude ALBAGLI

EN PREPARATION

**LA CULTURE ENTREPRENEURIALE
ET LES JEUNES ENTREPRENEURS VIETNAMIENS**

LE Quan

L'économie du Vietnam a été longtemps fondée sur l'agriculture. Avant 1945, c'était l'époque féodale et coloniale, les petits commerçants, les artisans et les métiers traditionnels de village représentaient les principales composantes du secteur privé. L'indépendance du pays a été proclamée en septembre 1945 par le président Ho Chi Minh, mais il faut attendre jusqu'à 1975 pour l'indépendance totale et la réunification du pays. Le modèle marxiste-léniniste avec une économie planifiée a été appliqué dans le Nord depuis 1954 et puis dans le Sud après la réunification du pays. Ce modèle a abouti à la stérilisation de l'économie privée dans le Nord durant la période 1958-1960 et puis à la nationalisation des entreprises privées dans le Sud en 1978. En 1986, la politique de rénovation, le "Doi moi", a progressivement libéré le secteur privé, limité le rôle du Gouvernement dans l'économie et favorisé l'investissement étranger. La promulgation de la première loi sur les entreprises privées en 1990, a permis la naissance des premiers entrepreneurs nationaux. Mais, il faut attendre jusqu'en 1999 pour en avoir une nouvelle loi plus libérale. L'année 2006 a réunis plusieurs événements nationaux marquant une libération juridique et idéologique totale envers le secteur privé vietnamien.

Tous les éléments politiques, économiques et éducatifs ont été réunis pour montrer que le Vietnam d'aujourd'hui porte en soi un bagage historique défavorable au développement de l'entrepreneuriat. Certes, plusieurs traces de son histoire existent encore et donc des programmes d'actions d'aujourd'hui devraient bien en prendre en compte. Une étude quantitative est réalisée par en juillet 1999 sur la perception du public vis-à-vis l'image des entrepreneurs vietnamiens. Les résultats de cette étude ont montré que dans la perception commune du public, l'image des entrepreneurs n'était guère positive. Le public ne faisait pas confiance au secteur privé et comprenait mal la contribution de ce secteur à l'économie nationale. Il pensait toujours que les entrepreneurs étaient des opportunistes, visaient le profit à courte terme et exploitaient des travailleurs.

MODELES DE DEVELOPPEMENT DE PAYS EMERGENTS

SU Zhan et LOUICIUS Michel (sous la Direction)

Ce livre collectif est réalisé essentiellement à partir de certains articles présentés au XXe colloque fédérateur du CEDIMES qui a eu lieu en novembre 2010 au Canada. Il vise à enrichir les réflexions et les débats en cours sur les caractéristiques, les impacts et la portée des voies de développement empruntées par les pays émergents.

Composé de 20 articles, ce livre est structuré en quatre parties. La première partie porte sur les caractéristiques des modes de développement adoptés par les pays émergents. Elle s'intéresse particulièrement aux stratégies d'industrialisation adoptées par les pays émergents, leur mode de gouvernance, leur niveau d'ouverture au reste du monde et leur participation à la nouvelle division internationale du travail.

La deuxième partie analyse les impacts des pays émergents sur les relations économiques internationales. Elle regroupe les principales discussions autour des impacts sur l'Union Européenne, des conséquences des modèles déséquilibrés de développement des États-Unis et de la Chine, des nouveaux enjeux des relations Sud-Sud et de la place réelle des produits «made in China» dans l'économie mondiale.

La troisième partie examine l'ensemble des défis auxquels les pays émergents font face dans leur développement. Elle analyse notamment les questions relatives au développement durable, à la distribution des richesses, à la gestion du financement, à l'éducation et au développement des capacités d'innovation.

Enfin, la quatrième partie discute des leçons que les autres pays en développement peuvent tirer des expériences des pays émergents. Elle se concentre particulièrement sur les politiques industrielles de l'État, la gouvernance des organisations publiques et le rôle de la diaspora dans le développement.

BILAN D'UNE REFLEXION DE QUATRE DECENNIES ET ENJEUX DU FUTUR

TSAFACK NANFOSSO Roger A. (sous la Direction de)

PREFACE DE CLAUDE ALBAGLI, PRESIDENT DE L'INSTITUT CEDIMES

Le prétexte de la commémoration des quarante années d'existence (1972-2012) du CEDIMES est apparu comme l'opportunité idoine pour marquer un temps d'arrêt et scruter avec minutie le chemin parcouru. A sa création, le « développement » tenait une place d'autant plus centrale que ce concept s'intéressait à l'ensemble des mutations économiques, techniques, démographiques, sociales, sanitaires, juridiques, institutionnelles, etc... Après son internationalisation, l'Institut CEDIMES a élargi son intérêt originel pour le développement au processus de la « mondialisation », en amont, et aux mécanismes « entrepreneuriaux » comme mode opératoire du développement, en aval. De nouvelles ramifications se sont imposées dans la réflexion à l'instar du développement durable, de l'émergence, de l'enjeu du local, des nouvelles composantes géostratégiques, etc. A l'évidence, ces éléments confrontés aux nouvelles combinaisons de la gouvernance, aux implications culturelles, à l'impact des nouveaux outils de communication et aux biais géopolitiques composent assurément un terreau riche, pertinent et stimulant.

L'Institut CEDIMES, après avoir traversé quatre décennies de questionnements scientifiques, a pris le temps d'une pause-anniversaire pour capitaliser son expertise, inventorier ses compétences, mettre en lumière ses richesses cognitives et tracer les pistes de ses nouvelles investigations. A l'analyse, il faut bien reconnaître que les travaux jusqu'à réalisés indiquent sans ambiguïté que l'Institut est un Centre d'Excellence des questions générales de développement, aussi bien au niveau national, régional, que mondial. Sa présence internationale couvrant aujourd'hui 34 pays l'autorise à prétendre humblement pouvoir véhiculer des outils et constituer un recueil de base indispensable à tout « think tank » affirmé pour se projeter sur l'avenir et prendre part à l'analyse des nouveaux défis des prochaines années.

