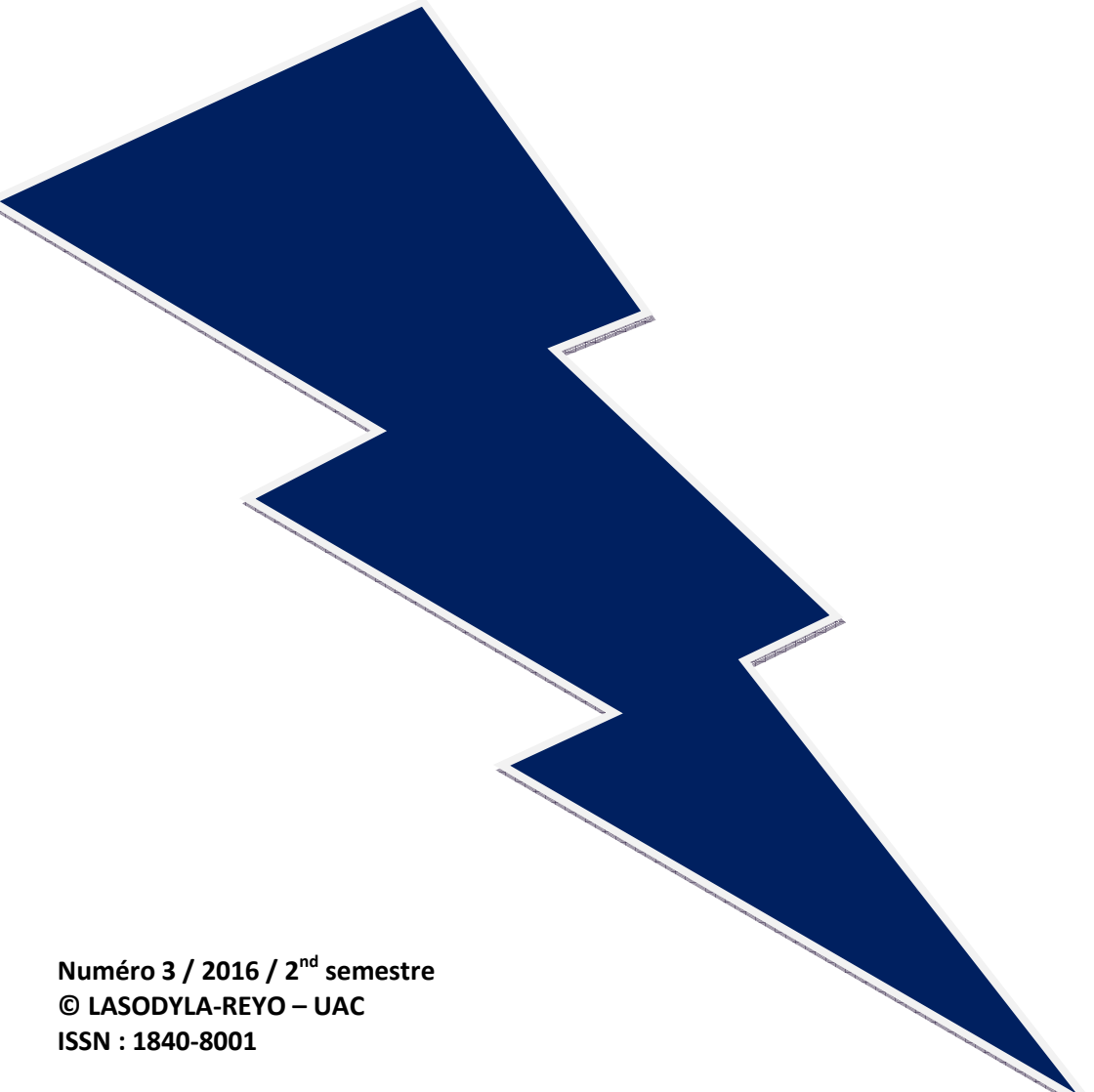


# ReSciLaC

Revue des Sciences du Langage et de la Communication



Numéro 3 / 2016 / 2<sup>nd</sup> semestre

© LASODYLA-REYO – UAC

ISSN : 1840-8001

**Université d'Abomey-Calavi**  
**Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines**  
**LASODYLA-REYO – UAC – 2016**

# **ReSciLaC**

---

**Revue des Sciences du Langage et de la Communication**

---

**Dépôt légal N°8184 du 15/10/2015**  
**Bibliothèque Nationale, 4ème trimestre**  
**ISSN : 1840-8001 N°3 – 2<sup>nd</sup> semestre, décembre 2016**

## Présentation

ReSciLaC (Revue des Sciences du Langage et de la Communication) est une revue du Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba (LASODYLA-REYO) de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC). ReSciLaC est une revue pluridisciplinaire qui accueille des contributions abordant un grand nombre de champs d'études des sciences humaines et sociales.

ReSciLaC permet de faire la diffusion de travaux de jeunes chercheurs ou de chercheurs confirmés *en sociolinguistique, en linguistique, en didactique des langues, en communication, en littérature, en philosophie du langage, en sciences sociales*, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences du langage et de la communication que sur les sciences sociales.

## **Directeur de publication**

Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

## **Rédacteur en Chef**

Moufoutaou ADJERAN (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

## **Comité de rédaction**

Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

## **Comité scientifique et de lecture**

Aimé Dafon SEGLA (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Akanni M. IGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Blaise DJIHOUESSI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

Christophe H. B. CAPO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Flavien GBETO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Florentine AGBOTON (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Guillaume CHOGOLOU (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Jean Euloge GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Julien K. GBAGUIDI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Katia GLOVSKO (Université de Bologne, Italie)

Kofi SAMBIENI (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

Maxime da CRUZ (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Samuel DJENGUE (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

Tchaa PALI (Université de Kara, Togo)

Etienne K. Iwikutan (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

## **Adresse**

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et  
Recherche en Yoruba - Université d'Abomey-Calavi.

[laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr](mailto:laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr)

## Sommaire

Dérivation lexicale en wolof, <b>Dame NDAO et Amadou DIALO (Sénégal)</b> .....	6
Morphologie lexicale de l'éotilé, <b>Yao Emmanuel KOUAME (Côte d'Ivoire)</b> .....	30
Marqueurs de discours 'et' et 'oh' : une ruse argumentative du locuteur dans <i>Alice au pays des merveilles</i> de Levis Carrol, <b>Zorobi Philippe TOH (Côte d'Ivoire)</b> .....	65
Anxiété enjeu d'apprentissage face aux difficultés en mathématiques chez les élèves du deuxième cycle en mathématiques de l'établissement Jean Piaget : quelle représentation sociale?, <b>Patrice-Aimé DJELLE OPELY (Côte d'Ivoire)</b> .....	88
Between the success and the failure: equanimity in Islamic hermeneutics, <b>Fatai Owolabi Jamiu (Nigéria)</b> .....	119
Enhancing students' performance in literature-in-English at the secondary school level in Nigeria - an appraisal of some instructional strategies, <b>Jimi OGUNMAIKE (Nigéria)</b> .....	142
The place of the devil and the angel in a home in David H. Lawrence's <i>Sons and lovers</i> and the white peacock: an african perspective, <b>Hergie Alexis SEGUEDEME (Bénin)</b> .....	166
Intercultural Communication and Community Interpreting in the Medical Setting in Burkina Faso, <b>Emilie F. G. SANON OUATTARA (Burkina Faso)</b> .....	189
Motivation dans le processus de l'enseignement /apprentissage du français par les étudiants de l'université de Lagos (Nigeria), <b>Misiliu GARBA (Nigeria)</b> .....	220
Interférence linguistique: étude de la compétence verbale en classe de FLE en milieu yorubaphone du Nigéria, <b>LATEEF A. AJANÍ, (Nigéria)</b> .....	237

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 6-29

## DERIVATION LEXICALE EN WOLOF

---

**Dame Ndao & Amadou Dialo**

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

ndadame@yahoo.fr

ISSN : 1840-8001 N°3 – 2<sup>nd</sup> semestre, décembre 2016

## DERIVATION LEXICALE EN WOLOF

**Dame Ndao & Amadou Dialo**

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)

ndadame@yahoo.fr

### **Résumé**

*Les études descriptives se sont souvent intéressées à la morphologie ou formation des mots en exploitant les divers procédés, leurs formes, leurs fonctions. Le présent article donne un aperçu général sur dérivation lexicale du wolof, langue atlantique parlée principalement au Sénégal. Dans ce travail, nous nous proposons d'une part de revisiter les études sur la question et d'autre part élargir la réflexion en posant des observations sur les travaux antérieurs et dégager des propositions pour une meilleure description de la langue.*

**Mots clés :** morphologie, dérivation, lexicque, suffixe, wolof

### **Abstract**

*Descriptive studies are often interested in the morphology or word formation by exploiting the various methods, their forms, their functions. This article provides an overview of morphological derivation of Wolof, an Atlantic language mainly spoken in Senegal. In this work, we intent to revisit on one hand studies on the issue and on the other hand to improve the discussion by asking for comments on earlier work and come up with proposals for a better description of the language.*

**Keywords:** morphology, derivation, lexical, suffix, wolof

## INTRODUCTION

Le wolof a fait l'objet de beaucoup d'études descriptives globales ou partielles, depuis le XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à ces dernières années, et pouvant notamment concerner sa morphologie ou formation des mots. Visant ici cette dernière, restreinte à la « dérivation lexicale », nous allons d'abord en revisiter les éléments de définition et de délimitation, puis en faire un état des lieux sélectif à partir des données de quelques-unes des études susdites, représentatives d'étapes des connaissances, des recherches et des théories et, enfin, une reprise d'ensemble avec une revue des divers procédés, leurs formes, significations, fonctions..., assortis d'observations, considérations et proposition complémentaires.

## ETAT DES LIEUX

La revue des ouvrages suivants<sup>1</sup> permet d'y relever leurs indications sur la forme des mots et notamment la dérivation (lexicale) nominale et verbale.

A. V.-J. Guy-Grand. *Dictionnaire français-wolof*, précédé d'un Abrégé de la Grammaire wolof<sup>2</sup>. 1923  
pp.2-3 – Noms dérivés

**Première classe.** 1. Des verbes « employés comme substantifs sans subir aucune modification »  
*liggéey* « travailler » *liggéey bi* « le travaille »

---

<sup>1</sup> Dans l'ordre chronologique de leur publication

<sup>2</sup> Cet « Abrégé » est en fait celui des Grammaires wolof successives ( depuis 1855) de M. Kobes dont le Dictionnaire *wolof-français* (1923) constitue avec le précédent un diptyque et la dernière édition de ces ouvrages.

*mer* « être en colère » *mer mi* « la colère »

**Deuxième classe.** 2. Des verbes qui « deviennent substantifs en prenant la nasalité. »

*baal* « pardonner » *mbaal mi* « le pardon »

*feyu* « se venger » *mpeyu mi* « la vengeance »

**Troisième classe.** 3. Des verbes qui « deviennent substantif en redoublant le radical »

*jam* « blesser » *jam-jam* « blessure »

*lakk* « brûler » *lakk-lakk* « brûlure »

**Quatrième classe.** 4. Des verbes qui deviennent substantifs en prenant un suffixe

*liggéey* « travailler » *liggéeykat* « le travailleur »

*liggéey* « travailler » *liggéeyukaay* « outil, endroit où l'on travaille »

B. S. Sauvageot. *Description synchronique d'un dialecte wolof : le parler de Dyolof*. 1965

Cette étude de Sauvageot est toujours une référence pour la dérivation lexicale du wolof ( en général). Elle postule et systématise trois de nos procédés de dérivation : affixation, réduplication, alternance, les distinctions de catégories de bases et constructions : nominales, verbales, verbo-nominales, endocentriques, la question complexe des affixes de voix, de la complexité ou non, de la productivité et comptabilité de certains affixes. On peut y redire sur des défauts formels tels que la notation de la longueur des voyelles ou des semi-voyelles intégrés aux contraintes de suffixes.

C. O. Ka. *La dérivation et la composition en wolof*. 1981

Dans son *avant-propos*, Ka indique que ce qu'il propose c'est « surtout un classement des faits différent

de ceux d'autres auteurs, ainsi qu'un recensement des changements phoniques (certains diront morpho-phonologiques) dus à l'application des procédés spécifiques de la dérivation en wolof ». Il se fonde ainsi pratiquement sur les mêmes données, critères d'analyse et de classement desdits faits que Sauvageot, avec des différences telles que, notamment : (p.2) non pas un préfixe nasal mais les alternances consonantiques initiales *b/mb*, *d/nd*, *j/nj*, *g/ng* ; (p.53-73) la reconnaissance de préfixe comme « \* *ga-*, lieu, \* *ga-*, filiation » (ex : *Gànnaar* « Mauritanie » *naar* « Maure », *Sàmba / Masamba, Maasàmba*, prénoms) ; le rôle des semi-voyelles « épenthétiques » *y* et *w* ; le non traitement particulier des affixes de voix... D'autre part, il systématise l'attribution de « noms » aux suffixes, partielle chez ses prédécesseurs. Il indique enfin dans ses conclusions générales (p.73) qu' « il faut cependant noter une tendance marquée à la simple substantivation du dérivé verbal par adjonction d'un indice de classe (le plus souvent *b-*) », ce qui s'assortit à la dérivation impropre<sup>3</sup>.

Par ailleurs, Ka (1994 :13-22) dans son étude de l'harmonie dans les mots dérivés (Harmony within the Derived Word) donne une liste de 35 suffixes dont, notamment : (4) *ée, ee* « temporal-conditional », (7) *léen leen* « 2p.p impérative », (10) *óon, oon* « past tense », et

---

<sup>3</sup> La dérivation impropre peut être subsumée par la reconnaissance de l'effectivité de bases verbo-nominales, ce qui est notamment implicite avec les suffixes bivalents de Sauvageot ( 1965 : 149) : ex : *dëkkandoo* « habiter ensemble, voisin d'habitation » ; *nekkaale* « vivre en concubinage, concubin(e) ; *waxtaan* « converser, conversation.

(11) ëm, am « 3p.s possessive ». Ces éléments flexionnels (de même qu'un éventuel ël, al « 2p.s impérative ») ne concernent qu'indirectement la dérivation lexicale (de par une certaine analogie formelle).

D. A. Dialo. *Éléments systématiques du wolof contemporain*. 1983

L'objectif de cette étude est une présentation pédagogique simplifiée des données du wolof. Des critères d'analyse tels que : dérivation endocentrique/exocentrique, dénominale/déverbales ou les modifications formelles des morphèmes n'y sont pas explicités.

Les suffixes sont classés en deux listes selon qu'ils donnent des dérivés verbo-nominaux ou nominaux. S'agissant des alternances consonantiques, celles concernant les « prénasales » reposent sur leur considération comme des consonnes pratiquement « simples » en position initiale.

M. Dramé. *Phonologie et morphosyntaxe comparée de trois dialectes wolof*. 2012

Dans sa thèse, Dramé présente d'abord la dérivation zéro en dégageant la particularité morphologique marquée par la voyelle de soutien qui apparaît dans le contexte phonique subséquent aux séquences consonantiques (géménées ou prénasales). Ex : rabbu b-/ rabbu g, doom b-/doom j-

Pour l'alternance, il pose deux groupes. D'une part des consonnes à alternance régulière et d'autre part des consonnes à alternance particulière. En ce qui concerne la

suffixation, la manière classique est utilisée en énumérant les suffixes avec beaucoup d'exemples.

## REMISE EN ETAT DES LIEUX

### La Réduplication

D'après Sauvageot (1965 :167) : « La reduplication est toujours totale, elle n'est jamais partielle » et selon Ka (1981 :3) : « Le redoublement du radical est toujours totale » et selon Mel'čuk (1996 : 41-44), il s'agit d'une reduplication simple (un seul signe est reduplicué), complète (l'intégralité du signe est reduplicué), exacte (le signe de départ et la copie de ce signe sont identiques), continue (la copie du signe suit immédiatement le signe de départ) et non pénétrante (la copie du signe n'interrompt pas un signe quelconque au sein du mot forme reduplicue).

Sauvageot (ibid. : 170) reconnaît pourtant qu' « il faut mentionner certains nominaux, en nombre réduit d'ailleurs présentant, semble-t-il, une reduplication partielle. Ainsi dans, soxsoxor « oursin », kakatar « caméléon » barbator « margouillat », ngigis, ngisngis « arbre (Piliostigma thonningii Milne-Red.). L'absence de pause virtuelle dans ce dernier type de signifiants justifie notre notation sans tiret.»<sup>4</sup> Nous proposons donc

---

<sup>4</sup> Soxsoxor, kakatar et barbatoor pourraient aussi bien être des dérivés formels avec des suffixes tels que ar, oor... De tels mots sont comparables à des formes expressives polysyllabiques et suffixales comme *yukkyukki*, *yukukuki* « courir à petite foulée », *tararari* « être intarissable », *kërkëri* « se démener ».. Il y a aussi, à l'inverse de la troncation et pour rester dans les noms d'animaux, des formes d'items reduplicatifs comportant ce qui semble être un segment

de considérer que la reduplication est en général totale en wolof, mais qu'il s'y trouve également des cas de reduplication partielle.

Dans les études descriptives sur les langues du Sénégal, on ne peut parler de reduplication sans se référer à la thèse de A. Ndione (2013) où il nous dit qu'en wolof la reduplication est produite au niveau de plusieurs catégories lexicales. Il signale que la reduplication en wolof a pour but de former des nominaux et qu'elle est généralement totale et se fait le plus sur une base nominal simple. Cependant, il ne manque pas de parler brièvement d'une possibilité de reduplication partielle mais sans proposer des exemples. Ndione montre que la reduplication partielle consiste à ne copier qu'une partie de la base, il affirme que la reduplication syllabique est une illustration parfaite

Nous proposons d'admettre la reduplication partielle en wolof avec :

- a- outre les items reconnus par Sauvageot, quelques cas de réduction de géminées finales tels que, par exemples : *bën-bën* « trou », *bënn* « trouser » ; *dég-dég* « entendement », *dégg* « entendre » ; *mat-mat* « morsure, piqûre », *màtt* « mordre, piquer » ;
- b- des formes semi-reduplicatives ou à parallélisme asymétrique, à bases non isolables et expressive telles que par exemples : *kirtikarta* « bric-à-brac », *benkeñenke* « complications », *ngununngaana* « hermaprodite ».

---

intercalaire ou connectif, ex : *kujlikuj* « bulbul commun (oiseau) », *lëppaalëpp* « papillon »

De tels mots peuvent sans doute amener à considérer la reduplication comme un procédé hybride ou un intermédiaire entre la dérivation et la composition

## Les alternances

Selon Guérin (2016 :52) « L'alternance consonantique initiale est un processus morphologique servant à construire des déverbaux. Ce processus est régulier, il fait alterner la consonne initiale du verbe »

1. Nos alternances consonantiques initiales ordinaires régulières en wolof commun actuel sont les 9 possibilités suivantes :

a. « non nasales » : (1) f/p, (2) s/c, (3) ø,y/k (-i,é,e), (4) ø, w/k (-u, ó,o), (5) ø /k (-a, à, ë)

b. « à prénasale » : (6) b /mb, (7) d/nd, (8) j/nj, (9) g/ng

2. Il y a des possibilités d'alternances

- consonantiques initiales non régulières telles que quelques cas particuliers (a) non ou peu productifs ou (b) non pratiqués par tous les locuteurs et liés à la classification nominale et à l'expression du nombre :

Ex : (a) b/ng: *buur b-* « roi »/ *nguur g-* « royauté » ; w/g: *waa j-* « l'homme »/ *gaa ñ-* « les gars » ; g/b/w: *guy g-* « baobab », *buy b-* « pain de singe », *wuy w-* « fruit du baobab » ; l/y: *lëf l-* « chose », *yëf y-* « choses »

(b) singulier/pluriel : b/g: *bët/gët* « dents/s » ; *bëñ/gëñ* « œil/yeux » ; l/y: *loxol/yoxo* « main/s » ; b/w: *boroom/woroom* « propriétaire/s » ; mb/w: *mbagg/wagg* « épaupe/s »

- consonantiques non initiales (finales radicales) et/ou vocaliques, liées à certains cas de suffixation.

f/p: *saf* « savoureux »/sàppi « dégoûter » ; *sopp* « aimer »/coffeel « affection » ; *yàpp* « viande »/ *yafal* « engraisser »

s/c: *fas* « nouer »/fecci « dénouer » ; *fees* « plein »/feccali « remplir » ; *mucc* « être sauf »/ *musal* « sauver »

ø/k: *dee* « mourir »/dekki « ressusciter » ; *we* « sertir »/wekki « démontrer » ; *yaa* « large »/yàkkali « élargir »

- consonnes simples/complexes :  
*ub* « fermer »/ubbi « ouvrir » ; *fal* « élire »/folli « détrôner » ; *mar* « soif »/màndi « désaltéré »

Des cas de différenciation formelle verbes/noms par simplification de géminées finales<sup>5</sup> : *sédd* « donner une part »/cér « part » ; *tibb* « prendre une poignée »/tib « poignée » ; *napp* « pêcher »/naf « pêche », *tudd* « se nommer »/tur « nom ».

Il y a sans doute là des résidus d'anciens systèmes plus complexes d'alternances phonologiques<sup>6</sup>.

**3.** Ka (1981) indique à propos de l'alternance consonantique initiale qu'elle « se fait dans le sens occlusive sonore, pré nasale sonore ; constrictive sourde. » Compte tenu, cependant des faits d'alternance consonantique finale, nous proposons de considérer que l'alternance, peut « se faire dans les deux sens »

---

<sup>5</sup> Cf Ka 1981 : 58

<sup>6</sup> Cf les systèmes plus complexes et assez semblables d'alternances consonantiques initiales dans les langues comme Pular ( Sylla, 1982 : 34-36) : f/p/p ; s/c/c ; h/k/k ; w/b/mb ; w/g/ng ; y/g/ng ; y/j/nj. Ex : hoore « tête », koyel « petite tête », koyel « petites têtes » ; rawaandu « chien », dawangal « petit chien », ndawkoñ « petits chiens ». Sereer ( Faye 1979 :60) : f/p/p ; s/c/c ; h/k/k ; r/d/nd ; w/b/mb ; w/g/ng ; y/g/ng ; y/j/nj

(*saf* « savoureux » / *sàppi* « dégôûter » - *sopp* « aimer » / *cofeel* « affection » ; *sonn* « être fatigué » / *coono* « fatigue »). Nous proposons ainsi et aussi, si ces initiales alternantes ne sont pas des « préfixes », de considérer les mots en cause comme des racines « bicéphales » ou « polycéphales » (fecc « danser » / *pecc* « danse » ; *sàcc* « voler » / *càcc* « vol »). Notre proposition peut s'accommoder aux cas des termes d'emprunts suivants :

1. C'est de *pey*, paye, emprunt au français que procède *fey* « payer », de même, *fer* « ceinture de perle » procède de l'emprunt au français *per* « perle<sup>7</sup> » ;
2. L'alternance  $\emptyset$ , y/k a pu induire le changement  $x > k$  de l'emprunt à l'arabe *xaliifa* / *kiliifa* « chef », et la réfection du verbe correspondant *xalafa* (> *yiliif*). Le wolof a d'ailleurs réemprunté ce nom sous la forme *xalifa* « chef de confrérie religieuse musulmane » et son dérivé *xilaafa*. Par ailleurs, Ka (1981 : 57) postule une rencontre fortuite entre le wolof *ub* « fermer » et *kubéer*, adaptation du français couvercle. Ainsi l'*éer* « nominalisateur » postulé dans (k) *ubéer* par Diouf ne serait ici qu'un « pseudo-suffixe », tout comme le a de *kilifa*<sup>8</sup> ;
3. Une théorie morphophonologico-diachronique (cf Creissels, 1989 : 141-144) considère nos alternances initiales en p, s et k comme résultant d'un préfixe nasal qui se serait effacé après la mutation de constrictives

---

<sup>7</sup> Cf Faifherbe ( 1864 : 28/58) : paiement mpey, F (= français ) ; payer fay ; et Kobes per b. (F) perle

<sup>8</sup> Ce peuvent être là des cas d'espèce de backformation (« formation à rebours » - d'une forme simple à partir d'un autre plus complexe), d'après le terme de Akajian et al (1985 : 83-85)

subséquentes en occlusive : N-f > N-p > p...N-y, w, h > N-k > k...De notre perspective seulement synchronique et superficielle, nous exemptons le supposé ci-devant préfixe nasal<sup>9</sup> de transformiste, dont il eut fallu faire du reste aussi un « infixé » ou un « intra-suffixe », pour pouvoir justifier les alternances non initiales, en posant que l'alternance ou la « permutation » institue la suppléance contextuelle globale d'éléments d'une espèce phonologique par ceux d'une autre et dispense de considérer des « mutations » ou des « transmutations » desdits éléments.

## **PREFIXES, INFIXES**

Une catégorie d'infixes ne nous semble pas pertinente en wolof actuel, les éléments en question se définissent simplement, les uns comme des consonnes épenthétiques (y et w)<sup>10</sup>

Pour les préfixes, il faut dire qu'en wolof la préfixation est quasi inexistante. Cependant, nous avons des préfixes qui sont aujourd'hui des éléments figés comme :

*ga* dans *gànnaar* « Mauritanie » *naar* « maure »

---

<sup>9</sup> Cf Faidherbe (1864 : 11) : chef kélifa (Arabe), qui donne aussi pour le poular : kalifa, halifabe. Il est aussi possible que l'emprunt wolof se soit fait via le poular ( expliquant l'initial *k* au lieu de *x* que le poular n'a pas), celui-ci ayant également usé des ses alternances (*k/h*) et désinances pour créer le pluriel *halifabe* « chefs » et refaire le verbe *halfude* « commander ». ( Cf aussi : Kobés : kelifa g. ( dér. de elif). L'harmonie vocalique régressive a aussi joué dans les deux langues : xalifa>kelifa>kilifa

<sup>10</sup> Cf ka ( 1981 :11), même si Sauvageot et Fall en font des initiales de variantes contextuelles de suffixes, et d'autres comme des suffixes ( *ag*, *ant*, *oor*), « intra-suffixe » ?

*nja* dans *njaboot* « famille » *boot* « porter au dos »

*ba* dans *bàgneex* « plaisir » *neex* « être agréable »

Certains de ces éléments sont liés à la classification nominale et à l'initial du radical par la gémation ou l'alternance consonantique.

Gànnaar g- *bàgneex* b-, *njaboot* j-

Il existe quelques préfixes productifs comme *ma*, *maa* et *saa* qui sont souvent des prénoms :

*Saakura*, *Saakajoor*, *Mademba* et d'autres qui sont des éléments de « composés formels » comme *aji*, *waa*.

Le préfixe *al* qui est aussi productif étant peut-être un emprunt de l'article défini arabe.

### **Les suffixes**

Nous faisons ci-après quelques observations et suggestions de réflexion et de recherche globales ou de détail concernant la forme et/ou le sens de nos suffixes de dérivation.

### **DISTINCTIONS VOCALIQUES**

Les suffixes comportant les voyelles moyennes/ouvertes ont des variantes de prononciation que notre écriture pratique (économique) réduit ainsi : *é(e)*, *e (e)* : *ee*, *ó (o)*, *o (o)* : *oo*, *a*, *ë* : *a*. Cette réduction graphique se fonde sur l'harmonie vocalique et, notamment, le trait ATR (cf. Ndao, 2014), les dites variantes étant contextuelles (à l'exception de *a* du suffixe *kat*, qui reste ouvert (-ATR), ou des voyelles qui suivent la longue opaque *aa*).

## Distinctions consonantiques

Des linguistes comme Sauvageot ont tendance à séparer les consonnes *t* dans les suffixes *aan* et *taan*, *eef* et *teel*. Ce *t* n'est pas seulement un « épenthétique » puisqu'il n'est pas toujours intervocalique (ex : *ree-taan* « rigoler, rigolade », *wax-taan* « bavarder, bavardage ». Nous considérons qu'il ne faut pas isoler un tel élément et d'autres de même ordre (cf. *j* et *l* de Diouf) tant qu'on ne peut pas leur assigner une « fonction » plus ou moins précise, un éventuel signifié et une justification de leur différenciation d'avec lesdits autres.

## Hypothèses brutes d' « analyse componentielle »

- a. Les voyelles longues peuvent résulter de contraction : *aa* : *a-a*, *a-e* ; *ee* : *e-e*, *e-e* ; *oo* : *u-a*, *u-e*. Voici quelques exemples : *diisoo* : *diisu-e* « se concerter » ; *defloo* : *def-l-u-e* « faire faire » ; *amee* : *am-e-e* « obtenir avec » ;
- b. Les éléments en *l*, *k*, *n*, *f*, *c*, *s*, sont à rapprocher des significations des classificateurs nominaux : « chose, personne(s), manière, locatifs ».

## Les suffixes amalgamés

En ce qui concerne l'implicatif *-ag*, nous avons au positif : *amagama* « je n'ai pas encore » ; *amagum naa* « j'ai ... », *amagum nga* « tu as... ». Au négatif, on a *amagama* « je n'ai pas encore », *amaguloo* « tu n'as pas... », *amagul* « il n'a pas... ». Il se pourrait que ces formes résultent d'un amalgame (et réduction de segments semblables) des éléments du positif et de la marque de la négation ordinaire actuelle.

## Modifications combinatoires

Certains cas d'affixation s'accompagnent de modification combinatoires ou de phénomènes tels que la création (prothèse, épenthèse), l'effacement, la fusion ou l'assimilation d'unités phonématiques et pouvant concerner les radicaux tout comme les affixes.

- a- L'assimilation vocalique est manifeste avec les variantes *aaral*, *eeral*, *iiral*, *ooral* dont l'initiale s'accorde à la voyelle ou une consonne du radical dans des exemples tels que : *pattaaral/tekkeeral* « silencieux », *wajjiral* « bien éveillé », *xoccooral* « bien droit ». Ledit « infixé » *oor* « emphatique lié » de Diouf comme dans *yoggoorlu* « avachi », n'est rien d'autre qu'un autre exemple des précédents ;
- b- L'effacement de voyelles finales de radical est manifeste dans des exemples tels que *indi* « apporter », *yóbbu* « emporter », *indaale* « apporter du même coup » / *yóbbaaale* « emporter du même coup ».

Les variantes telles que *al*, *l*, *aku*, *ku*, *ukaay*, *kaay* ... peuvent s'interpréter aussi bien comme des effacements de voyelles dans ces suffixes comme dans ces exemples : *def-al* « faire pour » ; *sànni-l* « jeter pour » ; *ubbi-ku*, *ubb-aku* « s'ouvrir » ; *ub-ukaay* « couvercle » *ubbi-kaay* « instrument pour ouvrir ».

Des dérivés en *it* « résiduel » tels que par exemple, *weccit* ( *wecciit*) « monnaie » *wecci* « faire la monnaie », *xollit* ( *xolliit*) épulchure, *xolli* « épulcher » supposent un « amalgame » des *i* final de radical et initiale de suffixe ( les variantes *it* et *iit* étant considérées comme libres). Il

y a encore quelques cas de réductions avec des radicaux ayant des voyelles semblables : *sələm* « débarbouiller », *sələmu* « se débarbouiller », *alag* « rendre misérable », *alku* « devenir misérable »

c- Il y a également quelques cas de réductions de finales radicales *kk* avec le *al* « factitif » : *taal* = *tàkk-al* « allumer », *lekk* = *lekk-al* « faire manger »

### **EPENTHESE**

La fixation de *y* et *w* comme initiales de certains suffixes par Sauvageot et Fal les dispense de les expliciter comme des éléments épenthétiques (ou « prothétiques » d'après Ka, 1981 :10). Cependant, ces éléments peuvent être conditionnés aussi bien par les voyelles subséquentes des suffixes que par celles des radicaux comme le montrent les variantes des exemples : *foyi*, *fowi* « aller jouer », *jiyi*, *jiwi* « aller semer ».

Il n'y a donc pas forcément lieu de les annexer aux suffixes. Ces éléments sont remplaçables par *h* chez certains locuteurs ( du saloum en particulier). Le *w* apparaît plus souvent et notamment dans le contexte de *aa* comme avec les variantes alternatives des exemples en *aale* : *indaale*, *indiwaale*, *yóbbaaale*, *yóbbuwaale*.

Il existe aussi des voyelles, généralement facultatives, épenthétiques ou de disjonction de groupes consonantiques : ex : *jàpp(a)le* « assister », *fuq(a)le* « gourmand », *tàpp(a)ndaar* « aplati »

### **RENFORCEMENT, REDUCTION**

Nous prêtons à nos suffixes l'effet d'induire ou de catalyser l'augmentation, la réduction ou la conservation formelle du radical. Cela peut être un

critère de distinction entre des suffixes notamment homophones.

1. Les suffixes systématiquement augmentateurs ou renforçateurs de radicaux sont en particulier ceux plus ou moins inversifs, correctifs, excessifs ou hyperboliques comme *i*, *ali*, *anti*, *aaral*, *arbi*, *arci*, qui doivent être précédés de complexes consonantiques.

Exemples : *lem* « plier », *lemmi* « déplier » ; *mar* « avoir soif », *màndi* « être désaltéré » ; *dee* « mourir », *dekki* « ressusciter » ; *fees* « plein », *feccali* « finir de remplir » ; *lěj* « embrouillé », *lijjanti* « débrouiller » ; *dof* « fou », *doppi* « dé-fol-er » ;

2. Les suffixes plus ou moins réducteurs ou affaiblissants de radicaux sont notamment :

- les nominaux : *o* nominalisant, *ande*, *eel*, *ent* « abstrait », *it* « résultatif »

Exemples : *donn* « hériter », *ndonno* « héritage » ; *jéggi* « enjamber » *jéego* « enjambée »

*yërëm* « avoir pitié », *yërmandé* « pitié » ; *sopp* « aimer », *cofeel* « amour » ;

*yónni* « envoyer », *yoon* « chemin », *yónnent* « commission », *yonent* « prophète »

*fuur* « écumer », *purit* « écume »

- les verbo-nominaux : *aale* « comitatif », *aat* « itératif », *al,tal* « facultatif », *andi* « expectatif », *andu* « réfléchi », *e,te* « transitif », *i,ji* « exportatif », *le* « qualificatif », *lu* « auto-bénéfactif », *si* « importatif », *tu* « réfléchi »

Exemples : *indi* « apporter », *indaale* « apporter du même coup » ; *wàll* « part, moitié », *walaat* « quart

de litre » ; *sonn* « être fatigué », *sonnal* « fatiguer » ; *dégg* « entendre » *dégtal* « faire entendre » ; *rey* « tuer », *rendi* « égorger », *tëdd* « se coucher », *tëri* « aller se coucher » ; *ràpp* « être usé », *rafle* « manquer de vêtements » ; *mucc* « sauf », *muslu* « se garder » ; *baal* « pardonner », *baalu* « se faire pardonner » ; *dégg* « entendre », *dégtu* « être audible », *àgg* « arriver à destination », *agsi* « arriver ici » ;

3. Des suffixes neutres ou inertes, sans effet apparent sur les radicaux sont notamment les homophones de certains de ceux-ci-dessus cités et tels que : *te* « abstrait » : *mandu* « sage » *mandute* « sagesse » ; *al* « bénéfactif » : *def* « faire », *defal* « faire pour », *e, te* « assimilatif » *dof* « fou », *dofe* « un peu fou » ; *eel* « ordinal » *juróom* « cinq » *juróomeel* « cinquième » ; le « participatif » *jàpp* « tenir » *jàpple* « aider à tenir » ; *lu* « simulatif » *dof* « fou », *dof-doflu* « faire le fou ».

## **DISTINCTION DE SUFFIXES HOMOPHONES**

Arame Fal (1999 : 34) récuse les cas, tels que ceux-ci-dessus indiqués, d'effet formel de suffixes sur des radicaux, comme critères de distinction des homophones al applicatif et al causatif (factitif). Ceux-ci (et d'autres comme *e, le, lu*) sont bien soupçonnables d'être des variantes d'une même entité de par leur « distribution complémentaire » entre verbes d'actions et d'état, mais leur rapport de non mutuelle exclusivité reste alors et encore problématique. Ainsi donc, nous persisterons à distinguer des suffixes renforçateurs, réducteurs ou neutres.

Ex : *defal* « faire quelque chose pour quelqu'un » ; *tàngal* « faire chauffer » ; *tàngalal* « chauffer pour » ; *am* « avoir », *ame* « tenir », *amee* « tenir avec » ; *set* « propre », *setle* « avoir propre », *setlele* « aider à avoir propre » ; *woo* « appeler », *woolu* « se faire appeler », *woo-woolu* « feindre d'appeler », *woo-woolulu* « feindre de se faire appeler » ; *ñuul* « noir », *ñuulaale* « noirâtre », *ñuulaalewaale* « noirâtre de concert...

### SUFFIXES INVERSIFS

Les ajustements formels constatés entre les « bases radicales » et, en particulier, les suffixes plus ou moins inversifs ont fait l'objet de diverses propositions d'explicitations théoriques. Nos auteurs de référence (Sauvageot : 144-147<sup>11</sup>, Diagne : 69, Ka : 1981 : 16, 1995 : 90, Dialo : 1981 :43, Fal : 41, Guérin : 2016 :53) et d'autres, les mettent grosso modo au compte soit de transformations des bases, et/ou soit d'éléments sous-jacents des suffixes. Ce dernier cas ( qui est notamment celui de Ka, avec sa phonologie segmentale), nous semble assez rationnel, qui considérons que les ajustements formels en cause doivent être imputés en partie aux suffixes ( et non pas seulement au « formatage » de parties de bases protéiformes, « multicaudales »), pour pouvoir justifier des distinctions entre notamment des suffixes à priori semblables mais

---

<sup>11</sup> Par ailleurs, il reste à décider s'il faut accepter comme dérivés inversifs, et à partir simplement d'antonymes, des items comme *sotti* « vider » ( *sol* « remplir »), *simmi* « déshabiller » ( *sol* « habiller »), donnés par Sauvageot ( : 145), ou *dindi* « enlever » ( *def* « faire, mettre ») et donc des alternances radicales finales telles que l/tt, l/mm, f/nd

ayant une incidence formelle différente sur les radicaux et tels que le *i* exportatif, « neutre, inerte » et le *i* inversif. Guérin (2016) renforce l'idée de *ka* et ajoute que ce suffixe inversif entraîne un renforcement de la consonne finale ainsi qu'une harmonisation de la voyelle de la racine.

Les suffixes *i* inversif ou *ali* correctif, notamment, sont encore problématique dans des cas où ils peuvent soit disparaître, en laissant éventuellement les modifications radicales dont nous leur imputons l'induction, soit, peut-être, varier de forme (au risque de confusion avec d'autres suffixes tels que le *i* verbalisant ou le *e* transitif).

Exemples : *dee* « mourir », *dekki* « ressusciter », *dekkil*, *dekkal*, *dekkali* « faire ressusciter » ; *àgg* « arriver à destination », *àggali*, *àggale* « achever »

En tout cas, si les rangs relatifs donnés ci-dessus semblent indiquer que les suffixes de voix sont plus ou moins centrifuges, rappellent sans doute un peu en cela les marques flexionnelles morphosyntaxiques qui elles sont bien « périphériques »

### **Suffixes « affranchis »**

Selon Sauvageot (1965 : 162) « si la présence d'un suffixe nominal clôt effectivement la construction dérivative, celle-ci est cependant susceptible de recevoir des suffixes. Ces derniers appartiennent à une toute autre catégorie de monème que ceux qui viennent d'être étudiés. Il s'agit de modalités ou de fonctionnels du nominal. Ainsi :

*Jàngalékatu alquraan* « celui qui a pour profession d'enseigner le Coran ».

*yebukaayu Mbuur* « le débarcadère de Mbuur »

*jàngalekatam* « son maître, son instituteur »

où le suffixe *u-* est un fonctionnel, marque de la relation complété-complétant (dans les deux premiers exemples), et *am* « personnel possessif troisième singulier <sup>12</sup> ). Signalons que les monèmes *-u* et *-am* sont entre eux dans les rapports de mutuelle exclusivité »

Nous considérons cependant qu'il y a au moins deux de nos « suffixes de dérivation » susceptibles de s'affranchir de telles contraintes contextuelles en étant « ultra-périphériques » : le *e* assimilatif ( verbalisant dénominal), et le *ati* réitératif ( verbal déverbal mais également modalité « pro-adverbial » d'énoncé), avec des exemples tels que les suivants :

- *àll* « brousse » ; *àlle* « sauvage », « faire » brousse

*dafa jàngalekate lool* « il est trop enseignant » ; *Sàmba dafa jàngalekate Alxuraan lool* « Sàmba fait trop maître coranique », *fii dafa yebbukaayu Mbuure* « ici, ça fait débarcadère de Mbuur » ;

- *jàngale* « enseigner », *jàngaleeti* « enseigner encore » ; *Sàmba dafa jàngalekatu Alxuraaneeti lool* « Samba fait trop maître coranique encore » ;

*yeb* « charger, embarquer » ; *yebbi* « décharger, débarquer » ; *yebati* « charger, embarquer encore », *yebbeeti* « décharger, débarquer encore » ; *ban yebukaay ati ?* « quel embarcadère encore ? » *ban yebbukaayu Mbuur ati ?* « Quel débarcadère de Mbuur encore ? » *kan ?* « Qui ? », *kanati ?* « Qui encore ? » *kan la ?* « C'est qui ? » *kan laati* « c'est qui encore ? »

*sa jabar woon* « ton es-épouse » ; *sa ban jabaram woon ati ?* « ta quelle ex-épouse encore ? »

---

<sup>12</sup> Dans le troisième exemple

*jërë-jëf* « merci » ; *jërë-jëf-ati* « merci encore » ; *jërë-ngeen-jëf* « merci à vous » ; *jërë-ngeen-jëf-ati* « merci encore à vous ». Il y a sans doute ainsi lieu d'attribuer un statut particulier, hybride, à *ati*.