Après 40 années d'existence, en quoi l'Institut CEDIMES a-t-il contribué à l'émergence d'analyses pertinentes ? La réponse s'articule en deux approches :

La première autour d'un « CEDIMES traditionnel », issue des contributions de ses chercheurs à travers le monde, a enrichi une maturation de son expertise avérée sur sa trilogie : mondialisation, développement et entrepreneuriat.

La seconde caractérise davantage un « CEDIMES stratégique » offrant un Institut capable de s'emparer de problématiques nouvelles en croisant les champs d'investigation de ses chercheurs par une pluridisciplinarité contribuant à tracer de nouvelles trajectoires scientifiques.

Pour en rendre compte, l'ouvrage est structuré en mettant en évidence trois éléments importants : d'abord la préoccupation scientifique centrale, ensuite les questions et thématiques spécifiques, enfin les principaux résultats obtenus à mettre au crédit de l'Institut.

30 OUVRAGES DEJA PARUS DEPUIS 2001

GRECE ET EURO : QUEL AVENIR ?

LAFAY Gerald (sous la Direction de)

La situation économique et sociale de la Grèce constitue une source d'inquiétude pour l'avenir, tant de ce pays que de l'ensemble de la construction européenne. Si l'échec des politiques menées jusqu'à présent est reconnu par de nombreux économistes, ceux-ci s'opposent sur la solution possible : faut-il maintenir le pays dans l'euro, ou bien est-il nécessaire d'instaurer une nouvelle drachme ? En novembre 2014, un débat avait été organisé pour faire le point sur ce sujet, à l'initiative du Recteur Maria Negreponi-Delivanis.

Lors de cette journée-conférence, qui eut lieu à Thessalonique, certains des participants étaient proches de Syriza. Ils espéraient que la venue au pouvoir de ce parti après les élections législatives, en janvier suivant, allait permettre une réorientation de la politique européenne. Cet espoir a été déçu, d'abord par la brutalité de la réaction des partenaires, dominés par l'Allemagne, puis par la volte-face d'Alexis Tsipras en juillet 2015. Cet ouvrage présente les opinions contradictoires débattues l'an dernier, puis les réflexions inspirées par l'évolution observée depuis lors.

L'ouvrage a été réalisé sous la direction de Gérard Lafay, Professeur émérite à l'Université Panthéon-Assas Paris II. Il contient les interventions du Recteur Maria Negreponi-Delivanis, de l'Université de Macédoine, du Professeur Dominique Plihon, de l'Université de Paris-Nord, des Professeurs Grecs des Universités Georges Hadjiconstantinou, Kostas Lapavistas, Dimitris Mardas, Christos Nikas, du Maître de conférences Gregoris Zarotiadis, ainsi que des journalistes Pandelis Savvidis et Nikos Iglessis.

ISBN : 978-2-343-06551-9 • Décembre 2015 • 192 pages. Prix éditeur : 19,50 €

PRECIS DE CIVILISATION CHINOISE

ZHANG-FERNANDEZ Rong

La civilisation chinoise est classée par le célèbre philosophe allemand Oswald Spengler parmi les huit hautes civilisations qui ont fait l'histoire du monde. Vieille de cinq mille ans, cette civilisation a rayonné et continue à rayonner, pourtant il ne manque pas de caricatures, de préjugés, de clichés et des idées reçues sur cette civilisation.

L'ambition de cet ouvrage est de retracer les différents aspects de cette civilisation en proposant les principaux repères historiques, philosophiques, politiques, linguistiques et culturels. Cette description se veut à la fois panoramique et essentielle. Le regard est en même temps sur le vécu passé comme un miroir du présent et sur la réalité contemporaine pour mieux comprendre la Chine d'aujourd'hui. C'est un monde en perpétuel mouvement enraciné profondément dans ses traditions. Il est impossible de comprendre la Chine et les Chinois sans connaître son passé. Cet ouvrage s'appuie sur les travaux réalisés non seulement par des spécialistes français de la Chine, mais aussi et surtout par des spécialistes chinois dont les recherches font autorité. Ses sources puisent tant dans les statistiques chinoises officielles que dans les données internationales.

ISBN : 978-2-343-04874-1 • Décembre 2014 • 316 pages. Prix éditeur : 32 €

**ASSASSINAT ECONOMIQUE DE LA GRECE
ET LE DERNIER RECOURS : LA DRACHME**

NEGREPONTI-DELIVANIS Maria

Les analyses, concises, directes et souvent empreintes d'ironie, suivent pour ainsi dire jour après jour le déroulement du drame vécu par la Grèce depuis le début de la crise de la dette jusqu'à la fin de 2013. Sorte de journal de bord qui rend essentiellement compte de faits économiques, cette étude est aussi une chronique de la dette grecque et de la façon dont celle-ci est gérée. Les faits sont ainsi mis en relation les uns aux autres qu'ils aident à comprendre pourquoi et comment certaines décisions ont été prises, avec les conséquences désastreuses que l'on sait. Sont présentées les raisons qui ont conduit la Grèce dans l'impasse, la crédibilité de ses dirigeants, les mesures inefficaces, les motivations réelles des Mémoires, mais aussi les alternatives envisagées d'une façon simple et autant que possible objective, laissant à chacun la liberté de se faire une opinion.

Après un tour d'horizon de l'économie internationale, l'auteure se focalise sur la marche dramatique des événements qui touchent le pays et développés dans le corps du livre – fruit des visées communes menées et promues par des centres non grecs, et probablement même non européens qui éventuellement préparent une gouvernance mondiale.

Le corps du livre comprend quatre unités. Chacune d'elles procède d'un choix, bref recensement, analyse et critique des actes imposés par les Mémoires au cours de ces quatre dernières années. La première unité porte sur les aspects divers et douloureux de l'impasse où se trouve la Grèce et confirme le fait qu'avec les Mémoires, la Grèce ne peut espérer sortir de la crise. Dans la deuxième unité, sont stigmatisées les mesures, totalement inefficaces et parfois qualifiées même d'irrationnelles, tandis que d'autres solutions radicalement opposées et probablement beaucoup plus efficaces et moins dévastatrices pour le pays et sa population sont proposées. Dans la troisième unité, l'auteure essaye de mettre en lumière l'avenir de la Grèce et, dans une certaine mesure, celui de la zone euro. Enfin, la quatrième unité comporte des lettres ouvertes adressées à diverses personnalités politiques, aussi bien grecques qu'étrangères ; de graves questions y sont évoquées et demandent des réponses.