## CONCLUSION

La dérivation lexicale en wolof et ses procédés généralement reconnus, tels que l'affixation, l'alternance consonantique et la reduplication, ont pu faire l'objet de présentations, définitions, interprétations théoriques ou pratiques diverses et ont suscité des questions dont nous avons rappelées certaines, en commençant par la délimitation du domaine et la pertinence desdits procédés eux-mêmes, en poursuivant par une revue, assortie d'observations, d'œuvres donnant des éléments de la question et en finissant par une reconsidération d'ensemble des manifestations desdits éléments, avec, occasionnellement, mention de leurs correspondants dans les langues voisines. Le sujet reste cependant toujours ouvert, l'odyssée des espèces morphologiques du wolof n'étant certainement pas terminée, qui générera sans doute d'autres reconsidérations générales.

## BIBLIOGRAPHIE

- Akmajian, A, Demers R. M. 1984. *Linguistics*.  
Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Creissels, D. 1989. *Aperçu sur les structures phonologiques des langues négro-africaines*.  
Editions Littéraires et Linguistiques de  
l'Université Stendhal-Grenoble 3.

- Delafosse M. 1927. Les classes nominales en wolof. Hambourg. Dans Wolof et sérère : 26-44.
- Dialo, A. 1981. Une phonologie du wolof contemporain: Dakar : BIFAN, t43, sér. B, 1-2 : 168-202.
- Dialo, A. 1981. Structures verbales du wolof contemporain, Dakar, CLAD ( collection les langues du Sénégal n°80).
- Dimmendaal G. J. 2004. Morphologie. *Les langues africaines*. Paris : Khartala.
- Diouf J.L. 2001. *Grammaire du wolof contemporain*. Tokyo : ILCAA.
- Dramé, M. 2012. *Phonologie et morphosyntaxe comparées de trois dialectes wolof*. Thèse de doctorat. Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Dakar.
- Dubois et alii. 1994. Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Paris, Larousse.
- Fal A. 1999. *Précis de grammaire fonctionnelle de la langue wolof*. Dakar.
- Faye W.C. 1980. *Précis de grammaire sérère*. Dakar. CLAD.
- Guérin M. 2016. *Les constructions verbales en wolof : Vers une typologie de la prédication, de l'auxiliation et des périphrases*. Thèse de doctorat. Université Sorbonne nouvelle-Paris3.
- Ka, O. 1981. La dérivation et la composition en wolof. Dakar, Centre de Linguistique Appliquée de Dakar. 102 p, Les Langues Nationales au Sénégal, N° 77.

- Ka, O. 1994, *Wolof Phonology and Morphology*, New-York / London, University of America press, Lanham.
- Mel'čuk, I. 1996, *Cours de morphologie générale*. Vol3. Montréal : Presse de l'université de Montréal.
- Ndao, D. 2014. *L'harmonie vocalique dans les langues du Sénégal*. VDM Verlag, 105p.
- Ndione, A. 2014. Contribution à une étude de la différence entre la reduplication en français et en wolof. Thèse de doctorat en science du langage, Université de Tours.
- Sambou P.M. & Mbodj Ch. 1990. Phonologie du wolof. Dakar : Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines 20 : 179-192.
- Sauvageot, S. 1965, *Description synchronique d'un dialecte wolof: le parler du Dyolof*, Dakar, IFAN.
- Senghor, L. S. 1943. « Les classes nominales en wolof et les substantifs à initiales nasales ». Paris : *Journal de la Société des Africanistes*, t, XIII. Dans *Wolof et sérère* : 91-105.
- Sylla, Y. 1982. *Grammaire Moderne du Pulaar*, Dakar, Lomé, Abijan : NEAS, 223 p.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 30-64

## MORPHOLOGIE LEXICALE DE L'ÉOTILE

---

**KOUAME Yao Emmanuel,**

Université Felix Houphouët Boigny, (Côte d'Ivoire)  
kouameo@hotmail.com;kouamemmanuel@gmail.com

## MORPHOLOGIE LEXICALE DE L'ÉOTILÉ

**KOUAME Yao Emmanuel,**

Université Felix Houphouët Boigny, (Côte d'Ivoire)  
kouameo@hotmail.com;kouamemmanuel@gmail.com

### RESUME

*L'article est une analyse de la structure lexicale de l'éotilé, langue de la famille kwa de la Côte d'Ivoire. Ce projet s'est intéressé à la construction interne (forme) des mots (unités lexicales). Elle a étudié la formation des mots construits (dérives, composés) comportant plusieurs morphèmes. En visant de faire une étude de la morphologie lexicale de l'éotilé nous voulons mettre en évidence les phonèmes de dérivation ; la base parasynthétique et de composition.*

**Mots-clés :** Morphologie, hypothèse, lexique, dérivation, composition, théorie, générative.

### ABSTRACT

*The article is an analysis of the lexical structure of Eotilé, language of the Kwa family of the Ivory Coast. This project has focused on the internal construction (shape) of words (lexical units). She studied the formation of constructed words (derivatives, compounds) with several morpheme. Aiming to make a study of lexical morphology Eotilé we want to highlight the bypass phonemes; parasynthetic the base and composition.*

**Keywords:** Morphology, hypothesis, lexicon, derivation, composition, theory, generative.

## **INTRODUCTION**

L'éotilé est une langue kwa de Côte d'Ivoire, au plan admiratif, les éotilé sont localisés dans le département d'Adiaké et dans la sous-préfecture de Grand Bassam. Dans le département d'Adiaké, le canton éotilé est constitué d'un ensemble de 12 villages situés sur toutes les rives est et ouest de la lagune Abby. Dans la sous-préfecture de Grand Bassam, on retrouve les éotilé dans les villages de Vitré 1 et Vitré 2. Les 12 villages sont Abiaty, Adiake, Akounougbé, Assomlan, Eplémlan, Etuéboué, Etuossika, M'braty, Mélékoukro, Ngalwa, Vitré 1 et Vitré 2. (cf. Kouamé 2011, la formation du pluriel des mots en éotilé). Disons que le lexique, lieu de prédilection par excellence des phénomènes morphologiques, fait l'objet de domaine intéressant d'étude linguistique : les recherches s'actualisent de plus en plus. Mais au juste en quoi consiste la théorie lexicalise qui sous-tend notre description ? Quels sont les différents mécanismes qui régissent la formation des mots éotilé ? Cette problématique répond à la théorisation des données morphologiques, cheville ouvrière des « nos travaux » ces dernières années sur les langues ivoiriennes : gouro (2016), kasèri (2016) et actuellement sous forme de projets : approche descriptive des mots complexes en baoulé, analyse générative des composés nominaux en koulango, Le pluriel des noms en adiokrou : question de morphophonologie.

## L'HYPOTHESE LEXICALISTE

La morphologie se définit traditionnellement comme le domaine de la linguistique qui étudie la combinaison séquentielle des morphèmes pour former des mots acceptables dans une langue naturelle donnée. Bien que cette définition semble assez cerner ce champ d'étude linguistique, la théorisation et l'analyse des faits morphologiques ont connu beaucoup de perspectives et d'orientations, tantôt opposées tantôt complémentaires, depuis la découverte de la grammaire paninienne du sanskrit. Même s'il est vrai qu'aucun des domaines de la linguistique n'est sans des considérations débattues, les débats morphologiques sont plus controversés surtout quand il s'agit de son statut linguistique. Pendant une longue période, les linguistes, du structuralisme au générativisme, supprimaient l'autonomie de la morphologie. Cette suppression, qui a poussé Anderson (1982) à titrer son article "Where is Morphology", "est généralement décrite par Kerleroux (2006: 2313) lorsqu'il remarque: la morphologie a connu des bouleversements plus considérables que d'autres domaines constitutifs de la grammaire. Pour certains, l'événement majeur a été la fondation, puis la détermination de programmes de recherche successifs. Ainsi peut-on parler de la fondation de la phonologie, avec Troubetzkoy et Jakobson à la fin des années 1920 ; ou de la naissance de la syntaxe en 1957 avec *Structure syntaxiques*, où Chomsky fixait l'objectif nouveau de rendre compte de toutes les phrases bien formées d'une langue. Mais la morphologie, comme étude de la structure des mots, après avoir été traitée comme la composante principale de la grammaire, a totalement disparu

du panorama grammatical, absorbée qu'elle fut dans les deux territoires limitrophes de la syntaxe et de la phonologie.

A part le problème de fondation noté ci-dessus, l'ambition des linguistes d'intégrer la morphologie dans les territoires limitrophes (surtout dans la syntaxe) a été renforcée par un autre facteur pertinent. Les deux domaines (morphologie et syntaxe) concernent chacune la première articulation en termes martinétiens. Pour expliquer ce facteur, nous citons Fradin (1994:1-2) à l'appui:

Les règles morphologiques s'occupent du rapport entre la face matérielle des signes linguistiques (le substrat) et leur contenu (dénommé ici l'abstrat). Il en va de même des règles ou mécanismes syntaxiques puisque les unités syntaxiques présentent elles aussi une face substrat et une face abstrat. Cette situation contraste avec celle de la phonologie qui n'est concernée que par la deuxième articulation. Les règles phonologiques mettent en rapport le substrat avec le substrat (rapport son X son).

Si la morphologie et la syntaxe se situent dans la première articulation, des méthodes d'analyse similaires doivent s'appliquer à elles et par conséquent l'inévitabilité d'une concurrence d'analyse. Dans cette concurrence naturelle, toutefois, la syntaxe semble en être la plus susceptible d'intégrer la morphologie parce qu'il y a des faits morphologiques qui sont régis par la syntaxe: notons ici que les règles flexionnelles dépendent largement de règles syntaxiques. Au contraire, la phonologie, même avec l'existence du domaine de la morphophonologie, ne peut jamais envisager une telle ambition. Les faits

morphophonologiques ne sont que des phénomènes d'interface nés des contraintes phonotactiques des langues naturelles. La morphophonologie n'est qu'un domaine collaboratif car aucune concurrence d'analyse ne peut exister entre la morphologie et la phonologie. Compte tenu de ce sort caractéristique de la morphologie, une problématique s'impose toujours: la morphologie, est-elle un domaine linguistique autonome ? Cette question est un objet de débat qui vit toujours. Dans cet article, nous confirmons l'autonomie de la morphologie. Nous postulons que la morphologie est un domaine linguistique scientifiquement autonome dans la mesure où elle étudie la structure interne des mots. Cependant, tout comme les autres domaines formels de la linguistique, elle ne jouit pas d'autonomie absolue étant donné le caractère social des langues naturelles.

### **Etude du lexique**

Avec le lancement de l'hypothèse lexicaliste, la morphologie devient de plus en plus indépendante de la syntaxe. Depuis lors, la morphologie n'a cessé de connaître des épanouissements qui ont fait d'elle un domaine très important de la linguistique. Cette importance est confirmée par Spencer et Zwicky (1998: 8) lorsqu'ils disent :

*Morphology is at the conceptual center of linguistics. These are not because it is the dominant subdiscipline, but because morphology is the study of word structure and words are at the interface of phonology, syntax and semantics.*

Selkirk (1982, cité et traduit par Kerleroux 2001), bien qu'il revendique l'autonomie de la morphologie, estime cependant que cette autonomie n'est pas absolue dans la mesure où elle se limite aux unités concaténatives, c'est-à-dire

les affixes, que la syntaxe ne voit pas. Il défend sa thèse en ces propos:

Il semble possible de fait de construire la structure des mots comme un système autonome. Selon moi, la catégorie Mot se trouve à l'interface dans la représentation syntaxique de deux variétés de structures, qui doivent être définies par deux ensembles distincts de principes dans la grammaire.

Cependant, je vais défendre la thèse que la structure des mots a les mêmes propriétés formelles générales que la structure syntaxique, et, en outre, qu'elle est générée par le même genre de système de règles. Pour souligner cette similarité fondamentale, j'emploierai les termes W-syntaxe, et W-syntaxique, plutôt que morphologie et morphologique, pour parler de la structure des mots. (Selkirk, 1982: 2, cité par Kerleroux 2001: 17)

La thèse selkirkienne, en remplaçant les termes "morphologie" et "morphologique" en "W-syntaxe" et "W-syntaxique" respectivement paraît un peu déroutante. On estimerait que toute revendication de l'autonomie de la morphologie est censée retenir les termes ici délaissés par Selkirk. Il semble que la position de Selkirk est entre ceux revendiquant l'autonomie de la morphologie et ceux qui la considèrent comme une sous-composante de la syntaxe. En dépit de l'argument de Selkirk, la thèse qui semble être communément acceptée par les morphologues néo-chomskyens est celle qui pose l'existence de plusieurs opérations morphologiques dont la syntaxe ne peut pas rendre compte. Par conséquent, des règles proprement

morphologiques doivent être postulées pour rendre compte de telles opérations. Tandis que la morphologie flexionnelle se laisse régir partiellement par les règles syntaxiques, la morphologie dérivationnelle (ou constructionnelle) se régir par les règles proprement morphologiques. Suite à cet essor morphologique, ce que Aronoff (1976: 4) et Mortureux (2004: 37) appellent respectivement "la renaissance de la morphologie" et "the return of Morphology", les termes tels que 'Règles de Construction de Lexèmes' (RCLs), 'Règles de Construction de Mots' (RCMs), Règles de Formation de Lexèmes' (RFLs), 'Règles de Formation de Mots' (RFM) furent nés. Les RCLs sous-tendent la construction des lexèmes dérivés à partir des lexèmes simples et résultent des efforts des morphologues néo-génératifs voulant séparer la morphologie de la syntaxe. Les premières RCLs sont postulées par Aronoff (1976), adaptant les Règles de Réécriture (RR) chomskyennes. Par exemple, Aronoff (1976: 86) donne une RCL des dérivés agentifs anglais en *-er* comme suit:

$N \longrightarrow V + -er$

Pour les dérivés agentifs français en *-eur*, on aura quelque chose comme suit:

$N \longrightarrow V + -eur$

Depuis Aronoff, cependant, les RCLs ont subi des reformulations plus fines. A titre d'exemple, nous reproduisons ici une RCL pour les dérivés agentifs français en *-eur*, proposée par Fradin (2003: 254):

	INPUT		O OUTPUT
(F)	<b>I</b> (...)		<b>a</b> (... <b>œr</b> )
	<b>a</b>		
(SX)	<b>b</b> cat: v		<b>b</b> cat: n
	<b>c</b> str-arg<SN0...>		<b>c</b>
	<b>d</b> rôle: SN0 = agent		<b>d</b>
(S)	<b>e</b> ( $\lambda ex. \lambda ev.(V' \bullet ev \bullet x \dots)$ )	<b>e</b>	( $\lambda V' \lambda x. \exists ev.(V' \bullet ev \bullet x \dots) \wedge \text{activité-sociale}' \bullet ev$ )

Vu à travers ce tableau, la représentation des règles morphologiques de l'optique lexématique est multidimensionnelle. La rubrique F fournit des informations sur la forme phonologique du lexème base ainsi que le lexème construit. Dans le même ordre, SX et S représentent les propriétés syntaxiques et sémantiques respectivement. Les informations fournies par la rubrique SX comprennent la catégorie lexicale des deux lexèmes impliqués ainsi que la structure argumentale et le rôle syntaxique du lexème base. Les propriétés sémantiques dans la rubrique S sont exprimées sous forme de lambda calcul. Qualitativement, cette règle démontre que la construction d'un lexème nominal déverbalisé à partir du suffixe *-eur* exige un verbe de base qui a une structure argumentale agentive, c'est-à-dire que le verbe de base doit pouvoir avoir un agent pour qu'il puisse recevoir le suffixe *-eur*.

Bien que l'hypothèse lexicaliste marque une révolution morphologique remarquable, elle aboutit à diviser les morphologues néo-généralistes en deux camps divergents. Le premier camp regroupe les morphologues qui préconisent une version faible de l'hypothèse (*WeakLexicalistHypotheses*) selon laquelle seule la morphologie dérivationnelle est indépendante des règles syntaxiques (voir Aronoff 1976; Anderson 1982; Corbin 1987). C'est cette version de l'hypothèse lexicaliste qui pousse Perlmutter (1988) à formuler l'hypothèse de la morphologie scindée (*Split MorphologyHypotheses*). Selon cette hypothèse, tandis que la morphologie dérivationnelle est pré-syntaxique, la morphologie flexionnelle se trouve après la syntaxe et se laisse régir par les opérations morphosyntaxiques ; ce qui veut dire qu'il y a deux composants morphologiques dans la grammaire. Le deuxième camp rassemble les morphologues qui soutiennent la morphologie unitaire, la version forte de l'hypothèse lexicaliste (*StrongLexicalistHypotheses*), selon laquelle la morphologie flexionnelle est également considérée indépendante des opérations syntaxiques (voir Halle 1973; Lapointe 1981; Sciullo et Williams 1987).

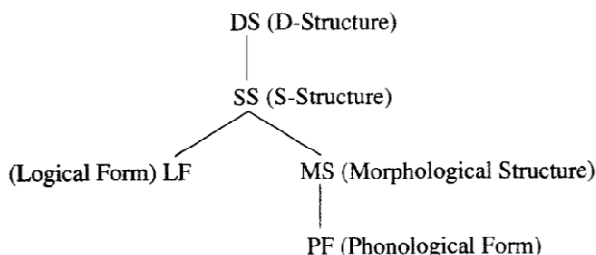
Même avec ses deux versions opposées, l'hypothèse lexicaliste est généralement considérée comme la théorie libératrice de la morphologie. Cependant, la libération n'allait pas être homogène car au début des années 90, une autre approche à l'étude morphologique, appelée la *Morphologie Distribuée*, était inaugurée au sein de la grammaire générative.

## La morphologie distribuée

La morphologie distribuée, énoncée par Morris Halle et Alec Marantz dans Halle & Marantz (1993; 1994), est une théorie anti-lexicaliste selon laquelle les opérations attribuées au lexique dans l'hypothèse lexicaliste et ses approches connexes sont distribuées entre différents composants de la grammaire. Précisément, Halle & Marantz (1993: 111-112) décrivent leur approche en ces termes:

*We have called our approach Distributed Morphology (hereafter DM) to highlight the fact that the machinery of what traditionally has been called morphology is not concentrated in a single component of the grammar but rather is distributed among several different components.*

Ainsi, cette théorie postule que la structure des mots, contrairement à l'approche lexicaliste, est tout d'abord manipulée par la syntaxe car des opérations syntaxiques combinent les nœuds terminaux pour créer des mots, et ce avant l'insertion lexicale. Il est clair que cette approche distribuée est une façon subtile de réintégrer la morphologie dans la syntaxe après un bref moment d'autonomie sous l'hypothèse lexicaliste. Cette réintégration a été subtilement faite par l'inclusion d'une nouvelle composante *Structure Morphologique* au schéma de la théorie syntaxique générative connue sous le nom de *Principes et Paramètres* (Chomsky 1981):



DS = Structure Profonde, SS = Structure de Surface, LF = Forme Logique, MS = Structure

Morphologique, PF = Forme Phonologique (Schéma de la Morphologie Distribuée, tiré de Halle & Marantz 1993: 114).

Pour expliquer le fonctionnement de la morphologie distribuée, ses promoteurs ont avancé trois principes qui sont l'insertion tardive (*Late Insertion*), la sous-spécification (*Underspecification*) et la structure syntaxique hiérarchisée de haut en bas (*Syntactic Hierarchical Structure All the Way Down*). Par le principe d'insertion tardive, les nœuds terminaux sont pris comme des complexes de traits sémantiques et syntaxiques abstraits qui sont manipulés au niveau de la structure morphologique. Par ce dernier principe, des items lexicaux sont produits et insérés dans les phrases. L'insertion de ces items lexicaux est tardive car elle ne se fait qu'après les manipulations morphosyntaxiques et avant les traits phonologiques qui déterminent la prononciation des dérivations syntaxiques ainsi produites par une opération d'Épellation (*Spell-Out*). Quant au principe de sous-spécification, il se définit par le fait qu'il n'est pas obligatoire qu'il y ait une correspondance parfaite entre les traits de l'item

lexical et ceux du nœud terminal. Alors pour qu'un item lexical soit inséré dans un nœud terminal, les traits qui identifient ce même item doivent être un sous-ensemble de traits que possède le nœud terminal. Finalement, la structure syntaxique hiérarchisée de haut en bas veut dire que les nœuds terminaux où sont insérés les items lexicaux sont organisés d'une façon hiérarchisée et très essentiellement sous forme de structures déterminées par les opérations syntaxiques.

### **L'autonomisation de la morphologie en tant que domaine lexical**

Ayant survolé le débat "autonomiste versus non-autonomiste" que subit la morphologie depuis le structuralisme saussurien jusqu'aujourd'hui, nous voulons souligner qu'aucune des deux dispositions n'est totalement à rejeter. Si notre position dans cette étude est de défendre un domaine linguistique autonome de la morphologie, ce serait erroné de prétendre que la morphologie est complètement indépendante de la syntaxe. En effet, du point de vue flexionnel, on ne peut pas séparer la morphologie de la syntaxe. Soit la phrase française suivante et sa représentation minimaliste:

*Il écrit une lettre*

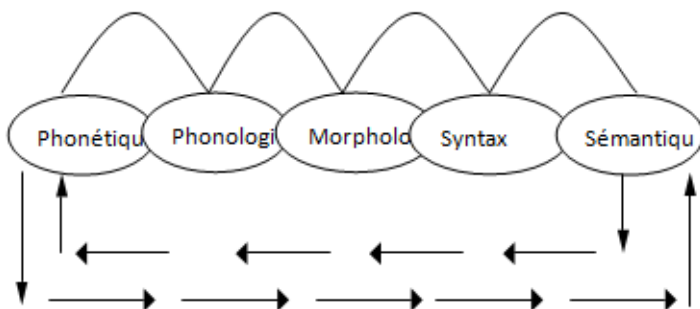
[3pers, sg, masc, nom]      [pré, ind, 3pers, sing, trs.]