Enfin, dans la conclusion, l'auteure passe en revue les ravages causés par les Mémoires et en rejette les solutions prétendument salvatrices. Le retour à la monnaie nationale et une intensification des efforts pour faire redémarrer la croissance ne se feront pas sans d'énormes difficultés, mais apparaissent néanmoins comme la seule alternative possible.

Ce livre s'adresse à un large public ne disposant pas nécessairement des connaissances spécifiques en la matière, mais appartenant à la catégorie des « citoyens européens engagés ».

ISBN : 978-2-343-03940-4 • Septembre 2014 • 236 pages. Prix éditeur 25,00 €

**INSTITUTIONS DE GOUVERNANCE, CONFIANCE ET DEVELOPPEMENT
APPLICATION AUX PAYS ARABES DE LA MEDITERRANEE**

BEN ABDELKADER Fahmi et LABARONNE Daniel

Préface de Claude MENARD

« Plus riche qu'elle n'est développée », le PNUD faisait ce constat en 2002, dans un rapport analysant la crise de développement de cette région. Ce constat nous a conduit à rechercher l'origine de ces blocages, non pas sous le prisme des seules variables économiques, mais dans le champ des libertés politiques et des opportunités sociales et économiques dont le déni entrave le développement. Pour nous, celui-ci est un processus de transformation institutionnelle qui doit favoriser l'accès aux ressources économiques et politiques au plus grand nombre sur une base égalitaire et impersonnelle. Nous soutenons que les élites dirigeantes de cette région ont réussi à verrouiller l'accès à ces ressources et à neutraliser les institutions de gouvernance sensées délimiter leur pouvoir discrétionnaire. Cette configuration institutionnelle a favorisé la prédation et la recherche de rente privant les pays des moyens de leur développement. L'exacerbation de ces pratiques a sapé la confiance du public dans les institutions de gouvernance, a créé un sentiment général d'injustice et a constitué l'un des principaux vecteurs du soulèvement de la rue arabe.

ISBN : 978-2-343-00346-7 • février 2014 • 244 page. Prix éditeur : 25 €

ENTREPRENEURIAT, PME DURABLES ET RESEAUX SOCIAUX

Mélanges en l'honneur du Professeur Robert Paturel

LEVY-TADJINE Thierry et SU Zhan (sous la coordination)

Cet ouvrage soutenu par l'Université de Bretagne Occidentale et hommage à Robert Paturel, est une occasion de dresser un état de la recherche en Entrepreneuriat et sur la PME et de questionner leur contribution au développement économique, social et culturel des sociétés. Sur ces bases, l'ouvrage est structuré en quatre parties qui rendent compte de la naissance et de la vie d'une TPE ou d'une PME et de sa contribution au développement.

La première partie évoque l'origine de l'engagement entrepreneurial sous l'angle de l'intentionnalité, de la vision organisationnelle de l'entrepreneur potentiel et des conventions qu'il construit pour conduire son projet. La deuxième partie souligne la variété des manifestations entrepreneuriales et des processus associés. Dans la troisième partie, les contributeurs évoquent cette fois la PME ayant achevée son démarrage et questionnent ses pratiques de gestion et la stratégie de ses dirigeants (aspects traditionnels : la trésorerie, les ressources humaines et l'internationalisation, mais aussi sa stratégie de créativité, les moyens de son engagement en RSE ou la transmission de l'entreprise surtout dans les cas "hybrides" associant salariés et héritiers du fondateur). Enfin, la quatrième partie évoque les réseaux sociaux (informels ou formels tels que les pôles de compétitivité) dans lesquelles la PME peut s'inscrire et qu'il conviendrait d'encourager. Parmi ceux-ci, on interroge le statut des "acadépreneurs", universitaires contribuant à rapprocher universités et entreprises et/ou à faire évoluer enseignement et recherche.

ISBN : 978-2-336-30240-9 • octobre 2013 • 382 pages. Prix éditeur : 30 €

PROJETS ET ENTREPRENEURIAT AU SEIN DES PAYS EMERGENTS

PATUREL Robert (sous la coordination)

Le livre rassemble des travaux choisis lors du XX^{ème} congrès fédérateur du CEDIMES au Québec (novembre 2011). Il propose quelques illustrations significatives du développement de projets et de l'entrepreneuriat au sein de pays émergents. Les auteurs mettent l'accent sur les derniers résultats de leurs investigations réalisées sur des terrains de pays émergents variés puisqu'on y trouve Liban, Madagascar, Maroc, Tunisie, Turquie, Vietnam, etc.

Dans une première partie, sont exposées trois situations mettant notamment en relief le rôle des institutions de formation dans le développement de l'entrepreneuriat de divers pays, alors que dans la deuxième partie, des particularités relevées dans trois autres contrées permettent de voir comment se trouve plus ou moins stimulé leur entrepreneuriat. L'ubiquité résidentielle des entrepreneurs est ainsi abordée dans le cas du Liban et de l'Afrique, l'essaimage est retenu dans une conception propre en Tunisie et l'accès au financement joue son rôle au Vietnam. Enfin, le cas des femmes fait l'objet d'un projet d'envergure au Maroc qui essaie d'institutionnaliser l'égalité des sexes au sein de son administration publique, alors que l'entrepreneuriat féminin est analysé avec deux angles différents à Madagascar et en Turquie.

ISBN : 978-2-343-00345-0 • Avril 2013 • 316 pages. Prix éditeur 31,00 €

REGLEMENTATION ET PERFORMANCE

L'enseignement supérieur privé au Congo

KOULAKOUMOUNA Etienne

Cet ouvrage vise à examiner le rapport entre la réglementation et la performance, et montrer que la qualité est la principale dimension de la performance de l'enseignement supérieur privé. La performance passe principalement par une exigence accrue de l'amélioration de la qualité des infrastructures, des prestations du personnel enseignant, du programme d'enseignement, de l'organisation administrative.

ISBN : 3978-2-296-99767-7 • Mars 2013 • 176 pages. Prix éditeur 19,00 €

CULTURES, TECHNOLOGIE ET MONDIALISATION

KIYINDOU Alain (sous la Direction de)

Cultures, technologies mondialisation, trois termes qui s'interpénètrent et se fécondent mutuellement. Dans le « magma » de la mondialisation, les cultures se croisent, s'observent, s'imitent, se confrontent et dialoguent, quand elles ne s'ignorent, ne s'excluent ou ne se rejettent. Elles s'enchevêtrent, s'enlacent et s'écartèlent. Mais au-delà de ce brassage, que deviennent les cultures minoritaires ? Comment les réseaux techniques prennent-ils place dans des espaces particuliers et comment les cultures se construisent ou se détruisent ?

Les différentes contributions regroupées dans cet ouvrage apportent un éclairage distancié de ce bouillonnement technico-culturel, fondement de la mondialisation. Les mutations se situent à tous les niveaux, mais les auteurs prennent garde de ne pas confondre changement technologique, culturel, mondialisation au progrès social. Les bénéfices de ces évolutions sont plus complexes et inégalement répartis.

Avec les contributions de : AMADOR BAUTISTA Rocío, ANTIOPE Nathalie, AOUDIA Karima, AUBIN France, CAILLE Patricia, CISSOUMA TOGOLA Diama, DIBAKANA Jean-Aimé, GIADAS Marcos, Kiyindou Alain, LAULAN Anne-Marie, LAVIGNE Michel, OUALLET Anne, SAADAOUI Linda, SMATI Nozha, YEGHNI Samia, ZOGHBI Walid

ISBN : 978-2-296-12267-3 • Juin 2010 • 180 pages. Prix éditeur : 18,00 €

LE DEVELOPPEMENT AUX PERILS DE LA FINANCE, ESSAI

TRAIMOND Pierre

Au tournant des deux millénaires, les pays émergents deviennent parties prenantes des bulles et des crises financières mondiales, qu'ils les subissent ou qu'ils les amortissent. Le développement durable remet en question les conditions de l'accumulation originelle et les étapes du développement de ces pays. Une finance des extrêmes se développe, fruit de l'usure, de la finance informelle et de la microfinance. L'informatique, le numérique, dans leur essor, constituent des vecteurs nouveaux de ces mutations mondiales. Il résulte de ces changements que certains pays émergents comme la Chine et les pays asiatiques vont s'imposer au monde à la faveur de la crise actuelle, tandis que d'autres, notamment en Afrique, ne sortiront pas des marais du sous-développement mais en seront les premières victimes.

ISBN : 978-2-296-10804-2 • Janvier 2010 • 268 pages. Prix éditeur : 26,00 €

ENTREPRENEURIAT FRANCOPHONE : EVOLUTION ET PERSPECTIVES

GASSE Yvon (sous la direction)

Cet ouvrage regroupe les textes des communications présentées lors du colloque international Vers une francophonie entrepreneuriale, qui s'est tenu en mars 2008 à Québec (Canada), et dont l'objectif était de réfléchir aux différentes problématiques en lien avec l'entrepreneuriat et la culture entrepreneuriale dans les pays francophones. Ce fut aussi l'occasion de partager entre les pays de la francophonie les expériences en matière d'entrepreneuriat, et d'identifier des mesures visant à mutualiser ce savoir-faire. L'ouvrage actualise les connaissances de l'entrepreneuriat moderne et réaffirme que le développement du potentiel entrepreneurial dans une société passe par la sensibilisation, la promotion et la mise à la disposition de moyens appropriés.

ISBN : 978-2-296-10795-3 • Décembre 2009 • 376 pages. Prix éditeur 34,00 €

LES SEPT SCENARIOS DU NOUVEAU MONDE

Préface de Jean-François LE GRAND, Sénateur, Président de Commission du Grenelle de l'Environnement

ALBAGLI Claude

Alors que le sommet de Copenhague nous interpelle, pour une large part de l'humanité, la concrétisation des attentes consuméristes sont bien peu probables. Leur réalisation s'avère même infaisable au regard des ressources disponibles. Et si cela eut été possible, les conséquences écologiques de nos savoir-faire actuels n'en rendraient même pas souhaitable l'avènement. Ce constat suscite une myriade d'initiatives bien trop diverses cependant pour s'inscrire dans une même logique et

faire système. L'ouvrage débusque les différentes cohérences pour parvenir à réduire l'impact de cette empreinte écologique. Les interférences dans tel paramètre du marché ou tel principe de la mondialisation, définissent **sept scénarios** :

L'**innovation technologique** constitue la plus optimiste des perspectives. L'adjonction de la Nature au Capital et au Travail, comme **troisième facteur** de production modifie la rationalité des calculs. Si ces deux premiers scénarios constituent des ajustements, deux autres s'appuient sur une rétention consumériste soit en préconisant davantage de frugalité (L'**état stationnaire**), soit en en réduisant l'accès (la **partition sociale**). Deux scénarios proposent des schémas de rupture : l'un remet en cause la mondialisation et débouche sur un monde en **alvéoles**, l'autre s'écarte du paradigme d'un bonheur consumériste au profit de nouvelles **valeurs sacralisées**. Enfin, un septième soumet la logique économique au **quitus des scientifiques**.

Nourrie des solives du passé (l'histoire) et des tourbillons du présent (l'actualité), cette exploration éclaire les chemins du possible. Quelles remises en cause seront acceptées ? Quel scénario finira par s'imposer ? Un monde plus écologique n'est pas nécessairement plus radieux, les scénarios oscillent des attentes du grand soir aux affres des petits matins blêmes. Mais si rien n'est décidé, l'Humanité risque de s'engager vers un funeste destin : l'**écosuicide**, un ultime scénario en quelque sorte...