[sg, fémind] [sg, fémac]

Simplement, la structure interne du mot-verbe *écrit* ainsi que celle du mot-déterminant *une* est déterminée par l'opération fusion de la syntaxe minimaliste. L'opération fusion, selon le Programme Minimaliste (MP) régit

l'agencement des items lexicaux dans une phrase grammaticale. Si le syntagme nominal *il* dans la phrase ci-dessus est remplacé par un autre syntagme nominal *nous*, le mot-verbe *écrit* sera autre chose: *écrivons*. Aussi, si on remplace le syntagme nominal *lettre* par un autre syntagme nominal masculin dit *livre*, le déterminant *une* deviendra *un*. Ceci montre que la morphologie n'est pas totalement autonome. Mais cette dépendance tient pour les autres domaines de la linguistique. À vrai dire, aucune branche de la linguistique n'est totalement indépendante.

On a appris de Saussure qu'une langue est un système contenant des éléments interreliés. Du point de vue structurel, donc, on peut confirmer que la langue est structurée de la phonétique jusqu'à la sémantique. Ce rapport peut se schématiser comme suit :



Le schéma ci-dessus montre que la langue est un macrosystème structurel relié par des microsystèmes ayant, eux aussi leurs structures chacun. Aucun de ces microsystèmes structurels – phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, sémantique – ne peut se proclamer totalement autonome des autres. S’il en est ainsi, le fait que le domaine flexionnel de la morphologie est gouverné par les règles syntaxiques ne peut constituer un argument susceptible à nier le statut autonome de la morphologie parmi les autres microsystèmes.

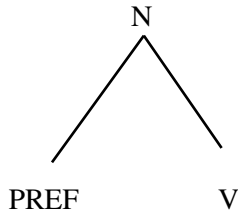
## **LA DERIVATION**

Particulièrement en morphologie, la dérivation est un procédé permettant de construire de nouveaux mots en ajoutant des affixes à un radical. Notons qu’il existe plusieurs types de dérivations que sont : la dérivation préfixale, la dérivation suffixale, la dérivation par infixation, la dérivation régressive/ la dérivation impropre. Dans le cadre de cet article, nous mettrons en évidence, à la lumière d’un corpus les manifestations de ce procédé de formation des mots dans le parler éotilé.

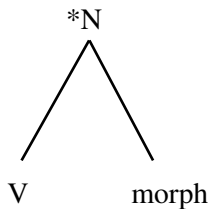
### **La dérivation par préfixation**

La dérivation préfixale est un procédé qui consiste à placer un morphème (préfixe) à l’initial du radical d’un mot. ? L’éotilé pour former le nom peut procéder par l’ajout d’un morphème préfixe ayant le trait (+Nom) à la base verbale. Par exemple : le verbe [dɛ] → « appeler » affecté du préfixe (à) donne [àdɛ] qui se traduit en français par « *appel* ». Ce qui sous-entend que la plupart des préfixes de l’éotilé ont pour fonction principale de rendre possible le passage d’une classe grammaticale à une autre. Comme l’indique Kouamé (2004), les noms générés par les préfixations à une base verbale se

schématisent de la façon suivante.



Il faut souligner que l'éotilé ne peut générer de nom à la base verbale par l'ajout d'un quelconque morphème postposé à la droite de la base. Ce qu'il revient à dire que la formation du nom à partir d'une base verbale ne peut se faire que par préfixation et jamais par un élément postposé. Le schéma suivant est donc illicite en éotilé.



### - La typologie des préfixes nominaux de l'éotilé

Les différents préfixes nominaux de l'éotilé sont en grande partie des voyelles. Celles-ci se greffent aux bases verbales pour produire des noms. Comme voyelle de nom, on a la voyelle (à) qui est productive dans la langue ; mais on rencontre également les voyelles [ɛ], [ɔ], [e], [o] qui sont plus ou moins fréquentes dans le lexique. Toutes ces voyelles sont porteuses d'un ton bas. Exemple : de noms avec le préfixe [à] àde « appel »  
àto « achat »

àjà « perte »

Exemple de nom avec le préfixe [ɛ] : ɛdà « danse »

èjrê « bénédiction »

ɛjèdi « confiance, foi »

Exemple de nom avec le préfixe [ɔ]

ɔkrû « amour » ɔwù « décès » ɔmù « mariage »

Exemple de nom avec le préfixe [è]

èhepí « oublier »

Exemple de nom avec le préfixe [ó] ówù « mort »

## **La dérivation par suffixation**

La dérivation par suffixation est un procédé qui consiste à placer après le radical du mot, un morphème (un suffixe). Il se postpose toujours à la base du mot. Selon le suffixe ajouté, le dérivé peut appartenir à une classe morphologie différente de celle de base. Ce procédé est une formation assez particulière qui est d'une grande productivité en éotilé. Elle permet par l'adjonction d'un morphème de nominalisation de produire majoritairement des noms à partir d'une base verbale. En considérant comme point de départ de la séquence verbale pour dériver la séquence nominale, la question qui se pose est celle-ci: comment s'accomplit cette normalisation? Ce problème nous ramène à la case départ déjà occupée par le notoire Remarks on Nominalization de Chomsky (1970). Chomsky et ses émules ont répondu à cette question en, montrant que les nominaux agentifs et leurs verbes correspondants sont deux instances catégorielles distinctes en syntaxe, mais identiques de par une seule et même entrée lexicale, ce qui a donné naissance à la morphologie générativiste avec le programme inaugural de Dell (1970). La démonstration de Chomsky, toutefois, rendait évidente l'application de règles de morphologie distinctes des règles transformationnelles de l'époque, dans la mesure où il a

eu recours à des noms déverbaux agentifs clairement dérivés par suffixation, comme dans la paire détruire/destruction. La morphologie pouvait donc se charger d'un pouvoir dérivationnel fort différent de celui qu'on reconnaissait aux transformations syntaxique. L'éotilé procède par ajout d'un morphème suffixal à la base nominal pour donner le nom. Le mot ainsi formé est de la même catégorie grammaticale que la base du mot. Seul, le sens change. Nous sommes donc ici en présence d'une dérivation de type endocentrique. La catégorie de l'unité originelle ne change pas. Seul le sens change. C'est dire que la formation s'effectue dans la même catégorie lexicale. Brousseau, (1990). Il arrive que qu'on parte dans le processus de suffixation d'un mot de base à un autre du point de vue de la catégorie lexicale ou morphologique. Dans ce cas on est en présence d'une dérivation exocentrique : le mot de base et le mot d'arrivée sont de catégorie différente. Ce processus s'accommode de la fonction sémantique. En raison de ce que le mot auquel on aboutit a un sens différent du premier Nous pouvons illustrer cela à travers les exemples ci-dessous, dans lesquels, le nom et le verbe se mutent respectivement en adjectif et nom :

*Exemple : [ɔkrû] —» amour, [ɔkrùpú] —> amoureux*

*[dɛ] —> appeler, [àdɛ] —rappel*

### **La dérivation infixale, régressive, impropre et parasynthétique**

La dérivation par infixation est un procédé à travers lequel le morphème s'insère à l'intermédiaire d'un terme pour modifier le sens. Morphologiquement, un tel processus pour impact une poly syllabisation Ainsi dans notre article, nous essayerons de mettre en exergue les procédés de formation des

mots en éotilé.

*Exemple : [ε -fite] « cachette » [fite] « cacher »*

*[à-βωdà] « blessure » [βωdà] « blesser »*

Corbin (1991), Melis-Puchulu (1991) et Le Temple (1996) s'appuient sur le cadre associatif et stratifié de la théorie lexicale. si nous laissons de côté les différences qui les opposent, nous pouvons souligner que les modèles évoqués se rejoignent sur ce qui constitue les principes de la morphologie dérivationnelle. Ils s'opposent radicalement au cadre dissociatif de la grammaire générative, selon lequel la structure précède le sens. Le modèle associatif, en revanche, prône une construction simultanée de la structure morphologique et du sens.

Ce cadre théorique est particulièrement intéressant, puisqu'il met en jeu à la fois le sens et la structure des mots construits et la recherche récente en morphologie lexicale. Pour la première fois, la référence extralinguistique d'un terme est donc aussi importante que sa structure et son sens prédictible. Les auteurs utilisent des règles sémantiques et dérivationnelles pour construire le sens dérivationnellement prédictible des mots. Ils arrivent à la conclusion que le sens des dérivés est prédictible à partir de leur structure morphologique. Concrètement la dérivation est la formation de mots nouveaux en y ajoutant un ou plusieurs affixes (préfixe, infixes, suffixes). Les affixes sont des morphèmes non lexicaux qui entrent en concaténation avec un morphème lexical, ou avec une concaténation de morphèmes contenant un morphème lexical. si le morphème non-lexical précède (directement ou indirectement) le morphème lexical, le morphème non-lexical est un préfixe ; si le morphème non-lexical suit (directement ou indirectement) le morphème lexical, le morphème non-lexical est un suffixe. En éotilé, les dérivations par suffixation, par infixation et par préfixation

sont admises. Voici en attestation une dérivation de type nominale :

Exemple : [nɔdwɔ-nì] « voleur » [nɔ-dwɔ] « vol »

[ɔkrù-pú] « amoureux » [ɔ-krù] « amour »

La dérivation impropre consiste à changer la catégorie grammaticale d'un mot sans toucher sa forme morphologie lexicale. Enfin, on parle de base parasythétique ; à propos des mots qui comportent simultanément un préfixe et un suffixe (aussi appelé affixe) ajouté à la base : (préfixe) + (base) + (suffixe).

Par ailleurs, aucun des affixes ne peut s'ajouter seul à la base. En éotilé, la caractéristique de cette construction repose sur le procédé par préfixation et par suffixation.

Dans un premier temps, on procède par la préfixation de la nasale /N/ qui s'agrège au radical nominal puis organise la séquence en fonction des consonnes adjacentes. Cette consonne nasale se réalise en fonction de l'articulation de la consonne en position de C2. Le suffixe (pu) vient se postposer au nom portant déjà la marque du pluriel.

Exemple [ɔtùgbè] → [n + ɔtùgbè + pú] → [ntùgbèpú]

**Maladie [npù] → malades**

[kni] → [ŋ+kã+ pú] → [ŋkãpú]

**Esclave [ŋ pu] → esclaves**

## LA COMPOSITION

La composition consiste en la combinaison de deux éléments lexicaux ayant chacun, une existence autonome dans la langue pour former une entité complexe fonctionnant néanmoins comme un mot simple. Elle se marque soit par une absence de marque, soit par un trait d'union soit encore par soudure. Il est donc impossible de séparer les termes qui séparent un mot composé en intercalant entre eux, un autre élément. La structure formée serait alors agrammaticale. Nous disons en ce qui concerne la composition, qu'elle permet la formation du nom à partir de deux entités réunies existant de façon autonome dans le lexique, à l'opposé de la dérivation qui fait appel à un ou plusieurs affixes qui s'ajoutent à une seule. la composition met en rapport deux noms qui existent déjà dans la langue pour donner un unitaire. Elle consiste en d'autre terme à juxtaposer deux élément l'un à côté de l'autre sans un quelconque relater. Le sens qu'avaient les éléments mis en relation devient dès lors l'expression d'une même et seule réalité dans la langue.

### **Description théorique des composés.**

Villoing (2003 :184) considère que l'étiquette « mot composé » ne correspond pas à une dénomination stable et est utilisée, dans la littérature, pour désigner des unités lexicales complexes analysées selon différents points de vue. Si les approches de la composition sont multiples, on peut cependant reconnaître, à la suite de Corbin (1992) et de Habert et Jacquemin (1993), deux grandes tendances :

(i) une tendance qui s'intéresse aux « mots composés » du point de vue de leur identification en tant qu'unités lexicales ;

(ii) et une tendance qui s'y intéresse du point de vue de leur mode de formation.

Le premier type d'approche tente d'identifier les propriétés des séquences de mots qui accèdent au statut d'unité lexicale<sup>13</sup> ; on cherche ainsi à évaluer dans quelle mesure les séquences nominales :

- Répondent aux propriétés syntaxiques du syntagme nominal ;
- Présentent un sens compositionnel par rapport au sens de ses constituants ;
- Constituent une unité lexicalisée, intégrée au stock lexical d'une communauté linguistique.

Le second type d'approche s'intéresse à la manière dont les séquences complexes lexicalisées sont construites. Cette perspective pose la problématique de la tête lexicale. Galli (2006 :92) avance l'idée d'une inadéquation entre les principes de la théorie X-barre et ceux en œuvre dans la construction lexicale, du moins à de rares exceptions près, c'est-à-dire de façon générale. Il va plus loin en citant Adouani (1995 :10) en ces termes :

« je défends l'idée qu'il n'y a aucune justification linguistique à ce que les principes

Généraux de la syntaxe puissent se substituer aux règles de constructions de mots. Par conséquent, la syntaxe et la morphologie sont deux domaines séparés de la grammaire. » Galli (op.cit :93) soutient encore que dès 1987 Corbin avait fait le même constat, et avait du coup pris des distances avec les modèles générativistes souhaitant adapter la morphologie aux principes de la théorie X-barre, puisqu'elle postulait l'existence « d'un composant lexical autonome, où œuvrent des principes d'organisation spécifiques » (1987b :73). Deux arguments plaident contre la transposition de la théorie X-barre à l'analyse des mots construits :

- argument 1 : « la tête d'un mot construit n'est assimilable à la tête d'un constituant syntaxique » (1987b :77)

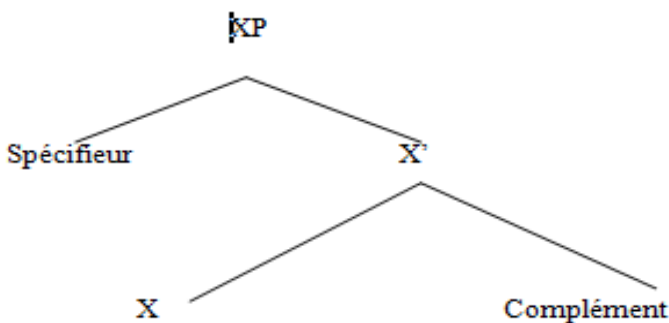
- argument 2 : les mots construits ne sont pas engendrés par des règles de réécriture

Sur la question de la tête, Corbin a remarqué, comme les auteurs qui se sont intéressés à la même question que la localisation de la tête est problématique en morphologie. L'hypothèse de l'analyse des structures morphologiques en graphe arborescent à l'instar de la syntaxe avait été déjà inaugurée par Selkirk (1982), confirmée par Mohanan (1986), Scalise (1986) et continuée par Brousseau (1990), Kouamé (2004). Une structure morphologiquement complexe doit s'analyser en structure arborescente à branchement binaire. Autrement dit, la binarité fonctionne comme un principe ou une contrainte universelle régie par l'ordre tête-complément.

Brousseau (1990 : 28 ) affirme :

*« Les mots complexes n'acquièrent par leurs propriétés de la simple concaténation ou de l'addition de leurs constituants ; ils ont une structure interne, A l'instar des structures syntaxiques, les mots sont formés en structures arborescentes à branchement binaire »*

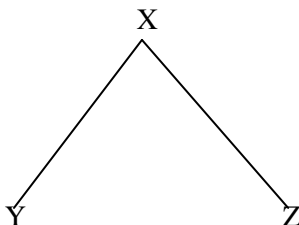
Tandis qu'en syntaxe, un constituant ne peut assumer de fonction grammaticale que s'il a atteint le niveau de projection maximale. Nous notons cette projection maximale par XP (X étant une variable qui prend la valeur N (om), V(erbe), Adj(ectif), Adv(erbe), P(réposition), ou P(ostposition), etc. Considérons la variable X, en tant que constituant de niveau zéro ; en lui associant un complément éventuel, ce constituant se projette au niveau intermédiaire (ou niveau 1) appelé X' ou X-barre (c'est d'ailleurs cette unité qui a donné son nom à ce module) ; cette séquence de niveau 1 reliée à un spécifieur éventuel atteint le niveau de la projection maximale appelée XP. Nous avons en illustration la représentation de ce module :



Au nom de ce qui précède Brousseau atteste ceci à propos de l'autonomisation de la structure des mots complexes :

*« Ce qui distingue crucialement les mots des syntagmes... est leur atomicité syntaxique, c'est-à-dire l'incapacité des règles syntaxiques à analyser le contenu des catégories X-zéro... Autrement dit, les mots constituent des îlots à l'intérieur desquels rien ne peut être déplacé, extrait ou inséré » (Brousseau, Op. cit :. 30).*

Des travaux de Kouamé (2016 :367-369), il apparaît que les composés se forment par la juxtaposition de deux morphèmes au moins qui peuvent être des nominaux, des verbaux, des adjectivaux, des adverbiaux dont l'un occupe la position de droite et l'autre celle de gauche. La figure qui suit en est l'exemple :



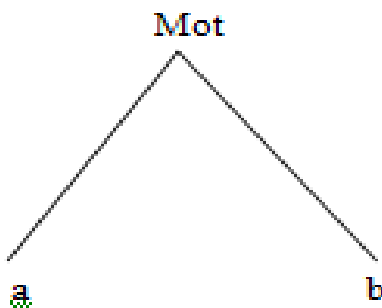
Ainsi, nous pouvons faire la précision suivante en accord avec la figure ci-dessus :

- Y est le composant de X en position gauche ;
- Z est le composant de X en position droite ;
- X est l'association du composant Y et du composant Z.

Alors nous avons :  $X=Y+Z$  donc est considéré comme composé, dans cette étude tous les mots complexes dont les composants ont un nombre supérieur ou égal à deux. Mais il paraît crucial de noter qu'une telle structure prête à confusion à celle des syntagmes. Pour éclairer l'opinion sur cette structure nous sollicitons Essy(2008) cité de MEL (1994) dans l'affirmation suivante :

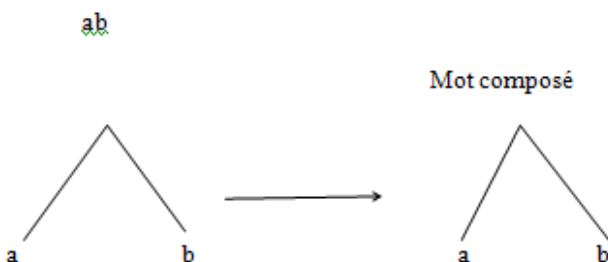
*«Etudier les noms composés d'une langue ; revient en quelque sorte à étudier la syntaxe de la tête lexicale, c'est-à-dire à déterminer la position de cette tête par rapport à l'autre élément du composé ».*

Ainsi, le mot composé est une unité lexicale complexe au plan morphologique. Alors sa structure interne se présente selon Kouame 2016, *structure lexicale du kasèri* par ce schéma dont « a » et « b » sont les unités et elles (a et b) sont autonomes car chacune d'elles peut avoir un sens indépendant de leur emploi mais ces deux unités se combinent pour donner un sens unique.



Avec cette configuration, la distinction entre composé et syntagme semble encore imparfait. Par conséquent, pour identifier le mot composé nous nous en remettons aux critères proposés que voici :

-Le premier critère est la compacité morphologique: les éléments juxtaposés forment une unité morphologique qui n'admet pas d'incorporation d'élément conjoint (un autre élément). Ainsi donc MEL (op cit.) propose l'analyse suivante:



(MEL G.1994)

- Le deuxième critère est la compacité sémantique : l'unité lexicale a un sens unique. Les sens combinés renvoient à une seule et même réalité. C'est à juste titre que nous avons abouti à émettre cette hypothèse :

- a est un lexème de sens différent de b ;
- b est un lexème de sens différent de a ;
- ab est la somme de ces deux lexèmes et l'ensemble de ces deux sens donne c et renvoie à une seule réalité.

-De ce critère sémantique ressortent deux sortes de composition : la composition conjointe et la composition disjointe. La composition disjointe consiste à juxtaposer deux lexèmes sans liaison sémantique particulière. La composition conjointe consiste à lier deux lexèmes qui formant le composé sont combinés de sorte qu'on a l'impression qu'il est un mot dérivé ou un mot simple.

### **La composition binominale (nom-nom)**

Nous avons observé que les noms composés en éotilé opérant par juxtaposition de deux noms c'est-à-dire un nom dans la position de droite et également un nom dans celle de gauche.

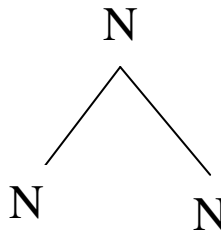
Du fait que la tête est située à l'intérieur du mot composé, cela est manifeste de composés endocentriques. Quelle conséquence théorique convient-il de tirer de cette description ?