ISBN : 978-2-296-10140-1 • Novembre 2009 • 278 pages. Prix éditeur 27,00 €

L'ECONOMIE SOLIDAIRE DANS LES PAYS EN DEVELOPPEMENT

TSAFACK NANFOSSO Roger A. (sous la Direction de)

L'économie sociale et solidaire (ESS) désigne l'ensemble des activités économiques qui, dans une économie développée ou en développement n'ont pas pour motif principal le profit. Ces activités peuvent prendre des formes juridiques variées : associations, mutuelles, coopératives, groupes d'initiatives communautaires, groupements d'initiatives économiques, etc. L'ESS regroupe des activités économiques de dimensions hétérogènes, et la nature de leurs activités se caractérise également par une grande diversité (soutien scolaire, insertion sociale, sport, culture, service à la personne, finance de proximité, logement, troisième âge, parents d'élèves, développement communautaire, etc.). Indépendamment des pays et des régions, l'ESS s'est progressivement constituée pour répondre à des besoins peu ou mal pris en compte par les institutions conventionnelles, notamment par l'Etat ou le marché, tant au niveau national qu'international.

Cet ouvrage présente des travaux discutés pour une part lors du XVème colloque fédérateur de l'Institut CEDIMES organisé à Alexandrie en Egypte. L'objectif poursuivi est de proposer une analyse documentée de l'ESS en se focalisant particulièrement sur les pays en développement.

L'ouvrage regroupe les participations de Jean-Michel SERVET (Genève, Suisse), Gérard TCHOUASSI (Yaounde, Cameroun), Odile CASTEL (Rennes, France), Roger TSAFACK-NANFOSSO (Yaounde, Cameroun), Célestin MAYOUKOU (Rouen, France), Raphaël NKAKLEU avec Francis KERN et Régis LARUE de TOURNEMINE (Strasbourg, France).

ISBN : 978-2-296-04405-0 • Janvier 2007 • 146 pages. Prix éditeur : 16,00 €

DYNAMIQUE ENTREPRENEURIALE ET DEVELOPPEMENT ECONOMIQUE

PATUREL Robert (sous la Direction de)

S'insérant dans la collection CEDIMES, « Dynamiques Entrepreneuriales et Développement Economique » est un ouvrage collectif, coordonné par le professeur Robert PATUREL, qui rassemble des travaux réalisés essentiellement dans le cadre du Laboratoire ERMES (Laboratoire d'Etudes et de Recherches Méditerranéennes en Management des Entreprises). Cet ouvrage offre un éclairage original sur la problématique du développement des économies en relation avec l'entrepreneuriat.

Partageant une philosophie systémique et processuelle de l'entrepreneuriat, les auteurs mettent notamment l'accent sur les dynamiques individuelles, pierre angulaire du développement économique local, régional et national. Le découpage opéré se veut respectueux d'une cohérence thématique et offre successivement aux lecteurs de voyager au cœur de la dynamique entrepreneuriale et de son accompagnement, de mieux comprendre l'essor de l'entrepreneuriat singulier et de discuter les problématiques propres à trois publics différents sur lesquels se focalise l'action des pouvoirs publics.

Ont participé à cet ouvrage, Amine CHELLY, Julien De FREYMAN, Sandrine EMIN, Yvon GASSE, Quan LE, Thierry LEVY-TADJINE, Raef MASMOUDI, Robert PATUREL, Katia RICHOMME-HUET, Jilène ZOUITEN.

ISBN : 978-2-296-02367-3 • Janvier 2007 • 320 pages. Prix éditeur : 25,50 €

JEAN-CHARLES BORDA (1733 – 1799) OU LE SYSTEME METRIQUE

TRAIMOND Pierre

Le Borda de Pierre Traimond, sans oublier combien la vie et l'œuvre du savant paraissent indissociables, vise à rappeler que cet homme de science fait encore autorité au XXI^e siècle.

Le Mémoire sur les élections au scrutin, plus connu sous le no, de paradoxe de Borda-Condorcet, continue à interroger les politologues et les économistes, comme le montre son influence sur l'école anglo-saxonne des choix publics sur le prix Nobel comme l'américain Arrow ou le britannique Sen. De manière plus générale, Borda introduit au problème non résolu du passage des choix individuels aux décisions collectives.

L'aventure du système métrique, deux fois centenaire, mérite d'être contée, mais le système décimal s'impose chaque jour davantage avec les progrès du numérique et des nanotechnologies.

ISBN : 97862629660248467 • Janvier 2006 • 210 pages. Prix éditeur : 18,5 €

MARCHES ET MARCHANDS DE VIVRES A DOUALA

TCHAWÉ Hatcheu Emile

Préface de Georges COURADE

Quel est le rôle des marchands de vivres dans l'approvisionnement de Douala ? Quelle place y occupe les marchés ? Cet ouvrage montre que les campagnes peuvent nourrir les villes d'Afrique quand existent des réseaux marchands efficaces. Plus que l'Etat, c'est le grossiste-citadin, chef du réseau et animateur de tontines, qui est le principal régulateur du système alimentaire de Douala.

L'intérêt de l'étude tient aux enquêtes approfondies réalisées auprès des commerçants, mais aussi à la méthodologie qui différencie ravitaillement et approvisionnement dans la problématique de l'alimentation urbaine africaine.

ISBN : 2-296-01132-2 • Juillet 2006 • 190 pages. Prix éditeur : 17 €

LES SCIENCES SOCIALES CONFRONTEES. AU DEFI DU DEVELOPPEMENT

GERN Jean-Pierre (sous la Direction de)

Pratiques et théories du développement sont en crise ; une partie des pays du « Tiers-Monde » sont devenus émergents, tandis que les autres subissent la pression de la mondialisation. Claude ALBAGLI en retrace l'histoire. Tandis que la Banque mondiale renouvelle sa politique (Deux artisans de ce changement, Michael M. CERNEA et Alexandre MARC, le décrivent), l'Afrique élabore un programme, le « NEPAD » dont Henri-Philippe CART fait la présentation critique. L'importance de la politique, de l'action collective au niveau de l'Etat, c'est Gérard LAFAY qui la rappelle.

Y a-t-il une spécificité des approches francophones ? Leur contribution face à la théorisation anglo-saxonne (à laquelle s'oppose Maria NEGREPONTI-DELIVANIS) c'est leur pragmatisme, ancré dans les problèmes de la pratique du développement, ce que montrent Alain REDSLOB et Philippe HUGON. En conclusion Jean-Pierre GERN rappelle que les théories datant de l'industrialisation de l'Europe offrent un regard critique sur nos conceptions actuelles.

ISBN : 2-296-00543-8 • Juin 2006 • 226 pages. Prix éditeur : 12,50 €

ISLAM FACE AU DEVELOPPEMENT

AUSTRUY Jacques

Il est toujours délicat de faire des prévisions et plus encore de proposer des solutions aux problèmes de l'avenir. Cependant l'Histoire s'accélère, comme il est devenu banal de le remarquer, et par conséquent, le meilleur moyen d'être actuel est sans doute de risquer son regard au loin. Ainsi les hypothèses sur la nature essentielle du type d'économie que peut concevoir l'Islam, si elles doivent nécessairement rester assez vagues, peuvent cependant être soumises à l'épreuve des faits dans un futur prochain.

C'est pourquoi s'interroger sur le sens d'une économie musulmane ne nous paraît pas une chimère, mais une réflexion nécessaire sur une voie possible de l'évolution dans laquelle nous sommes engagés. Pour cerner la spécificité de cette économie musulmane qui se dessine, il convient d'examiner, d'abord, les moyens dont elle peut disposer pour actualiser les fins qu'elle se propose. La nature des moyens mis en œuvre détermine, en effet, dans une large mesure, la réalité des fins poursuivies, mais, à l'inverse, la prise de conscience de la spécificité des fins peut influencer sur le choix des moyens...

ISBN : 2-296-00543-8 • Mars 2006 • 132 pages. Prix éditeur : 12,50 €

UNIVERSITES ET ENTREPRENEURIAT. DES RELATIONS EN QUETE DE SENS

SCHMITT Christophe (sous la Direction de)

La place de l'entrepreneuriat au sein de l'université se généralise de plus en plus et ce quelque soit le pays. Mais derrière cette réalité, le sens de la relation entre Université et entrepreneuriat prend souvent des formes différentes. Dans cet ouvrage dix chercheurs s'intéressent à cette relation à travers des expériences menées dans huit pays (Belgique, France, Iran, Maroc, Mexique, Canada, Turquie, Vietnam).

Les auteurs s'attachent tout particulièrement, pour chaque pays, non seulement au sens de la relation et à son évolution mais aussi aux actions et moyens mis en œuvre au sein des universités pour la faire vivre. Pour aborder cette relation, l'ouvrage s'articule autour de trois parties qui correspondent à l'initialisation, à l'institutionnalisation et à l'intégration de la relation.

ISBN : 2-7475-9627-3 • Décembre 2005 • 322 pages. Prix éditeur : 26 €

INTELLIGENCE ECONOMIQUE ET VEILLE STRATEGIQUE. DEFIS ET STRATEGIES POUR LES ECONOMIES EMERGENTES

GUERRAOU Driss & RICHET Xavier (Coordination)

Le concept d'intelligence économique est-il opérationnel pour répondre aux défis auxquels font face les économies émergentes dans le nouvel environnement concurrentiel ?

Il faut voir dans ce concept un prolongement de l'économie de la connaissance, qui elle-même indique un dépassement de la fonction de production classique : la concurrence entre firmes se déplace de plus en plus en amont, vers la conception des produits et des procédés, là où les découvertes et leur exploitation peuvent donner un avantage concurrentiel durable. L'autre approche relève de l'économie de l'information. Ce mouvement implique la mobilisation importante de ressources, notamment en formation et en capital humain, pour pouvoir dominer ces connaissances.

Les économies émergentes peuvent-elles s'engager dans ce mouvement, réaliser des raccourcis en accumulant les savoirs et les expériences ?

ISBN : 2-7475-9096-8 • Novembre 2005 • coédition ARCI • 280 pages. Prix éditeur : 25 €

LA SOCIO-EUPHÉMIE. EXPRESSIONS, MODALITES, INCIDENCES

COURTHEOUX Jean-Paul

La socio-euphémie adoucit, déguise, embellit les réalités sociales notamment dans la désignation des activités professionnelles (l'éboueur devient "technicien benniste", les élèves faibles sont dits "élèves en phase d'appropriation", les grèves sont présentées comme "mouvements sociaux"). Cet ouvrage décrit ses manifestations, caractérise ses modalités et analyse ses incidences avec entre autre ses effets pervers : pertes de sens, dispersion du langage, langue de bois, police de la parole, illusions diverses...

ISBN : 2-7475-9066-6 • septembre 2005 • 138 pages. Prix éditeur : 13 €

ENTREPRISES ROUMAINES EN TRANSITION

Etudes de cultures organisationnelles

DUPRIEZ Pierre (sous la Direction de)

Tout management est culturel. Tout acte de gestion est occasion de rencontre entre plusieurs systèmes de valeurs. D'une façon ou d'une autre, par le conflit ou par le compromis, par voie d'autorité ou de consensus, ces systèmes devront trouver le moyen de composer. Universel, ce constat est ressenti avec une acuité toute particulière dans les économies en transition. Très présentes, les références culturelles

peuvent constituer un frein ou un moteur pour le développement des activités économiques. Au-delà des entreprises roumaines, la question concerne tous ceux qui ont choisi de s'investir dans les pays de l'Europe de l'Est.

ISBN : 2-7475-8714-2 • juillet 2005 • 270 pages. Prix éditeur : 23 €

GOUVERNANCE, COOPÉRATION ET STRATÉGIE DES FIRMES CHINOISES

HUCHET Jean-François et RICHET Xavier (sous la Direction de)

Les études rassemblées dans cet ouvrage visent à présenter les facteurs et les mécanismes à l'origine de la transformation de l'économie chinoise, considérée aujourd'hui comme "l'atelier du monde". Comment une économie en transition où les principaux préceptes du "consensus de Washington" sont absents a-t-elle pu connaître une si forte croissance, avec une montée en gamme qui en fait aujourd'hui une économie redoutée y compris parmi les économies le plus développées ?

ISBN : 2-7475-8056-3 • mars 2005 • 212 pages. Prix éditeur : 18,5 €

NOUVEL EMPIRE AMÉRICAIN

Causes et conséquences pour les Etats-Unis et pour le monde

TREMBLAY Rodrigue

Quelles sont les origines du mouvement impérialiste néo-conservateur aux Etats-Unis ? Qu'est-ce qui se cache derrière les visées impériales du gouvernement américain de Georges W. Bush ? Que signifie concrètement la "Doctrine Bush" d'hégémonie américaine dans le monde ? Pourquoi le gouvernement s'est-il opposé à la création de la Cour pénale internationale ? Pourquoi Georges W. Bush veut-il mettre les Nations unies au rancart, leur préférant des coalitions fortuites de pays ? Est-il possible que les Etats-Unis du XXI^{ème} siècle deviennent une menace ?