Il y a en effet l'impact sémantique qui typifie la composition endocentrique consistant en une mutation au niveau du sens. Ce processus ne s'accommode pas de l'impact catégoriel ou grammatical en ce sens que les termes de base ou de départ débouchent sur la même catégorie lexicale (Scalise 1986, *Generative morphology*, Brousseau 1990, *Panorama de la morphologie du fongbe*).

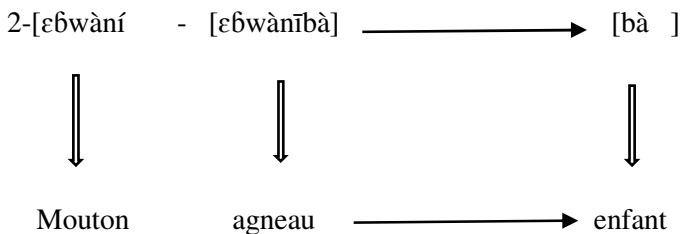
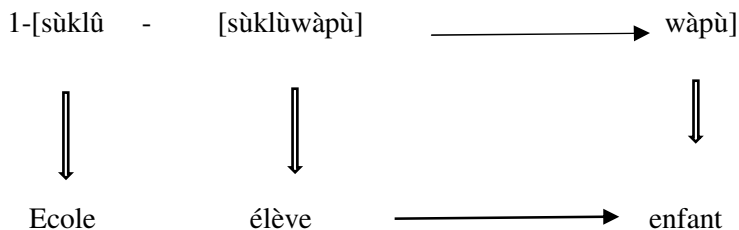
La composition nominale opère donc par le truchement de la combinaison d'unités lexicales autonomes, de sens différents. Il est récurrent qu'on confonde composé et syntagme. Tandis que le syntagme est un groupe de mots qui

découle d'un caractère changeant ou variable, le composé nominal est identifiable par trois critères fondamentaux :

Le premier est la compacité morphologique. Le deuxième critère consiste en la compacité sémantique et le troisième et dernier critère est la compacité tonale (dans le cadre des langues africaines). Chaque item morphologique qui entre en combinaison vient avec un ton qui lui est propre. Ceci pour dire que le mot, dans cette perspective, manifeste une propriété tonale stable. En ce qui concerne les composés binominaux comme c'est le cas ici, la question cardinale qui fait référence au sens est de savoir laquelle des unités fait office de tête de mot. On peut visualiser cette occurrence par ce schéma qui répond à un branchement ou ordre de type binaire :



Les exemples qui suivent font office de ce type de composition



### La composition nom déterminant –nom déterminé

Il nous importe de voir dans ce cas si ce principe qui consiste à analyser l'élément de droite comme tête est apte à rendre compte des noms composés de l'éotilé. Ce traitement des choses impose une problématique cruciale.

Est-ce le terme de gauche (DE) ou le terme de droite (DA) qui est la tête morphologique ? Cette préoccupation conduit à un dilemme lié à deux solutions pour un même fait ou problème linguistique. Si on suppose qu'on a une structure à tête à gauche dans ce cas l'unité (DE) de gauche est le déterminé, le complété et le (DA) de droite le déterminant ou le complétant et inversement. C'est à ce niveau que le recours

au locuteur natif (de la langue) se révèle important. Comme solution, Chomsky (1993,1995) évoque le principe de minimalité qui implique la souveraineté du locuteur. Le chercheur, en tant que descripteur de la langue, doit se plier aux traits formels et non chercher, au nom d'une théorie quelconque à les bouleverser. Autrement dit, les phénomènes de la langue se manifestent en vertu de leur propre dynamisme.

Ainsi, parlant des deux unités combinées qui ont en commun le même trait nominal, Cox Monica (1998 :164) affirme que dans une langue donnée :

*« Le nom composé comporte un élément déterminant et un autre déterminé qui s'unissent ».*

Il est question, dans cette relation entre le terme de gauche et le terme de droite la tête lexicale (élément principal) par rapport à l'autre formant ou constituant du composé. En tout état de cause, il n'y a pas de séparation tranchée entre les deux unités qui font office de rapprochement. Il y a une sorte de complémentarité nécessaire pour fournir des informations morphologique et /ou sémantique.

Exemple : [òdɔwə-mvrəmù] / coquille de arbre / « écorce »  
[kófi-ɔtò] / bouche de mer/ « plage »

## **CONCLUSION**

Cette étude nous a permis d'explorer l'approche lexicaliste. Tirant profit de cette théorie, nous avons décrit les règles de formation de mots en éotilé. De ce fait, nous avons remarqué qu'il s'agit essentiellement de la formation de mots qui opèrent tantôt par une dérivation tantôt par une composition. La dérivation qui s'est opérée est soit par

préfixation, c'est-à-dire adjonction d'un morphème lexical à la base, soit par suffixation ; une postposition d'une unité à un radical, soit par infixation. D'autres procédés de dérivation ont été évoqués. Il s'agit de la dérivation dégressive, impropre et parasynthétique. Il y a également la composition, elle s'opère par juxtaposition des mots et la composition déterminant/déterminé, analysée sous l'éclairage de la théorie générative.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Anderson, Stephen R. (1982): "Where's Morphology?" *Linguistic Inquiry* 13:571–612.
- Aronoff, Mark (1976): *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge/London: MIT Press.
- Asher, Ronald E./Simpson, J. M. Y. (eds.) (1994): *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press.
- Bach, Emmon (1983): "On the Relationship between Word-Grammar and Phrase-Grammar." *Natural Language and linguistic theory* 1: 65–90.
- Beard, Robert (1995): *Lexeme-Morpheme Base Morphology*. New York: State University of New York Press.
- Chomsky, Noam (1970): "Remarks on nominalizations." In: Jacobs, Roderick/Rosenbaum, Peter: (eds.) *Readings in Transformational Grammar*. Boston, Ginn: 111–176.
- Chomsky, Noam (1981): *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris Publications.
- Corbin, Danielle (1987): *Morphologie dérivationnelle et structuration du lexique*. Paris: Niemeyer.
- Di Sciullo, Anna-Maria/Williams, Edwin (1987): *On the Definition of Word*. Cambridge: MIT Press.
- Dal, Georgette (1997): *Un point de vue sur la morphologie dérivationnelle du français*. <http://www.mshs.univ->

- poitiers.fr/Forell/COLEX/DAL.DOC, consulté en mai, 2007.
- Dell, François (1970): *Les règles phonologiques tardives et la morphologie dérivationnelle du français*. PhD, MIT.
- Fradin, Bernard (1994): "La théorie morphologique face à ses choix." *Cahiers de lexicologie* 63: 5–42.
- Fradin, Bernard (2003): *Nouvelles approches en morphologie*. Paris: PUF.
- Halle, Morris (1973): "Prolegomena to a theory of Word formation." *Linguistic Inquiry* 4: 3–16.
- Halle, Morris/Marantz, Alec (1993): "Distributed Morphology and the Pieces of Inflection." In: Halle, Morris/Keyser, Samuel J. (eds.): *The View from Building 20: Essays in Honour of Sylvain Bromberger*. Cambridge, MIT Press: 111–176.
- Halle, Morris/Marantz, Alec (1994): "Some Key Features of Distributed Morphology." *MIT Working Papers in Linguistics* 21: 275–288.
- Herauld, Geoges. (1982) "L'étoile" in Hérauld G. (dir), Atlas des langues de Côte d'Ivoire, Tome I, Abidjan, ILA-ACCT.
- Kakou, Foba.Antoine. (2001) Esquisse phonologique de l'Eotilé, parlé de Vitré, Mémoire de maîtrise, Univ. De Cocody-Abidjan.
- Kakou, Foba.Antoine(2002) Le groupe nominal de l'étoile parlé de Vitré, Rapport de DEA, Univ. De Cocody-Abidjan
- Kerleroux, Françoise (2001): *Les théories morphologiques à la fin du XX<sup>e</sup> siècle*. <http://infolang.u-paris10.fr/modyco/textes/Kerleroux/HSK-Kerleroux-2001.pdf>, consulté en mai, 2007.
- Kerleroux, Françoise (2006): "Les théories morphologiques à la fin du XX<sup>e</sup> siècle." In: Auroux, Sylvain/Koerner, Ernst F. Konrad/Niederehe, Hans-Josef/Versteegh, Kees (eds): *Manuel international sur l'évolution de*

- l'étude du langage des origines à nos jours*. Berlin, de Gruyter: 2313–2324.
- Kouame, Yao. Emmanuel. (2004), Morphologie nominale et verbale du n'zikpli, parler baoulé de la S/P de Didievi, Thèse pour le Doctorat Unique, Département des Sciences du Langage, Abidjan.
- Kouamé Yao. Emmanuel. (2011) La formation du pluriel des mots en éotilé, in *Revue du laboratoire des théories et modèles linguistiques N° 7 Université de Cocody*, pp 1-19
- Kouame Yao. Emmanuel. (2014), « Analyse morphologique du nom en koulango », in *Revue Ivoirienne de langues Etrangères (Revue en ligne site hpp//rile-ci. net /)*, numéro libre, pp.76-87.
- Kouamé Yao. Emmanuel. (2015 ) « la Syntaxe chomskyenne : de l'origine à l'analyse de la phrase, inflexion, mouvement wh et trace » in *particip' action. Revue interafricaine de littérature, linguistique et philosophique Revue semestrielle. volume 7 N°2- juillet 2015, Lomé-Togo*, pp.330-331.
- Kouame, Yao. Emmanuel. (2016), « La morphologie constructionnelle et la structure interne du syntagme nominal en kouin » (gouro), in *Revue du Laboratoire de Littérature comparée (SOPHIA), N°003, Editions Librairie Juridique Africaine/ Sénégal*, pp.5-35.
- Kouame Yao. Emmanuel. (2016), « Morphologie compositionnelle et sémantique du gourou », in *Revue scientifique de Littérature et Sciences humaines (MultiFontaines), Revue annuelle-N°3, Togo*, pp.241-252.
- Kouame, Yao. Emmanuel. (2016), « Structure lexicale du kasèri, parler sénoufo de Lougnoublé », in *Revue scientifique interafricaine de littérature, linguistique et philosophie (particip'Action), Revue semestrielle- volume 8, N°1-Janvier, Lomé-Togo*, pp.361-371.

- Lapointe, Steven (1981): "The Representation of Inflectional Morphology within the Lexicon." *North East Linguistic Conference* 11: 190–204.
- Perlmutter, David M. (1988): "The Split Morphology Hypothesis." In: Hammond, Michael/Nonnam Michael (eds): *Theoretical Morphology: Approaches in Modern Linguistics*. San Diego: Academic Press: 79–100.
- Saussure, Ferdinand de (1995): *Cours de linguistique générale*. Paris: Éditions Payot & Rivages.
- Scalise, Sergio (1986): *Generative Morphology*. Dordrecht: Foris.
- Selkirk, Elisabeth (1982): *The Syntax of Words*. Cambridge: MIT Press.
- Zwicky, Arnold (1991): "Some Choices in the Theory of Morphology." In: Levine, Robert (ed.): *Formal Grammar: Theory and Implementation*. Vancouver, University of British Columbia: 327–371.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 65-87

**MARQUEURS DE DISCOURS 'ET' ET 'OH': UNE  
RUSE ARGUMENTATIVE DU LOCUTEUR  
DANS *ALICE AU PAYS DES MERVEILLES* DE  
LEWIS CARROLL**

---

**Zorobi Philippe TOH**

Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire)

**MARQUEURS DE DISCOURS ‘ET’ ET ‘OH’: UNE  
RUSE ARGUMENTATIVE DU LOCUTEUR  
DANS ALICE AU PAYS DES MERVEILLES DE  
LEWIS CARROLL**

**Zorobi Philippe TOH**

Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d’Ivoire)

**RESUME**

*‘Et’ et ‘oh’ ont une fonction variée. Ils sont tantôt des connecteurs, tantôt des interjections. Ils peuvent aussi être des marqueurs de discours. Aussi, dans cet article, qui s’inscrit dans l’analyse du discours, nous avons mis en exergue leur dimension de marqueurs de discours. A ce titre, les comprendre suppose un décryptage exact du contexte car ils peuvent prêter à confusion. Ils peuvent exprimer une panne discursive chez le locuteur. De plus, ils peuvent exprimer l’intention du locuteur de conserver la parole. Et comme si cela ne suffisait pas, les marqueurs de discours ‘et’ et ‘oh’ peuvent forcer l’adhésion du l’interlocuteur à la thèse du locuteur. Ils peuvent aussi indiquer simplement la politesse. D’où la nécessité d’exhorter l’interlocuteur à la bonne interprétation de la fonction de ces marqueurs dans une interaction verbale donnée.*

**Mots-clés:** contexte, marqueurs de discours, et, interprétation, oh.

**Abstract**

*‘And’ and ‘oh’ have a varied function. They behave sometimes as connectors, and sometimes as interjections. They can also behave as discourse markers. So, in this paper dealing with discourse analysis, we have focused on their dimension of discourse markers. As such, to understand them supposes an exact deciphering of the context because they can give rise to confusion. They can express a discursive breakdown of the locutor. Besides, they can express the*

*locutor's intention to hold the turn. And as if this was not sufficient enough, discourse markers 'and' and 'oh' can force adherence to the locutor's idea. They can also merely indicate politeness. Hence, the necessity to exhort the interlocutor to the appropriate interpretation of the function at stake in a given verbal interaction.*

**Key words:** *context, discourse markers, et, interpretation, oh.*

## **INTRODUCTION**

Toute conversation ou interaction est une communication et toute communication même visuelle vise un but à travers la forme que lui donne son contenu particulier. La forme implique donc une stratégie qui tend à influencer, convaincre ou séduire le locuteur par les jeux du langage. «La communication apparaît alors comme une forme d'action qui prend forme dans l'argumentation» (Anscombe et Ducrot, 1980:3).

Les relations avec autrui étant potentiellement conflictuels, les partenaires ritualisent la communication en usant d'une façon de s'exprimer afin de se repositionner vis-à-vis de l'autre au travers de divers éléments langagiers et discursifs tels que la conjonction de coordination 'et' et l'interjection 'oh'. Nous nous intéresserons dans cette étude à ces deux unités linguistiques qui, dans le discours, sont utilisées autrement comme des marqueurs du discours. 'Et' et 'oh' sont des particules énonciatives dont l'usage est courante car ils échappent à la réduction catégorielle. Ils sont généralement marqués selon Kerbrat (1990 :39) comme des «mots simples de remplissage» ou tics langagiers qui ne servent à rien d'autre que surpeupler les productions verbales spontanées. Mais pour Fernandez (1994 :4)

appréhender ces particules comme sémantiquement «flous» serait se méprendre sur la communication car ils appartiennent à l'essence même de la communication.

L'usage de ces particules par le locuteur obéit à un objectif précis dans son acte illocutoire. En d'autres termes, le locuteur utilise des expressions langagières lors d'une situation d'énonciation pour exprimer une intention. Dès lors, sous quel angle doit on appréhender 'Et' et 'Oh' dans leurs diverses apparitions dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll? A quels besoins répondent-ils chez le locuteur en interaction? En quoi peuvent t-ils être vus comme des ruses argumentatives du locuteur? Aussi dans une perspective argumentative, montrerons-nous combien ces marqueurs de discours sont de puissants instruments de négociations et de persuasion à la disposition du locuteur.

## **'ET' ET 'OH': CONNECTEURS, INTERJECTIONS OU MARQUEURS DISCURSIFS**

«Et» est une conjonction de coordination à valeur d'addition. C'est le cas dans l'interaction entre Alice et le lapin

- (1) - «Mais je ferai mieux de lui rapporter son éventail **et** ses gants» (Alice: 39).

De même, «oh!» est une interjection. C'est l'exemple du Lapin Blanc dans l'exemple suivant:

- (2) - «**Oh!** La Duchesse, la Duchesse».

Comme telle, elle exprime la surprise. Mais étudier ‘et’ et ‘oh’ en contexte, nous ramène nécessairement à aborder la nature de ce qu’est un marqueur discursif. Shiffrin (1987:31)<sup>14</sup> définit les marqueurs du discours comme des particules linguistiques qui servent à relier des unités discursives à un ou plusieurs niveaux. Ce sont, selon elle, des: “Sequentially dependent elements that bracket units of talk, i.e non obligatory utterance-initial items that function in relation to ongoing talk and text. Markers could work at different levels of discourse to connect utterances on either a single place across planes”.

Cette définition est quasiment partagée par Mosegaard (1998:73)<sup>15</sup>: “I propose to define discourse markers as non propositional linguistics items whose primary function is connective and whose scope is variable”

La différence est que le marqueur discursif fait intervenir la connectivité. Celle-ci consiste à connecter des unités linguistiques. Ainsi, Shiffrin, tout comme Mosegaard, conçoivent les marqueurs discursifs comme des particules énonciatives qui servent à connecter deux unités composant un discours donc ne représentant pas de sens conceptuel ou référentiel. En d’autres termes, les marqueurs opèrent au niveau structurel du discours avec un rôle de connecteur.

---

<sup>14</sup> Eléments séquentiellement dépendants qui mettent entre parenthèses des unités de conversations, c’est-à-dire des énoncés non obligatoires, des termes initiaux qui fonctionnent par rapport à la conversation et au texte. (Notre traduction).

<sup>15</sup> Je propose de définir des marqueurs de discours comme des éléments linguistiques qui n’ont pas de contenus propositionnels dont la fonction fondamentale est connexe et dont la portée est variable. (Notre traduction).

Mais Fernandez (1994 :5), quant à lui insiste sur les aspects énonciatif et pragmatique de l'usage des marqueurs discursifs pour montrer qu'ils ne sont pas naturellement asémantiques. Pour lui, un marqueur doit remplir des conditions:

*Une particule énonciative doit satisfaire aux deux aspects c'est-à-dire être dépourvue de sens propositionnel, qualifiant le processus d'énonciation plutôt que la structure des énoncés et ancrer les messages du locuteur dans ses attitudes (/ sentiments) de façon indirecte ou implicite. Le terme PEN est réservé aux manifestations verbales de cet ancrage qui peut s'effectuer par des moyens gestuels ou prosodiques.*

L'analyse de cette citation met l'accent sur la dualité des marqueurs discursifs qui non seulement servent à établir une connexion dans le discours mais aussi à évoquer un acte de parole c'est-à-dire donner des «instructions au co-énonciateur sur la façon dont il doit comprendre certaines représentations mentales.» (Dostie & Push, 2004:58). C'est dire avec Aristote (2012 :5) qu'«il n'est de rapport à autrui qui ne passe par le langage, et, par là, qui ne fasse appel aux mécanismes de la rhétorique, pour se mettre au service de fins en apparence si multiples». D'ailleurs, pour Dostie & Push (2007 :5), les marqueurs jouent «un rôle pragmatique afin de rendre la conversation efficace en exprimant un sens propositionnel». Ces différentes approches nous permettent de situer la nature des particules 'et' et 'oh'

comme des marqueurs de discours qui seront étudiés en pragmatique.

### **1-‘Et’ et ‘oh’ marqueurs de discours**

Nous rappelons qu’un marqueur discursif est une particule qui est à mesure de fournir un commentaire sur ce qui a été dit et qui se prête à interprétation. Il permet de positionner le locuteur par rapport à ce qu’il a dit. Comme tel, le marqueur discursif se distingue du connecteur qui relie uniquement deux segments linguistiques comme vu dans les exemples (1) et (2). Il joue un rôle intra-phrastique. (Dostie &Push, 2004:58). En ce qui concerne l’interjection, Waltereit (2007 :100), la définit comme un mot «qui ne dépend pas d’une unité hôte mais qui à lui seul constitue un tour de parole ou qui peut s’intercaler à l’intérieur d’un même tour de parole entre deux énoncés indépendantes».

L’analyse d’*Alice au pays des merveilles* de Lewis Caroll portera sur ‘et’ et ‘oh’ en tant que des marqueurs discursifs au travers desquels, le locuteur se positionne par rapport à son discours en exprimant un sens propositionnel que l’interlocuteur doit décoder. Partir de cette observation revient à établir un lien entre les marqueurs discursifs et les actes langagiers qui permettent d’agir sur le monde, autrui ou qui aident à effectuer des actions que l’on est à mesure d’interpréter du point de vue de l’énoncé. Il s’avère impérieux dès lors de faire un rapprochement entre ces marqueurs et les actes langagiers.

## **2-Les marqueurs discursifs ‘et’ et ‘oh’ et l’acte langagier**

Saussure (1916: 36) enseigne la dichotomie langue et parole; c'est-à-dire la langue comme un système organisé et systématique et la parole à qui l'on confère une nature individuelle et contingente. Cette nature individuelle est étudiée du point de vue de son usage effectif par «la mise en fonctionnement de la langue, un acte individuel d'utilisation» (Benveniste, 1974:80).

L'acte de langage constitue alors l'énoncé produit par un locuteur en contexte. Cet énoncé renferme l'intention du locuteur dont la compréhension est non seulement assujettie aux indices que celui-ci laisse mais aussi à travers l'environnement qui entoure la situation de cet énoncé. Les marqueurs ‘et’ et ‘oh’ admettent donc une dérivation illocutoire sur le plan pragmatique qui permet au locuteur d'agir sur l'allocutaire soit en le séduisant, divertissant ou l'influençant. En un mot, selon Moeschler (1995), ils se comportent comme des «connecteurs pragmatiques [qui] donnent de l'information sur le sens du segment du discours [...]. C'est une marque instructionnelle dont le sens consiste à indiquer comment comprendre la connexion.» Ce sont donc des marques qui permettent de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propre à favoriser la compréhension de l'énoncé. Manquer de déceler cette marque instructionnelle conduira à coup sûr à un quiproquo. Dans tous les cas, comme dit Saussure (1916:63) «Dans la langue, il n'y a que des différences». Comprendre cela, c'est comprendre que tous les ‘et’, de même que tous les ‘oh’, n'ont pas la

même fonction. Seul, le contexte imposera la fonction appropriée.

Evidemment, la fonction conative quand elle est présente, est rendue manifeste parce que le message est centré sur le destinataire à qui l'on donne des ordres. Le message cherche de la sorte à susciter en lui une réaction. Par cette fonction, on tente d'agir sur le destinataire. C'est une fonction à visée pragmatique.

### **ANALYSE PRAGMATIQUE DES MARQUEURS DISCURSIFS 'ET' ET 'OH' DANS *ALICE AU PAYS DES MERVEILLES* DE LEWIS CAROLL**

Pour Armengaud (1985 :5), «la théorie des actes de langage» est une étude systématique de la relation entre les signes et leurs interprètes-usagers. Il s'agit de savoir ce que font les interprètes-usagers. Quels actes ils accomplissent par l'usage de certains signes. De ce qui précède, il convient de noter que parler est une activité qui vise des buts et qui cherche à les réaliser. La production verbale prend son sens de l'intention dans laquelle elle est émise en vue de permettre au locuteur d'atteindre son objectif. Ainsi, comme dit Goffman (1974 :145), «derrière toute communication, c'est son identité particulière que l'on défend et construit». Cela est bien prouvé par l'usage multiple de ces deux marqueurs par les locuteurs dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll de son vrai nom Charles Lutwidge Dodgson. Cette analyse se focalisera généralement sur les conversations du personnage principal Alice.

## 1- L'usage de 'Et' et 'Oh' comme l'expression d'une panne discursive chez Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll<sup>16</sup>

Alice dans ses nombreuses aventures est confrontés à des situations qui dépassent son entendement et dont elle ne peut apporter de réponse immédiate car étant dans l'incapacité. Elle exprime cette faiblesse mentale ou même physique ou encore ses ennuis aux travers des marques de discours telles que 'et' et 'oh' comme on le voit ici:

(3) «**et**..... **Oh!** Seigneur! Quel casse-tête?» (Alice:19) et dans

(4) «**et**....**oh!** ! Tant de leçons à apprendre» (Alice: 21).

En (3) Alice est prise de doute à savoir si elle est différente des autres. Ce doute la met dans une tourmente inexplicable à laquelle elle ne peut apporter de solution. Ce doute la transpose dans une hésitation sans précédent dont Dieu seul peut l'en extirper c'est pourquoi d'ailleurs elle évoque le Seigneur de lui venir en aide car elle ne sait quoi dire par rapport à la situation qui prévaut. En outre dans l'exemple (4), la même situation se pose à Alice qui veut se faire passer pour Mabel; celle là même qui n'a aucune activité ludique car elle est tout le temps en train d'apprendre ses leçons. Elle est prise de convulsions mentales car elle ne sait quelle décision prendre sur le champ d'où son balbutiement. Alice s'adonne à ce jeu d'usage de ces deux marqueurs

---

<sup>16</sup> Nous réduirons *Alice au pays des merveilles* à Alice dans la suite du travail.

discursifs pour montrer son incapacité à agir face à la situation qui se présente à elle. C'est l'expression comme irrésistible d'une sensation ou d'un sentiment (tristesse, joie, douleur, soulagement). En d'autres termes, c'est une façon d'exprimer la panne discursive.

En effet, pour Fernandez (1994 :140), dans l'énonciation orale, la panne discursive est un discours «impromptu» c'est-à-dire la création d'un langage improvisé donc en face à face. Ce langage se base donc sur les marqueurs de discours pour couvrir un dilemme face au paradoxe auquel l'on est confronté et dont on manque de mots justes pour donner un dénouement heureux. Ainsi, face à ses atermoiements et incertitudes liés au vide, Alice recourt aux marqueurs discursifs 'et', 'oh' pour se tirer d'affaire. Ce recourt fait même la spécificité de l'argumentation. Selon Meyer (2011 :15), «L'argumentation n'est pas une démonstration, comme le cas en mathématiques. Comme elle ne peut imposer son avis par la rigueur d'un enchaînement automatique des idées, il lui faudra multiplier les preuves, voire user de techniques d'expression particulières, pour convaincre.» Dans ce cas précis cette technique est l'usage de 'et' et 'oh'.

### **L'usage de 'Et' et 'Oh' comme approche instructionnelle chez Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll**

Alice dans ce qui suit utilise les marqueurs discursifs 'et' et 'oh' pour donner des ordres à ces interlocuteurs. Les exemples ci-dessous illustrent cette assertion:

- (5) «**oh!** Cela ira comme cela, ne fais pas le difficile» (Alice:71);
- (6) «**oh!** Il est inutile de lui parler!». (Alice:71);
- (7) «**oh,** je vous en supplie prenez garde à ce que vous faites». (Alice:75);
- (8) «ne faites pas l'impertinent. **et** ne me regardez pas comme cela» (Alice:117);
- (9) «faites votre déposition, **et** tachez de vous calmer» (Alice:144).

Ces différents énoncés nous ramènent aux actes langagiers selon le type d'intention de Vanderveken (1988 :107-129). Vanderveken définit cinq actes selon le type d'intention illocutoire: les assertifs, les commissifs, les directifs, les déclaratifs et les expressifs. Ainsi tiendrons-nous compte de ces actes langagiers pour décrypter ces énoncés. Dans ces différents énoncés, la locutrice se positionne par rapport à leurs discours. Ils expriment un sens propositionnel à travers les marqueurs. Ces marqueurs que la locutrice utilise ont pour objectifs d'influencer les allocutaires sur leurs démarches. Ainsi en (5) et (6) et (7) le locuteur dans la communication pose des actes commissifs qui visent à réorienter l'interlocuteur en combinant les marqueurs 'oh' avec l'adjectif «inutile» et l'impératif «prenez».

En (5), le locuteur instruit Bill de ne point se morfondre et de donner la corde même s'il estime que celle-ci ne suffira pas à effectuer la tâche pour laquelle elle est destinée. Le marqueur 'oh' est donc utilisé comme une interpellation qui vise à modifier l'attitude de l'interlocuteur et de se faire comprendre et ainsi agir sur

lui. Cette attitude de l'interlocuteur montre combien selon Meyer (2011 :219), «L'argumentation n'est efficace que lorsque le destinataire veut bien l'accepter».

En outre, en (7) et (8), le locuteur à travers des actes commissifs et directifs, vise à faire coopérer l'interlocuteur et lui faire partager ou accepter le contenu propositionnel de son discours; ce que Fernandez (1994 :178) qualifie de «suites d'éléments alignés» dont l'objectif est d'impacter sur celui qui se trouve en face.

Ces échanges ont différentes visées pragmatiques de par l'utilisation des marqueurs discursifs que le locuteur convie l'interlocuteur à inférer. Ainsi en (9), nous sommes en face d'un avertissement au niveau de l'unité phrastique introduite par 'et' afin de changer l'attitude de l'interlocuteur.

### **L'usage de 'Et' et 'Oh' comme astuce de conservation du tour de parole chez Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll**

Dans Alice aux pays des merveilles de Lewis Carroll, les marqueurs discursifs sont employés pour conserver le tour de parole comme nous pouvons le voir avec Alice dans ces énoncés:

(10) «il y a donc un nœud quelque part? **Oh**, je t'en prie, laisse moi t'aider à le défaire».

Alice dans un acte déclaratif et expressif cherche à monopoliser la parole plutôt que de laisser la souris aller au bout de son histoire. En effet, poser une question suppose recevoir une réponse de la part de l'interlocuteur

mais pour ne point permettre à celui-ci de répondre, elle fait usage de 'oh' pour répondre elle-même et ainsi conserver la parole. Pour cela, le marqueur de discours 'oh' est parmi les "continuatives" (Halliday, 2004:81), car il permet de conserver la parole. Toujours selon Halliday (2004:81), 'Oh' "signals a move in the discourse: a response, in dialogue, or a new move to the next point if the same speaker is continuing"<sup>17</sup>. Par ailleurs, dans l'énoncé qui va suivre sera vu une fois de plus la stratégie conservatrice de parole d'Alice dans son échange avec le Chapelier à propos des devinettes:

(11) «**et** s'il est fou furieux, après tout? Je pense ce que je dis ... **et** c'est la même chose, n'est ce pas?».

On le voit, cette technique n'est qu'une ruse argumentative du locuteur parce que cela lui permet de mettre de l'ordre dans ses idées et parler davantage et peut-être de manière plus convaincante. Alice utilise le marqueur discursif 'et' avec le mode interrogatif de même que le tag «n'est-ce pas», pour non seulement influencer ses interlocuteurs mais chercher l'approbation chez ceux-ci et conserver la prise de parole. Ainsi, l'utilisation de ces entités linguistiques apparaît comme procédurale pour rendre les échanges conversationnels efficaces et influencer l'interlocuteur. En fait, c'est comme si on mettait l'interlocuteur devant le fait accompli, le mieux qu'il aurait ainsi à faire c'est de dire ce qui satisfera les besoins de la communication. C'est simplement un axiome et il doit l'approuver. Bref, nous

---

<sup>17</sup> Signal un mouvement dans le discours, une réponse, dans le dialogue, ou un nouveau mouvement vers le prochain point quand le même locuteur a la parole. (Notre traduction).

sommes encore une autre manifestation de la ruse du locuteur, de la sorte, il se moque littéralement de son interlocuteur. A ce niveau, l'observation de Meyer (2011 :219) mérite d'être prise en compte:

L'argumentation est, selon nous, un ensemble de techniques: or, par définition, une technique est neutre. Elle peut bien entendu être utilisée positivement ou négativement, mais cela en fonction des intentions du locuteur. Si problème de morale il y a, il concerne donc non l'argumentation, mais l'argumentateur. La parole elle-même peut porter la vérité ou le mensonge, elle n'est pas en cause lorsqu'elle est utilisée à mauvais escient, à moins qu'il ne faille la langue à tous les humains afin qu'ils ne puissent mentir.

### **L'usage de 'Et' et 'Oh' comme prise de conscience chez Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll**

'Et' et 'Oh' servent de catalyseur de prise de conscience du locuteur vis-à-vis de son auditoire. Cette prise de conscience est voilée par l'usage de ces marques du discours. Ainsi, Alice recourt aux marqueurs de discours 'et' et 'oh' pour montrer sa méprise et se racheter. Aussi, ayant pris conscience de l'attitude de la souris face à l'apologie de son chien, elle s'écria:

(12) - «**et**... **oh**, mon Dieu j'ai bien peur de l'avoir offensé» (Alice: 26).

Il en est de même lorsqu'elle exprime son indignation et sa détresse vis-à-vis de ses mains

(13) - «**oh!** Mes, pauvres mains» (Alice: 63).

Cette prise de conscience propre est une introspection que fait le locuteur face à l'environnement et à la situation qui prévaut comme peut on lire ici:

(14) - «**et** même si ma tête pouvait passer cela ne servirait pas a grande chose à cause de mes épaules» (Alice: 11).

'Oh' particulièrement est un marqueur dans la gestion du discours. Pour Schiffrin (1987:74) "It is used to indicate old information recognition and new information receipt, the replacement and redistribution of information. It is used in repairs, questions, answers and acknowledgements"<sup>18</sup>.

L'usage du marqueur 'et' et de l'expression adverbiale «même si» pour mettre en relief cet état de fait au niveau du locuteur n'est pas innocente. Pour Ducrot «même si» «conserve les orientations argumentative de la phrase» (2013:50-51). Cette prise de conscience s'apparente à un étonnement que le locuteur exprime au moyen d'actes langagiers expressifs et déclaratifs.

---

<sup>18</sup> Il est utilisé pour indiquer la reconnaissance d'une vieille information et la réception d'une nouvelle information, le remplacement et la redistribution d'information. Il est utilisé dans les rectifications, les questions, les réponses et les reconnaissances. (Notre traduction).

## **L'usage de 'Et' et 'Oh' comme quête d'approbation chez Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll**

Selon Charolles (1988b :4), «les langues possèdent des marques (ou systèmes de marques) destinées à indiquer les relations qu'entretiennent les unités composant un discours, donc des marques permettant de fournir à un destinataire potentiel des instructions interprétatives propre à favoriser la compréhension». On comprend alors avec Maingueneau (1991 :228) que «l'énonciateur qui argumente s'adresse donc à son co-énonciateur en tant que ce dernier est susceptible d'une activité rationnelle, de manière à l'enfermer dans un réseau de proposition dont il ne puisse s'échapper».

Ici Charolles, montre le contrôle que le locuteur fait de l'interlocuteur au moyen des marqueurs de discours comme nous pouvons le voir dans ces exemples qui suivent où Alice cherche à arracher l'accord de ses interlocuteurs:

(15) - «**oh** ! Je te demande pardon» (Alice: 25) et

(16) - «**et** toi, tu aimerais les chats, si tu étais à ma place?» (Alice: 24).

Dans ces deux énoncés Alice cherche l'assentiment des allocutaires. En (15) suite à la souris, qui se sent menacée par la chatte dont parle Alice, essaie de prendre ses distances. Elle cherche à la faire revenir en exprimant son regret et sa désolation «oh» pour chercher le pardon de la souris. Aussi, en (16), bien que sachant que la souris n'admet pas les chats, elle vise à

tirer sa langue pour que celle si donne son point de vue. On comprend ainsi Maingueneau (1991 :232) quand il affirme que «L'argumentation est parfaitement indissociable de la situation d'énonciation, c'est-à-dire du statut du locuteur et de l'auditoire».

### **L'usage de 'Et' et 'Oh' comme l'expression de face et de politesse chez Alice dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll**

Parler de face, revient à parler de "the public self-image that every member wants to claim for himself"<sup>19</sup> (Brown & Levinson, 1987:61); c'est dire que la face émane de la volonté du locuteur à donner une image valorisante de lui même ce qui implique dès lors nécessairement la politesse. Dans cette perspective, la face sert à éviter la confrontation en minimisant la menace pour les faces. (Demol, 2004:36).

Dans *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll, il est fait usage des marqueurs de discours aussi pour sauver la face et exprimer la politesse. Ainsi, dans

(17) - «**oh!** Je te demande pardon j'avais complètement oublié que tu n'aimes pas les chats» (Alice: 24).

Le locuteur veut montrer ici son intention de ne pas vouloir blesser son interlocuteur. Il en est de même dans l'exemple qui suit:

---

<sup>19</sup> L'image publique de soi-même que chaque membre veut réclamer pour lui-même. (Notre traduction).

(18) - «**Et** je vais lui dire pourquoi : parce que tu as apporté à la cuisinière des oignons de tulipes au lieu d'oignons ordinaires». (Alice:105)

Cet énoncé qui montre l'engagement du locuteur à ne point blesser l'interlocuteur. Aussi, à travers les différentes suppositions que fait le locuteur, cela constitue des actes de politesse à l'égard de l'interlocuteur. Cela se voit aussi dans

(19) - «**oh**, je t'en prie, laisse-moi t'aider à le défaire!». (Alice:36).

Alice propose d'aider la souris. La face à préserver ici est celle de la souris car elle est déjà fâchée:

(20) - «Tu n'écoutes pas! Reprocha à Alice la Souris d'un ton sévère. A quoi penses-tu donc?» (Alice:36).

La tension devient vive, et Alice pour l'apaiser demande pardon:

(21) - «Je te demande pardon, dit Alice très humblement». (Alice:36)

Déjà dès l'entame du livre, au chapitre I, l'on lit:

(22) - «**Et**, pensait Alice, à quoi peut bien servir un livre où il n'y a ni images ni dialogues?» (Alice:4)

Elle, Alice ne pouvait comprendre cette monotonie, cette difficulté qu'est lire sans une seule image et sans dialogue. Longtemps, elle a dû se contenir, mais à présent, elle voudrait partager son gène. Elle gère donc la face de sa sœur par ce marqueur de discours «et».

## CONCLUSION

La communication est une forme d'action dont le but est de convaincre son interlocuteur à travers une bonne argumentation. En outre, chaque individu se construit une identité particulière par rapport à sa manière de parler. Ainsi Alice, se construit à travers l'utilisation des marqueurs discursifs 'et' et 'oh' sa propre identité. Dans *Alice au pays des merveilles*, Lewis Carroll, les locuteurs l'utilise comme une stratégie argumentative pour occulter des situations gênantes qui se présentent à elle, pour influencer, monopoliser la parole ou encore pour sauver la face et exprimer la politesse, d'où la ruse argumentative du locuteur.

On le voit, la description et l'analyse des pratiques discursives de 'et' et 'oh' nous a mis au cœur des tendances actuelles de l'analyse du discours. Ces marqueurs, en réalité jouent un rôle pragmatique et ne sont pas dépourvus de sens propositionnel. Aussi *Alice au pays des merveilles* de Lewis Carroll fut l'espace microscopique d'étude linguistique du fonctionnement de ces marqueurs à cause de son caractère d'émerveillements et de la récurrence des tours de parole en interaction.

## BIBLIOGRAPHIE

- Aristote, *Rhétorique*, trad. Fr. Librairie générale française, Paris, 2012.
- Beeching, K., *Gender, Politeness and Pragmatic Particles in French*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 2002.
- Beechings, K. «La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez: une question d'identité?», in *Langue française* 154, Francine Cicurel, (dir.), 2007, 78-93.
- Brown, P., Levinson, S., *Politeness*, Cambridge University Press, Cambridge, 1987.
- Caroll, L., *Alice au pays des merveilles*, édition du groupe «Ebooks libres et gratuits» de Janvier 2004, 1865. [Disponible sur URL:<http://www.livrespourtous.com/e-books/.../Alice-au-pays-des-merveilles/.../0.html>]
- Dostie, G., *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs. Analyse sémantique et traitement lexicographique*, Champs linguistiques De Boeck Duculot, Bruxelles, 2004.
- Dostie, G., Push, C., «Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation», in *Langue française* 154, Francine Cicurel (dir.), 2007, 3-12.
- Ducrot, O., *Les échelles argumentatives*, Les éditions de Minuit, Lonrai en France, 2013.
- Fernández, J.M.M., *Les particules énonciatives dans la construction du discours*, Presses Universitaires de France, Paris, 1994.