ISBN : 2-7475-6287-5 • avril 2004 • 314 pages. Prix éditeur : 27 €

CORÉE DU SUD. LE MODELE ET LA CRISE

KIM Yersu & ALBAGLI Claude (coordination)

La Corée s'est imposée dans les médias avec la coupe du monde de football. Voici un pays dont le PNB par tête d'habitant était similaire à celui du Sénégal dans les années 60 et qui, aujourd'hui, s'impose comme la 11^{ème} puissance économique de la planète. En 97 éclata toutefois une crise qui prit la plupart des opérateurs au dépourvu. Les différents auteurs coréens de cet ouvrage suivent pas à pas ce cheminement d'exception, la brusque embardée de 1997 et le ressaisissement obtenu sans tarder.

ISBN : 2-7475-6224-7 • mars 2004 • Coédition UNESCO • 212 pages. Prix éditeur : 18,5 €

CAHIER DU CEDIMES

ALBAGLI Claude (coordination)

Cet ouvrage reprend des textes présentés à l'occasion de l'Hommage réalisé en l'honneur de Jacques AUSTRUY, fondateur du CEDIMES. Ont contribué à cet ouvrage : Jean-Paul COURTHEOUX « Expressions, modalités et incidence de la socio-euphémie », Alain REDSLOB « La politique de coopération internationale de l'Union européenne », Xavier RICHET « Changements institutionnels et réorganisation industrielle, les nouveaux contours de la firme », Guy CAIRE « Crise du syndicalisme et mondialisation », Sergio CONTI « Développement local : réseaux, institutions et complexité », Yves-Marie LAULAN « Comment sauver l'Afrique du chaos ? » et Colette NEME « La notion de pouvoir chez Jacques AUSTRUY ».

ISBN : 2-7475-5779-0 • janvier 2004 • 224 pages. Prix éditeur : 19,5 €

ALTER DÉVELOPPEMENTS ET DÉVELOPPEMENTS ALTÉRÉS

ALBAGLI Claude (coordination)

Les auteurs replacent la pensée du développement dans l'histoire des idées économiques, soulignent les réussites, les paradoxes, voire les chimères de certains aspects de cette quête, prolongent l'analyse de Jacques AUSTRUY, situent le débat avec les éclairages de l'actualité. La richesse de ce contenu fait que les décideurs et les opérateurs du développement y trouveront de nombreux sujets de réflexion : un regard critique sur les tentatives de décollage, les développements altérés, mais aussi des jalons pour des alter-développements dégagés d'utopies perverses ou de doctrines plaquées.

ISBN : 2-7475-5681-6 • janvier 2004 • 208 pages. Prix éditeur : 18 €

GOVERNANCE DU DÉVELOPPEMENT LOCAL

MAYOUKOU Célestin, THUILLIER Jean-Pierre, ALBAGLI Claude et TORQUEBLAU Emmanuel (sous la Direction de)

La gouvernance du développement local part du principe qu'il serait possible d'agir au niveau local sans s'en remettre à l'autorité de l'Etat. Le rôle de l'Etat ne consiste plus à intervenir directement, mais à innover dans les techniques et outils à utiliser pour orienter et guider l'action collective. Les autorités au niveau local doivent identifier et offrir des possibilités, favoriser et créer des partenariats et jouer un rôle protecteur à l'égard de l'environnement local. Dans cette nouvelle approche, l'Etat a besoin de nouvelles formes de régulation. La décentralisation en constitue une.

ISBN : 2-7475-5363-9 • novembre 2003 • Coédition CIRAD • 244 pages. Prix éditeur : 21,2 €

MUTATIONS CONTEMPORAINES ET DÉVELOPPEMENT

ALBAGLI Claude et RAJEMISON Sahondravololona (coordination)

Préface de M. le Ministre Jean-Théodore RANJIVASON

Cet ouvrage dessine quelques pistes sur les liaisons entre la mondialisation et le développement en abordant les problèmes d'un point de vue académique et en prenant pour référence diverses situations dans les pays émergents. Si la première partie couvre quelques conséquences du changement de l'environnement économique, notamment en ce qui concerne la structure des prix, les mouvements de capitaux et les fondements du libéralisme, la seconde, étayée par des analyses nationales, illustre les impacts de ce changement en milieu africain et en Europe Centrale.

ISBN : 2-7475-4027-8 • juin 2003 • 162 pages. Prix éditeur : 13,75 €

UNE MONDIALISATION HUMANISTE

RUBY Marcel

Préface de M. le Ministre Pierre-André WILTZER

A l'heure de l'ordinateur et de la conquête du cosmos, la mondialisation est irréversible. Une globalisation libérale anarchique, sans contre-pouvoir, risque de provoquer d'immenses drames sociaux. Le Centre Solidariste a alors réuni des théoriciens de l'économie et des réalisateurs d'actions solidaires pour réfléchir sur un monde solidaire, plus respectueux, plus équitable économiquement et socialement.

ISBN : 2-7475-4325-0 • avril 2003 • 158 pages. Prix éditeur : 13,75 €

MONDIALISATION CONSPIRATRICE

NEGREPONTI-DELIVANIS Maria

La mondialisation, un terme d'un contenu remarquablement vague et qui reste intentionnellement obscur, ce qui permet toutes sortes d'interprétations. La mondialisation conspiratrice présente de nombreux aspects jusqu'ici méconnus. De nombreuses références et données statistiques ainsi qu'une argumentation économique fondée donnent une nouvelle dimension à la mondialisation qui fait de nombreuses victimes... Et peu de vainqueurs.