- Fraser, B., "What are Discourse Markers?", in *Journal of Pragmatics*, 31, Nicolas Xanthros (dir.), 1999, 931-952.
- Goffman, E., *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*, Anchor/Doubleday, New York, 1967.
- Kerbrat-Orecchioni, C., «A multi-level approach in the study of talk-in interaction» in *Pragmatics*, 7 (1), John Benjamins (dir.), 1997, 1-20.
- Lakoff, G., *Women, Fire, and Dangerous Things*, University of Chicago Press, Chicago, 1987.
- Le Goffic, P., *Grammaire de la phrase française*, Hachette, Paris, 1993.
- Maingueneau, D., *L'Analyse du discours*, Hachette, Paris, 1991.
- Maury-Rouan, C. "Le flou des marques du discours est-il un inconvénient? Vers la notion de «leurre discursif», in *Marges linguistiques*, 2, Robert Vion (dir.), 2001, 163-174.
- Meyer, B., *Maîtriser l'argumentation*, Armand Colin, Paris, 2011.
- Moeschler, J., «Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural beaucoup» in *Cahiers de Linguistique française*, 24, Thierry Bulot (dir.), 2002, 265-292.
- Mosegaard, H., M.B., *The Function of Discourse Particles. A Study with Special Reference to Spoken Standard French*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia, 1998.
- Shiffrin, D., "Discourse Markers: Language, Meaning, and Context" in Shiffrin, D., Tannen, D. & Hamilton, H.E. (Eds), *The Handbook of Discourse*

- Analysis*, John Wiley John Benjamins (dir),  
Oxford: Blackwell. 2001, 54-75.
- Shiffrin, D., *Discourse Markers*, Cambridge University  
Press, Cambridge, 1987.
- Traugott, E.C., Dasher, R. B., *Regularity in Semantic  
Change*, Cambridge University Press, Cambridge,  
2002.
- Waltereit, R., «À propos de la genèse diachronique des  
combinaisons de marqueurs. L'exemple de "bon",  
"bien" et enfin "bref"», *Langue française*, 154,  
Francine Cicurel (dir), 2007, 94-109.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 88-118

**ANXIETE ENJEU D'APPRENTISSAGE FACE AUX  
DIFFICULTES EN MATHÉMATIQUES CHEZ LES ÉLÈVES  
DU DEUXIÈME CYCLE EN MATHÉMATIQUES DE  
L'ÉTABLISSEMENT JEAN PIAGET : QUELLE  
REPRÉSENTATION SOCIALE?**

---

**Patrice-Aime DJELLE OPELY**

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte-d'Ivoire)  
opelydjelle@yahoo.fr

**ANXIETE ENJEU D'APPRENTISSAGE FACE AUX  
DIFFICULTES EN MATHEMATIQUES CHEZ LES ELEVES  
DU DEUXIEME CYCLE EN MATHEMATIQUES DE  
L'ETABLISSEMENT JEAN PIAGET : QUELLE  
REPRESENTATION SOCIALE?**

**Patrice-Aime DJELLE OPELY**

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte-d'Ivoire)

opelydjelle@yahoo.fr

**RESUME**

*Il s'agit de conduire l'étude sous l'éclairage des représentations sociales, notamment la théorie du noyau central. Cela représente un enjeu lors de l'apprentissage des mathématiques au niveau des apprenants. Qu'est-ce qui, en ce qui concernant les apprenants de l'établissement JEAN PIAGET, sont sujets à de l'anxiété provoquée par les mathématiques? Cette recherche a porté sur 200 sujets, dont 100 élèves de sexe féminin et 100 élèves de sexe masculin. Au regard des résultats de cette étude nous pouvons affirmer que les constructions que nous avons obtenues semblent indiquer des représentations sociales des déterminants des échecs stabilisée, bien structurée chez la population sous étude. La position sociale des sujets constituent donc une variable différentielle influençant leurs constructions sociocognitives.*

**MOTS-CLES :** *représentations sociales. anxiété. questionnaire de caractérisation. analyse de similitude.*

**ABSTRACT**

*This is driving the lighting study of social representations, including the central core theory. This represents a challenge when learning mathematics at learners.*

*What, with learners about the establishment Jean Piaget, are subjects of anxiety caused by mathematics? This research involved 200 subjects, including 100 female students and 100 male students. Considering the results of this study we can say that the buildings we obtained suggest the social representations of the determinants of chess stabilized, well-structured in the population under study. The social position of the subjects are therefore a differential variable influencing their social cognitive constructs.*

**KEYWORDS:** *social representations. anxiety. characterization questionnaire. similarity analysis.*

## **INTRODUCTION**

L'enseignement est une forme d'apprentissage en situation sociale qui se démarque de l'observation, dans la mesure où, le but est de favoriser l'apprentissage de l'apprenant. L'enseignant va donc accomplir un effort volontaire pour faciliter l'apprentissage de l'apprenant, ce qui est diamétralement opposé à l'apprentissage par observation dans lequel le modèle observé réalise une tâche sans intention de transmettre quelque chose à l'observateur. L'enseignant, qui est un expert dans ce cas d'espèce, a pour rôle de faire acquérir à l'apprenant un savoir, un savoir-faire, un savoir-être. L'enseignement dispensé, repose sur des méthodes pédagogiques qui peuvent être fondées sur la transmission unilatérale des connaissances soit sur diverses méthodes fondées sur la vie sociale de l'enfant telle que la méthode de travail libre par groupe, soit sur la collaboration, l'interaction asymétrique ou symétrique entre élèves par le biais du guidage, de tutorat.

L'apprentissage n'est pas un simple enregistrement ou un décodage d'informations encore moins une construction directe de connaissances ou, dans une optique comportementaliste, une mise en place de conduites dont les conséquences sont positives pour le sujet. La situation éducative doit générer l'envie de comprendre et de chercher, c'est avec Berbaum (1991) que le "*système apprendre*" sera modélisé. Il clarifie non seulement ce qu'est apprendre et pourquoi on apprend mais aussi comment fonctionne l'apprentissage

Si l'on peut penser que tout apprenant remplit les fonctions, l'on est en droit de se demander ce qu'il sait de ce qu'il fait quand il le fait; ce qu'il connaît, de manière explicite de son activité d'apprentissage. Autrement dit, que fait-il de ces savoirs, quand il en a ? Avoir ce genre de connaissances modifie-t-il la manière d'apprendre de celui qui les a ? Améliore-t-il le résultat? Est-il confronté à des difficultés lors de l'apprentissage des mathématiques ? Ces difficultés ont un lien face à son environnement voire face au climat de l'école?

Dans leur étude sur l'anxiété due aux mathématiques, Zakaria et Nordin (2008) ont observé comment celle-ci pouvait influencer la performance, mais aussi la motivation. Ils ont conclu qu'en plus d'influencer négativement les performances mathématiques, l'anxiété avait un fort effet sur la motivation, qui à son tour pouvait faire diminuer les performances.

Ashcraft et Moore (2009) avaient déclaré que l'anxiété due aux mathématiques est différente de l'anxiété en général, que l'anxiété *sui generis* n'est pas directement liée à l'intelligence. Selon Lafortune et

Massé (2002), «la peur des mathématiques est un état affectif caractérisé par des sentiments d'aversion et de panique à l'égard de cette discipline». De Flandre (2006) aborde l'anxiété due aux mathématiques un peu différemment des autres auteurs bien qu'il considère l'anxiété comme «l'émotion la plus fréquemment ressentie» en mathématiques. D'abord, il précise que l'anxiété due aux mathématiques est causée par les idées que l'on entretient par rapport à cette matière, soit à nos croyances. Finalement, Ashcraft et Moore (2009) expliquent que l'anxiété diminue les performances mathématiques.

Lafortune (1992) définit l'anxiété comme un «état affectif caractérisé par un sentiment d'inquiétude, d'insécurité et de troubles physiques diffus vis-à-vis d'un danger indéterminé dans lequel on se sent impuissant». Ce concept de source indéterminée est partagé par Daigneault, Laurin et Perrault (2011) qui ajoutent toutefois le lien avec l'environnement. Selon eux, le stress provient du lien entre la personne et son environnement. Il survient lorsque l'individu constate le manque de concordance entre ce que la situation exige et les ressources qu'il possède. En effet, «les stress sont spécifiques à cette période de la vie, marquée par de nombreux doutes et changements».

Pour Servant (2003), les manifestations de l'anxiété les plus fréquentes chez l'adolescent sont le manque de confiance en soi par rapport à la réussite, la peur de tout rater, la peur de ne pas être à la hauteur, etc. Les pensées anxieuses portent donc nécessairement en partie sur le travail scolaire et la réussite. Cette anxiété spécifique aux mathématiques peut être définie comme

un «état affectif caractérisé par de l'inquiétude, des malaises et de la peur qui peut empêcher de faire des mathématiques» (La fortune et Massé, 2002). Zakaria et Nordin (2008) ont aussi une définition semblable de l'anxiété due aux mathématiques, mais ils ajoutent qu'elle est généralement liée à de la désorganisation et une perte des moyens. Dans leur étude, ils ont observé comment l'anxiété mathématique pouvait influencer la performance, mais aussi la motivation. Ils ont conclu qu'en plus d'influencer négativement les performances mathématiques, l'anxiété avait un fort effet sur la motivation, qui à son tour pouvait faire diminuer les performances.

En plus de l'anxiété mathématique, un concept revient souvent dans les écrits et il s'agit de la peur des maths. Selon La fortune et Massé (2002), «la peur des mathématiques est un état affectif caractérisé par des sentiments d'aversion et de panique à l'égard de cette discipline». Elles considèrent que la peur des mathématiques a des conséquences au niveau du choix de carrière et qu'elle cause de la désorganisation mentale, de l'évitement, des trous de mémoire et des pertes de contrôle. Ashcraft et Moore (2009) ajoutent que l'anxiété mathématique découle beaucoup de l'anxiété par rapport aux évaluations. Dans un même ordre d'idées, De Flandre considère que penser qu'échouer un examen est catastrophique est un mythe solidement ancré dans la vision que les élèves ont par rapport aux mathématiques. Comme les élèves sont anxieux à l'idée de ne pas performer, ils sont anxieux à l'idée d'être évalués. Sparks (2011) explique que le simple fait d'annoncer un examen de mathématiques augmente le

niveau de stress mesuré dans l'hypothalamus chez les élèves redoutant les évaluations. Servant (2003), La fortune (1992) et Daigneault, Laurin et Perrault (2011) expliquent ce phénomène par la pression de la réussite. En effet, l'école et les parents exigent beaucoup de l'élève et celui-ci vit dans un climat de compétition où il lui est difficile d'établir ses priorités (Servant, 2003). Selon La fortune, cette pression est accrue en mathématiques puisque cette matière constitue un outil de sélection grandement utilisé. Finalement, lorsque la réussite devient si importante qu'elle occupe une place démesurée dans son quotidien et nuit à sa qualité de vie, l'élève ressent de l'anxiété de performance ce qui s'ajoute aux difficultés qu'il a des mathématiques.

Or depuis les travaux de (Moscovici, 1961), il est établi que les relations des individus au monde extérieur sont médiatisées par les représentations sociales. C'est pourquoi, notre travail s'inscrit dans la problématique théorique des représentations sociales. Et notamment, la théorie du noyau central (Abric, 1987, 1994, 2003).

Réactualiser par Moscovici(1976) la représentation sociale entre la psychologie cognitive et la psychologie sociale. C'est un point de rencontre car le dit Jodelet(1984) " toute représentation sociale est représentation de quelque chose de l'idéal, ni la partie subjective de l'objet, ni la partie objective du sujet. Elle est le processus par lequel s'établit leur relation". Pour Herzlich(1972) la représentation sociale est comme " une construction mentale de l'objet, conçu comme non séparable de l'activité symbolique d'un sujet, elle-même solidaire de son insertion dans le champ social". Il poursuit pour dire que "la représentation sociale est tout à

la fois processus et produit d'une construction au sujet et objet sont présents, sans coupure entre le monde extérieur et l'univers intérieur de la personne ". D'après Moscovici (1984) on doit considérer les représentations sociales comme un "milieu" se rapportant à l'individu et au groupe, et spécifiques de la société et des groupes qui les engendre. L'habillage social de l'objet correspond à une hiérarchie des valeurs qui différencie les groupes. «...chaque groupe choisit de reconstruire la réalité sociale sous une forme compatible avec ses valeurs et ses intérêts» (Moliner, 2001). Mais quelles sont les raisons qui amènent tout individu ou tout un groupe à les produire?

Il s'agit d'une démarche de connaissance basée un court compte rendu des procédés de la construction des représentations sociales. Ces mécanismes, que Moscovici a bien expliqués par l'ancrage et l'objectivation. L'ancrage c'est le processus qui rend familier et habituel ce qui ne l'est pas, grâce à la prise en compte de ce qui est nouveau (ou troublant) à l'intérieur des catégories dont dispose l'individu au moyen d'une confrontation entre l'information à son entrée et une catégorie jugée la plus juste par rapport à l'information.

A la suite de la théorie des représentations sociales telle que Moscovici l'a proposée, des nombreuses vérifications ont été effectuées ces dernières années, par des chercheurs qui ont utilisé les outils les plus raffinée à leur disposition. Un corpus de connaissances remarquable s'est produit et il a eu le mérite de confirmer la théorie et il a alimenté le débat critique en proposant de nouvelles hypothèses et, donc, de nouvelles recherches. Il est impossible de faire un

compte rendu exhaustif, mais en tout état de cause il vaut la peine de rappeler brièvement au moins les recherches qu'on pourrait définir classiques et celles qui ont essayé de saisir la production d'une représentation sociale face à des événements tout à fait nouveaux et inattendus.

La théorie des représentations sociales en tant que théorie de la connaissance du sens commun peut nous aider à appréhender les croyances, les opinions, les attitudes, développées par les sujets à propos des échecs massifs de ces dernières années aux examens et concours de fins d'années. Quelles sont pour eux les causes c'est-à-dire les déterminants de l'anxiété? Quels sont les éléments constitutifs des structures cognitives élaborées à propos de l'anxiété. La recherche des points d'ancrage pour une meilleure définition des causes ou déterminants de l'anxiété échecs aux examens de fins d'années constitue un problème entier relativement à la manière dont les acteurs sociaux impliqués objectivement dans le système et les partenaires s'approprient, pensent et évoquent éventuellement ce concept comme une dimension de leur rapport au monde à travers leur vécu quotidien, les normes, les valeurs, les attentes. Autrement dit, il s'agit de conduire l'étude sous l'éclairage des représentations sociales, notamment la théorie du noyau central. D'où cela représente un enjeu lors de l'apprentissage des mathématiques au niveau des apprenants. Qu'est-ce qui, en ce qui concerne les apprenants de l'établissement JEAN PIAGET, sont sujets de l'anxiété provoquée par les mathématiques? Ont-ils peur des mathématiques de telle sorte qu'ils procèdent à des stratégies de l'évitement? La peur des mathématiques est-elle la cause de la désorganisation mentale, de l'aversion et de

panique ? Comme hypothèse nous stipulons que les élèves de l'établissement JEAN PIAGET réussissent leur performance en mathématiques lors de l'apprentissage au manque d'anxiété.

## **METHODOLOGIE**

### **Instrument de recherche : questionnaire de caractérisation**

Les résultats au questionnaire de caractérisation ne donnent que des indices permettant « l'identification des éléments du noyau central » et le repérage du « rapport des items à l'objet représenté » (Vergés, 2001). Selon Vergés, cela est dû à la nature du questionnaire de caractérisation (contrainte de passation liée au choix forcé). Le sujet est contraint de choisir, strictement, 2 items les plus caractéristiques, même s'il pense que plus que deux items font partie des plus caractéristiques ou qu'un seul en fait partie. Dans ce dernier cas, il doit choisir le plus caractéristique parmi les moins caractéristiques. L'objectif est de mettre en évidence les liens établis par les sujets entre les éléments. Il s'agit de « vérifier l'hypothèse d'une hiérarchisation collective » des éléments, de sélectionner les plus saillants et de les « situer par leur plus ou moins grande proximité à l'objet étudié » (Vergés, 2001). Les liens de similitude existant entre éléments déterminent ceux d'entre eux qui sont très connexes « qui entretiennent de fortes relations avec de nombreux autres éléments de la représentation. Ces items peuvent être considérés comme des éléments organisateurs de la représentation dans son ensemble. On appréhende ainsi les structures schématiques de la représentation en analysant les découpages et/ou les

regroupements effectués par les sujets eux-mêmes, en termes de similitude ou d'opposition entre les éléments.» (Moliner et al., op.cit). Le questionnaire de caractérisation « permet une approche thématique et la mise en évidence des éléments qui décrivent la représentation » (Vergés, 2001). Il est bâti avec des thèmes et des items, éléments constitutifs de la représentation. Pour chaque thème, nous proposons aux sujets une liste d'items à partir de laquelle ils doivent désigner les items qui caractérisent le plus le thème désigné et ceux qui les caractérisent le moins. Le questionnaire est composé de parties correspondant chacun à un thème, celui de l'état biopsychologique des apprenants. Ce questionnaire vise à sélectionner les éléments qui ont une forte saillance, ceux qui émergent quand on représente l'objet. Il s'agit de situer le thème par leur plus ou grande proximité à l'objet étudié. Pour ce faire, on construit des courbes de fréquences le plus souvent non dissymétriques et donc non gaussiennes. Ce questionnaire est composé d'une liste d'items dont le nombre est multiple de 3 ou 4 selon les cas. On demande en premier, que le sujet choisisse les 4 items les plus caractéristiques de l'objet étudié. C'est un choix contraint.

Nous avons parlé de différents niveaux d'anxiété, de l'existence d'une anxiété « facilitatrice » qui créerait la tension nécessaire à promouvoir l'effort pour bien réaliser une tâche mais insuffisante pour l'inhiber. Cependant quand nous nous référons à l'anxiété dans la salle de classe, c'est de l'anxiété « inhibitrice » qu'il est question. Voici quelques suggestions pour cela lorsque nous avons fait un large

tour d'horizon lors d'un pré-test concernant l'anxiété que nous avons regroupé:

1)Inquiétude	7)Pertes de contrôle	12)Perte de confiance en soi
2)Panique	8)Migraines	13)Frustration
3)Angoisse	9)Manque de motivation	14)Désintérêt
4)Perte des moyens	10)Envie d'uriner	15)Repli sur soi
5)Désorganisation mentale	11)Maux de ventre	16)Mépris
6)Trous de mémoire		

### **Technique d'analyse et interprétation des données : L'analyse de similitude.**

Pour mieux caractériser le mode d'organisation des structures sociocognitives, nous avons opté pour une technique formelle d'analyse des données : l'analyse de similitude. (Flament, 1989 ; Verges, 2001 ; Grize, Vergès& Silem, 1987). Il s'agit d'une technique d'analyse des données permettant d'explorer le graphe d'une relation qui unit deux à deux les éléments d'un ensemble. L'objectif finalement est de mettre en évidence la structure sous-jacente à l'organisation interne des représentations sociales élaborées par les différentes catégories sociales. Nous avons utilisé *l'indice de cooccurrence* simple pour le traitement des données de similitude.



## RESULTATS

Cette présentation va s'articuler en trois étapes. Nous nous sommes attachés au cours de la première phase à réaliser une analyse globale portant sur l'ensemble de la population. Dans une deuxième phase nous réalisons une analyse intragroupe. Enfin dans une dernière phase nous procéderons à une étude intergroupe, c'est-à-dire situation par situation afin de déterminer les spécificités de chaque population.

### Représentation sociale chez l'ensemble des sujets

Si l'effectif d'apparition d'un item n'est pas un critère suffisant de centralité, il est cependant un indicateur important. On peut raisonnablement penser que les éléments centraux sont parmi les premiers classés. Ainsi, les éléments centraux se trouveraient normalement parmi les trois ou quatre items classés dans les premiers d'après le nombre de choix.

**Tableau 1 : Taxinomie des seize (16) premiers items selon leur fréquence de choix pour l'ensemble des sujets**

Rang	ITEMS	FREQUENCES	POURCENTAGES
1	Inquiétude	147	61.50%
2	Panique	59	24.68%
3	Angoisse	31	12.97%
4	Perte-moyen	39	16.32%
5	Des-mentale	92	38.50%
6	Trou-mémoire	61	25.52%
7	Perte-contrôle	13	05.44%
8	Migraine	139	58.16%
9	Manque-	27	11.30%

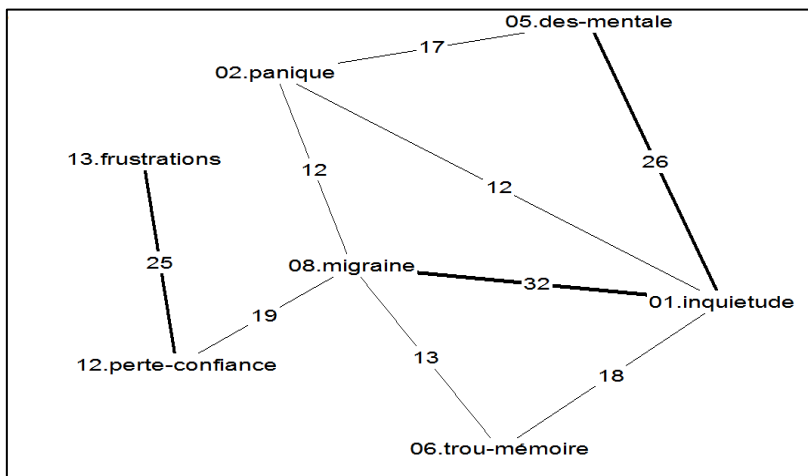
<b>motivation</b>			
<b>10</b>	Envie-uriner	31	12.97%
<b>11</b>	Maux-ventre	34	14.23%
<b>12</b>	Perte- confiance	<b>101</b>	42.30%
<b>13</b>	Frustrations	69	28.87%
<b>14</b>	Désintérêt	24	10.04%
<b>15</b>	Repli-sur-soi	41	17.15%
<b>16</b>	Mépris-de-soi	30	12.55%

Comme l'indique ce tableau, pour l'ensemble des sujets (élèves, élèves de sexe masculin et élèves de sexe féminin), les causes principales de l'anxiété due aux mathématiques sont par ordre d'importance : **Inquiétude (61.50%)**, **Migraine (58.16%)**, **Perte de confiance (42.30%)**, **désorganisation mentale (38.5%)**, **frustration (28.87%)**.

L'examen de l'ensemble de ces items saillants montre d'une part que les causes des échecs sont d'ordre attitudinale, comportemental et structurel. Ce résultat peut s'expliquer par le fait que les différentes composantes du système se sont simplement juxtaposées. Il y a une dynamique qui les organise, qui les combine et qui les met en rapport les uns avec les autres dans le but d'atteindre une certaine efficacité. Cependant, il ne faut pas uniquement s'arrêter à ces chiffres car nous savons que la centralité d'un élément ne peut être rapportée exclusivement à sa dimension quantitative. C'est pourquoi nous allons examiner l'importance qualitative des éléments à partir d'un graphe de similitude. La qualité de ces éléments ne peut être véritablement appréciée que par leurs liens **avec d'autres éléments**, c'est-à-dire leur statut d'éléments

organisateur. Cette organisation est représentée dans l'arbre maximum de cooccurrence que voici :

**Figure 1-Graphe de similitude de l'anxiété pour les mathématiques pour l'ensemble des sujets**



L'examen de ce graphe nous révèle que la représentation des déterminants des échecs aux examens est une représentation stabilisée et ceci se traduit ici à la fois par une grande connexité des items et de très fortes liaisons entre les éléments du champ représentationnel. et ceci se traduit par des indices de similitudes particulièrement élevés.