ISBN : 2-7475-3317-4 • décembre 2002 • Coédition Fondation DELIVANIS • 402 pages. Prix éditeur : 30 €

LE SURPLUS AGRICOLE. DE LA PUISSANCE A LA JOUISSANCE

ALBAGLI Claude

Les sociétés agraires n'avaient, autrefois, pas d'autres issues que d'être autosuffisantes pour survivre. La très faible productivité de leurs agricultures faisait de la captation du micro-surplus auprès de chaque cultivateur un enjeu fondamental. Mais lorsque ce résidu vivrier se transforme en part majeure de la production, il transforme toute la chaîne des cohérences et devient capable d'enclencher le processus du développement. Il ouvre les voies de la démocratie comme celle de la division sociale du travail, verrou du monde industriel...

ISBN : 2-7475-0880-3 • 2001 • 272 pages. Prix éditeur : 22,9 €



**« Théorie et pratique du droit »
Une collection de manuels juridiques**

Cette collection de manuels juridiques s'adresse aux étudiants désireux d'apprendre et de comprendre les notions fondamentales du droit. Pour chaque matière abordée ils y trouveront l'état actuel du droit mais aussi des réflexions des auteurs sur ce qu'elle pourrait être de *lege ferenda*.

Chaque ouvrage de la collection se décompose de la façon suivante :

- ✎ des repères permettant d'introduire le cours et d'en dégager les enjeux ;
- ✎ un cours clair et accessible présentant l'essentiel des connaissances à acquérir ;
- ✎ des applications concrètes du cours permettant à l'étudiant de se préparer efficacement aux examens, mais aussi
- ✎ des réflexions permettant d'acquérir l'ouverture d'esprit indispensable à un étudiant en droit soucieux de maîtriser la matière telle qu'elle est mais telle qu'elle pourrait être.

Cette collection est dirigée par Marc Richevaux, Maître de conférences à l'Université du Littoral Côte d'Opale.

marc.richevaux@yahoo.fr à qui peuvent être envoyés des manuscrits qui sont dans cet esprit pour une éventuelle publication.

Historique des "Cahiers du Cedimes"

2007:

- Vol. 1, n°1 : *Economie du développement* ▪ *Changements organisationnels. Perspectives européennes* ▪ *Transformations économiques et sociales actuelles*
- Vol. 1, n°2 : *Economie de la transition* ▪ *Politiques monétaires et croissance* ▪ *Transformations économiques et sociales actuelles*

2008:

- Vol. 2, n°1 : *Géopolitique de la mondialisation* ▪ *Mondialisation, culture, entreprises* ▪ *Transformations sociales en Europe*
- Vol. 2, n°2 : *Pauvreté et développement* ▪ *Reformes agraires* ▪ *Finance et gouvernance*

2009:

- Vol. 3, n°1 : *Analyses macroéconomiques* ▪ *Stratégies des firmes* ▪ *Tourisme et développement durable*
- Vol. 3, n°2 : *Développement durable* ▪ *Finance et développement*

2010:

- Vol. 4, n°1 : *La crise économique et ses conséquences*
- Vol. 4, n°2 : *Développement durable et responsabilité sociale des entreprises*
- Vol. 4, n°3 : *Microéconomie du développement*
- Vol. 4, n°4 : *Logistique, transports et développement*

2011:

- Vol. 5, n°1 : *TIC Mobiles et développement*
- Vol. 5, n°2 : *Management interculturel et performance d'entreprise*
- Vol. 5, n°3 : *Le développement durable en manque de communication*
- Vol. 5, n°4 : *Les processus de développement dans le monde : Prix Cedimes 2011*

2012:

- Vol. 6, n°1 : *Varia*
- Vol. 6, n°2 : *Chine*

2013:

- Vol. 7, n°1 : *Les limites de la mondialisation*
- Vol. 7, n°2 : *Développement et structures territoriales*

2014:

- Vol. 8, n°1 : *Education, formation, citoyenneté*
- Vol. 8, n°2 : *Economie et gouvernance*

2015:

- Vol. 9, n°1 : *La Grèce et l'euro*
- Vol. 9, n°2 : *Ressources, commerce, commercialisation*

2016:

- Vol. 10, n°1 : *Varia*
- Vol. 10, n°2 : *Reforme(s) et développement en Algérie*

Adresse Internet de la revue:

<http://www.cedimes.com/index.php/publications/les-cahiers-du-cedimes.html>

Procédure à suivre pour publier

* Envoi du document en français ou en anglais par mail à M. Marc RICHEVAUX (Directeur de publication) : marc.richevaux@yahoo.fr ou au rédacteur en chef invité du numéro thématique (voir les appels à articles en cours sur le site www.cedimes.com).

* Les documents envoyés doivent respecter les conseils de rédaction indiqués dans la revue.

* L'auteur est invité à rejoindre le réseau CEDIMES si ce n'est pas encore le cas.

* Notification des résultats de l'évaluation à l'auteur qui doit effectuer les modifications demandées (le cas échéant).

* La parution du nouveau numéro est annoncée sur le site Internet du CEDIMES.

Institut Cedimes

Université Valahia de Târgoviște

Publication semestrielle

Articles du numéro précédent des *Cahiers du Cedimes*
Vol. 10, N° 2, 2016

Reforme(s) et développement en Algérie

L'ouverture commerciale et les mécanismes de sa perversion en Algérie
(A. Souak, F. Z. Souak, Algérie)

Suppression de la protection tarifaire sur les importations algériennes
de l'UE – cas du secteur agroalimentaire : analyse en équilibre général statique
(N. Soufi, K. Oukaci, Algérie)

Modélisation spatiale de la formation des agglomérations dans la zone algéroise
(S. Ait Amokhtar, N. El Saadi, Y. Belarbi, Algérie)

Réforme monétaire et financement de l'économie
(F. Z. Souak, Y. Rakhrou, Algérie)

Impact de la motivation au travail sur les performances sociale et
économique de l'entreprise de transport en commun public.
Etude de cas : Etablissement des Transports Urbains et Suburbains
d'Alger (ETUSA) (A. Guehairia, H. Zouaoui, M. Benloulou, Algérie)

Causes et effets du mésalignement du dinar algérien
(H. Zouaoui, A. Guehairia, Algérie)

Varia

La nouvelle forme de compétition internationale :
réalités et perspectives pour les pays du Sud
(A. Kernane, Algérie)

Pour une pédagogie interactive au sein des universités :
« Proposition d'un modèle » (J. L. Monino, S. Sedkaoui, A. Dorandeu, France)

ISSN 2110 - 6045