L'examen de l'arbre maximum de similitude (figure1), réalisé à partir des cooccurrences portant sur les réponses de l'ensemble des sujets ayant rendu le questionnaire, laisse apparaître que les représentations sociales des raisons des échecs sont articulées autour de six (6) items : **Inquiétude (61.50%), Migraine**

**(58.16%), Perte de confiance (42.30%), désorganisation mentale (38.5%), frustration (28.87%) et trou de mémoire (25.52%).**

Nous remarquons que comme précédemment, la représentation globale s'organise autour des éléments qui mettent en cause tous les acteurs du système, de l'institution scolaire et les élèves eux-mêmes. Cependant, en examinant de plus près la connexité des items et les indices de similitude, on note une prédominance des dimensions attitudes et comportement des acteurs. Comment les sujets de chaque sous-population articulent-ils leurs différences au sein du raisonnement organisé autour de la représentation globale qui vient d'être dégagée ?

### **Représentation sociale chez l'ensemble de ceux qui sont au lycée**

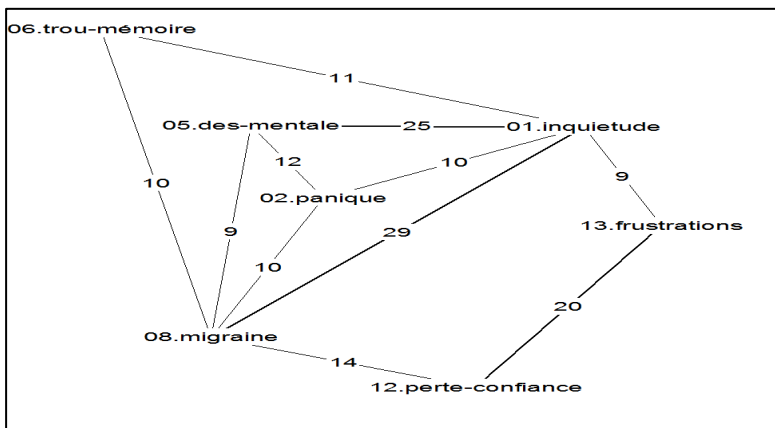
**Tableau 2 : Taxonomie des seize (16) premiers items selon leur fréquence de choix dans l'ensemble des sujets qui sont au lycée**

<b>Rang</b>	<b>ITEMS</b>	<b>FREQUENCES</b>	<b>POURCENTAGES</b>
1	Inquiétude	125	63.45%
2	Panique	47	23.86%
3	Angoisse	24	12.18%
4	Perte-moyen	29	14.72%
5	De s-mentale	80	40.61%
6	Trou-mémoire	48	24.36%
7	Perte-contrôle	11	05.58%
8	Migraine	114	57.87%
9	<b>Manque-motivation</b>	22	11.17%

10	Envie-uriner	22	11.17%
11	Maux-ventre	28	14.21%
12	Perte-confiance	84	42.64%
13	Frustrations	57	28.93%
14	Désintérêt	19	09.64%
15	Repli-sur-soi	35	17.77%
16	Mépris-de-soi	25	12.69%

Si nous partons du principe que les éléments centraux sont les plus caractéristiques, l'analyse du **tableau2** nous renseigne et nous autorise à formuler l'hypothèse que pour ceux qui sont au lycée, le champ représentationnel de l'anxiété due aux mathématiques est organisé autour de cinq éléments : **inquiétude (63.45%)**, **migraine (57.87%)**, **perte de confiance (42.64%)**, **désorganisation mentale (40.61%)** et la **frustration (28.93%)**. Cette représentation marque la prédominance de l'anxiété due aux mathématiques est liées **celui de l'état biopsychologique des apprenants**. Voyons l'aspect structural de cette représentation sociale c'est-à-dire son organisation :

**Figure 2-Graphe de similitude de l'anxiété pour les mathématiques pour des sujets au lycée**



La peur des mathématiques est un état affectif caractérisé par des sentiments d'inquiétude à l'égard de cette discipline. L'anxiété due aux mathématiques est causée par les idées que l'on entretient par rapport à cette matière, soit à nos croyances. L'anxiété comme un «état affectif caractérisé par un sentiment d'inquiétude, d'insécurité et de troubles physiques diffus vis-à-vis d'un danger indéterminé dans lequel on se sent impuissant» (Lafortune, 1992). Ensuite à l'inquiétude cela va être corsé par la migraine de ceux étant au lycée. Par la suite c'est une perte de confiance en soi et une désorganisation mentale qui va s'installer avec la frustration dans laquelle l'apprenant. Les attitudes face à la mathématique se forment dès l'enfance et tendent à se détériorer quand l'étude de cette discipline touche à des concepts plus abstraits. Ainsi, l'élève qui connaît des succès répétés en vient à développer une attitude négative envers la mathématique et il adopte un comportement d'évitement face aux tâches mathématiques. L'inquiétude et la perte de confiance ils vont être frappés de trou de mémoire la panique qui se termine par la frustration.

Les attitudes sont inférées de ce qu'une personne dit à propos d'un objet, de ce qu'elle ressent à l'égard de cet objet et de ce qu'elle dit à propos de son comportement face à l'objet en question (Collette, 1978). Les dispositions affectives peuvent donc être des stimulants pour l'apprentissage mais elles peuvent aussi interférer en rendant les facteurs cognitifs de l'apprentissage moins actifs, donc moins efficaces. Elles peuvent parfois même inhiber le processus d'apprentissage lui-même; c'est souvent le cas des individus ayant vécu de multiples échecs (Tobias, 1980).

## Représentation sociale chez l'ensemble de ceux qui sont au collège

Les causes principales de l'anxiété due aux mathématiques sont par ordre d'importance : **Migraine (59.52%)**, **Inquiétude (52.38%)**, **Perte-confiance (40.48%)**, **Trou-mémoire (30.95%)**, **Panique (28.57%)**.

Le domaine affectif regroupe différentes composantes. Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu les attitudes, les émotions (dont l'anxiété), la motivation. À ces composantes, nous ajoutons la confiance en soi, étant donné son importance dans l'apprentissage des mathématiques. La **confiance en soi** naît de la représentation que l'individu a de lui-même par rapport à sa capacité d'accomplir une tâche. C'est une notion reliée à l'estime de soi. « L'estime de soi fait appel à la confiance fondamentale de l'être humain en son efficacité et sa valeur. » (Legendre, 1993, p. 560). Il y a les apprenants ont une perte de confiance en eux et de trou de mémoire. La **motivation** est un « ensemble de désir et de volonté qui pousse une personne à accomplir une tâche ou à viser un objectif qui correspond à un besoin » (Legendre, 1993, p. 882) ou à un intérêt. Elle détermine souvent l'action. L'élève motivé perçoit la réussite comme possible et met en œuvre les moyens pour l'atteindre. Il lui est relativement facile de s'engager dans les tâches demandées et même de dépasser les exigences requises.

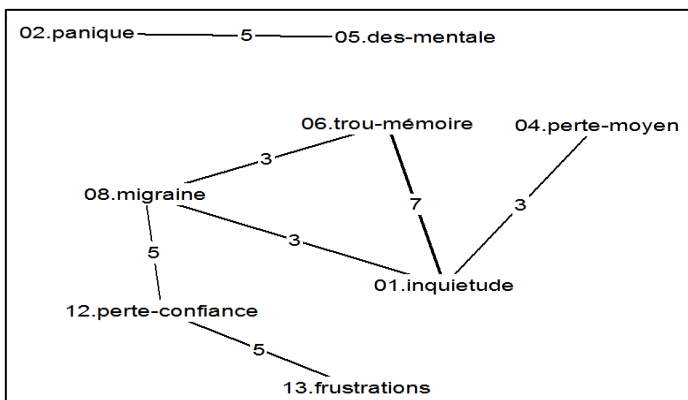
Une **émotion** est une réaction affective, heureuse ou pénible, se manifestant de diverses façons (Sillamy, 1980). L'anxiété est l'émotion la plus souvent associée aux difficultés d'apprentissage en mathématiques. Elle

est caractérisée par un sentiment d'inquiétude, d'insécurité et de troubles physiques diffus par rapport à un danger indéterminé devant lequel on se sent impuissant (Sillamy, 1980). L'anxiété à l'égard des mathématiques peut aller de l'inquiétude à la peur (Lafortune, 1992) et faire vivre des tensions difficilement surmontables.

**Tableau 3 : Taxonomie des seize (16) premiers items selon leur fréquence de choix dans l'ensemble des sujets qui sont au collège**

<b>Rang</b>	<b>ITEMS</b>	<b>FREQUENCES</b>	<b>POURCENTAGES</b>
<b>1</b>	Inquiétude	<b>22</b>	52.38%
<b>2</b>	Panique	12	28.57%
<b>3</b>	Angoisse	7	16.66%
<b>4</b>	Perte-moyen	10 N	23.80%
<b>5</b>	Des-mentale	12	28.57%
<b>6</b>	Trou-mémoire	13	30.95%
<b>7</b>	Perte-contrôle	2	04.76%
<b>8</b>	Migraine	<b>25</b>	59.52%
<b>9</b>	<b>Manque- motivation</b>	5	11.90%
<b>10</b>	Envie-uriner	9	21.43%
<b>11</b>	Maux-ventre	6	14.28%
<b>12</b>	Perte-confiance	<b>17</b>	40.48%
<b>13</b>	Frustrations	12	28.57%
<b>14</b>	Désintérêt	5	11.90%
<b>15</b>	Repli-sur-soi	6	14.28%
<b>16</b>	Mépris-de-soi	5	11.90%

**Figure 3-Graphe de similitude de l'anxiété pour les mathématiques pour des sujets au collège**



Il existe cependant deux (2) sphères de regroupements sémantiques: Une sphère composée d'éléments liés aux causes matérielles : **Inquiétude (52.38%)**, **Perte-confiance (40.48%)**, et **Trou-mémoire (30.95%)**. Une autre sphère composée essentiellement d'éléments liés aux comportements, attitudes des acteurs et des difficultés structurelles : l'item **Panique (28.57%)** lié a l'item **desorganisation mentale**. Une **attitude** est un « état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, préjugé, etc.), une disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (Legendre, 1993, p. 112). Un élève qui pense que les mathématiques ne lui seront pas utiles dans sa profession

éprouvera des difficultés à investir de l'énergie dans son apprentissage.

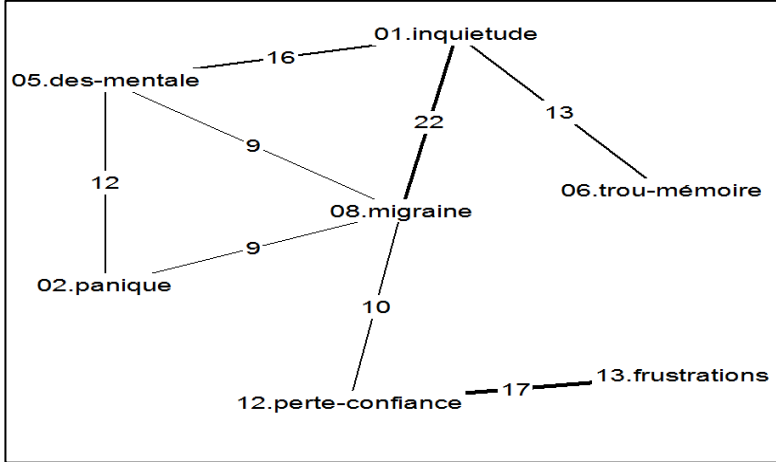
### **Représentation sociale chez l'ensemble de ceux qui sont de sexe féminin**

**Tableau 4 : Taxinomie des seize (16) premiers items selon leur fréquence de choix dans l'ensemble des sujets qui sont de sexe féminin**

<b>Rang</b>	<b>ITEMS</b>	<b>FREQUENCES</b>	<b>POURCENTAGES</b>
<b>1</b>	Inquiétude	<b>90</b>	62.5%
<b>2</b>	Panique	38	26.38%
<b>3</b>	Angoisse	15	10.42%
<b>4</b>	Perte-moyen	16	11.11%
<b>5</b>	Des-mentale	<b>57</b>	39.58%
<b>6</b>	Trou-mémoire	40	27.77%
<b>7</b>	Perte-contrôle	06	04.16
<b>8</b>	Migraine	<b>83</b>	<b>57.64%</b>
<b>9</b>	<b>Manque-motivation</b>	16	11.11%
<b>10</b>	Envie-uriner	14	09.72%
<b>11</b>	Maux-ventre	21	14.58%
<b>12</b>	Perte-confiance	64	44.44%
<b>13</b>	Frustrations	41	28.47%
<b>14</b>	Désintérêt	14	09.72%
<b>15</b>	Repli-sur-soi	31	21.52%
<b>16</b>	Mépris-de-soi	15	10.42%

Les causes principales de l'anxiété due aux mathématiques sont par ordre d'importance : **Inquiétude (62.5%)**, **Migraine (57.64%)**, **Perte de confiance (44.44%)**, **désorganisation mentale (39.58%)**, **Frustrations (28.47%)**.

**Figure 4-Graphe de similitude de l'anxiété pour les mathématiques pour des sujets de sexe féminin**



Le champ représentationnel se structure particulièrement autour de : **Inquiétude, Migraine, Perte de confiance, désorganisation mentale et Frustrations**. Ce sont les éléments qui dans cette structure ont les plus connexes avec les autres éléments. Plusieurs éléments sont placés en satellite autour de l'item centrale prioritaire : **Inquiétude** et entretiennent avec lui des relations de similitudes plus ou moins importantes. Ainsi on a, **Inquiétude** créant de la **Migraine (57.64%)**, **Perte de confiance (44.44%)**, **désorganisation mentale (39.58%)**, **Frustrations (28.47%)**. Ce sont donc les principes fondamentaux autour desquels se constitue l'anxiété due aux mathématiques.

## Représentation sociale chez l'ensemble de ceux qui sont masculin

**Tableau 5 : Taxinomie des seize (16) premiers items selon leur fréquence de choix dans l'ensemble des sujets qui sont de sexe masculin**

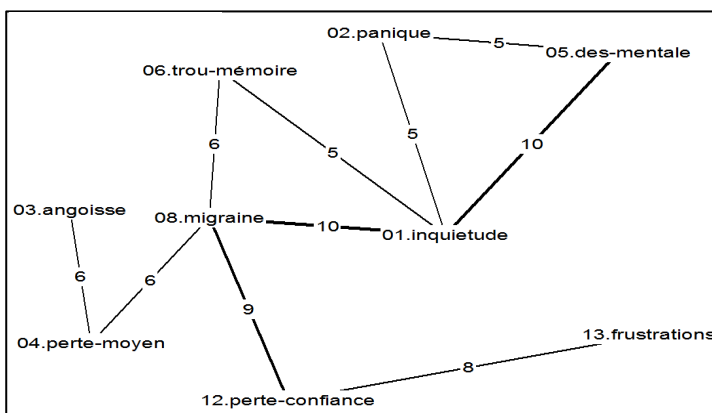
Rang	ITEMS	FREQUENCES	POURCENTAGES
1	Inquiétude	54	58.06%
2	Panique	20	21.51%
3	Angoisse	16	17.20%
4	Perte-moyen	23	24.73%
5	Des-mentale	35	37.63%
6	Trou-mémoire	21	22.58%
7	Perte-contrôle	07	07.53%
8	Migraine	54	58.06%
9	<b>Manque-motivation</b>	11	11.83%
10	Envie-uriner	17	18.28%
11	Maux-ventre	13	13.98%
12	Perte-confiance	37	39.78%
13	Frustrations	27	29.03%
14	Désintérêt	10	10.75%
15	Repli-sur-soi	10	10.75%
16	Mépris-de-soi	14	15.05%

De la lecture de ce tableau, il ressort que les items : **Inquiétude (58.06%)**, **Migraine (58.06%)** **Perte de confiance (39.78%)**, **désorganisation mentale (37.63%)**, **Frustrations (29.03%)** sont les éléments centraux donc organisateurs de la représentation. Tous les items présents dans le noyau font référence à l'anxiété due aux mathématiques qu'éprouvent les élèves.

Du graphe de similitude de l'anxiété due aux mathématiques il ressort que les causes principales de

l'anxiété due aux mathématiques sont par ordre d'importance : **Inquiétude (58.06%), Migraine (58.06%) Perte de confiance (39.78%), désorganisation mentale (37.63%), Frustrations (29.03%).**

**Figure 5-Graphe de similitude de l'anxiété pour les mathématiques pour des sujets de sexe masculin**



## DISCUSSION –CONCLUSION

La présente étude avait pour objectifs de connaître et analyser les représentations sociales construites les élèves à l'égard des déterminants de l'anxiété enjeu d'apprentissage face aux difficultés en mathématiques chez les élèves du deuxième cycle en mathématiques de l'établissement Jean Piaget. Et pour ce faire, il fallait déterminer les représentations sociales des élèves et comparer les représentations sociales de ces sous populations. Les hypothèses ont porté sur l'influence du statut d'élève sur les représentations

sociales des déterminants de l'anxiété dus aux mathématiques. L'analyse structurale des représentations sociales construites par cette population avait pour but de dégager les éléments fédérateurs des constructions cognitives et de voir si en définitive, la population concernée partage les mêmes principes organisateurs dans la construction de ces représentations sociales.

Au regard des résultats de cette étude nous pouvons affirmer que les constructions que nous avons obtenues semblent indiquer des représentations sociales des déterminants des échecs stabilisée, bien structurée chez la population sous étude. Cependant, les acteurs et partenaires du système n'ont des représentations sociales univoques et unidimensionnelles des déterminants des échecs aux examens de fins d'années. La position sociale des sujets constituent donc une variable différentielle influençant leurs constructions sociocognitives. Ce qui confirme notre hypothèse de départ à savoir. Mais, pour que l'élève renoue avec les performances scolaire, l'enseignant doit à la fois agir sur le conatif « *le moteur des apprentissages* » et sur le cognitif « *directement lié au savoir* ». Car une des missions essentielles des enseignants serait donc de créer un climat de confiance et un contexte pédagogique stimulant qui permettent à chaque élève de retrouver l'estime de soi et de renouer avec la réussite scolaire.

Bruner (2000) a dénoncé le cloisonnement entre les émotions et l'intelligence. L'élève est une personne unique, on ne peut isoler le raisonnement intellectuel de son contexte affectif, émotionnel et conatif. Car, Perrudeau insiste sur l'aspect affectif et son importance dans celle-ci les apprentissages, où, dit-il, la dimension

affective est exacerbée. Les émotions sont au cœur de nos échanges. *Le capital émotionnel* des apprenants rencontrant des difficultés liées entre autres, à l'anxiété, à un manque de confiance en soi, à un stress venant perturber la santé et les performances académiques et professionnelles.

Des travaux ont porté sur les différences possibles de compétences entre la dimension émotionnelle dans la relation enseignant-élève. Autrefois relation négligée, celle-ci passe désormais par un autre «*emphatisés avec la classe, et ensuite enseigne*» (Jensen, 1998). On retrouve la même perspective chez Gendron et LaFortune (2009), qui soutiennent qu'aucune activité associée aux activités éducatives ne peut pas se limiter aux activités de nature cognitive, puisque des processus de nature socio-émotionnelle sont impliqués de la même manière et influencent la nature du climat d'enseignement et de mise en relation.

La reconnaissance des compétences socio-émotionnelles, en tant que produits perfectibles à travers l'éducation et la formation continue, peut mobiliser des efforts soutenus afin de reconnaître leur rôle décisif non seulement dans les relations que les enseignants développent avec leurs élèves. Mais aussi au niveau individuel, en termes de performances et niveau de satisfaction, il y a un parallélisme entre affectivité et les fonctions cognitives c'est à dire entre intelligence et affectivité. L'affectivité intervient dans les opérations d'intelligence quelle les perturbe ou les stimule. Quels en seraient les enjeux ?

Les enjeux seraient de développer les compétences émotionnelles des apprenants à partir d'une

approche pédagogique thérapeutique. Bien que la dimension émotionnelle dans la relation enseignant-élève fût négligée, il faudrait agir différemment, c'est que pensent Gendron et La Fortune (2009). Ceux-ci soutiennent qu'aucune activité associée aux activités éducatives ne peut pas se limiter aux activités de nature cognitive, puisque des processus de nature socio-émotionnelle sont impliqués de la même manière et influencent la nature du climat d'enseignement et de mise en relation. Govaerts et Grégoire en concluent qu'« il ne suffit pas, pour une élève, d'être *cognitivement* convaincu de l'intérêt d'une matière scolaire pour s'y engager. Encore faut-il qu'il le ressente également *affectivement*. Ce n'est que lorsque cette double condition est remplie que le succès est à la clef. » « Et, insistent-ils, il ne suffit donc pas non d'aider les élèves à gérer leur stress ou leur anxiété lors d'un examen de mathématique pour augmenter leur performance, il est encore mieux de réussir à leur rendre la tâche agréable.»

### **Références bibliographiques**

- Ashcraft, M. H., & Moore, A. M. (2009). Mathematics anxiety and the affective drop in performance. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 27(3), 197-205.
- Abric, J-C. (2003), *Méthodes d'études des représentations sociales*, Saint-agne ; Erès.
- Abric, J-C., (1994), *Pratiques sociales et représentations sociales*, Près, PUF.
- Berbaum BERBAUM, J., (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris: ESF Éditeur.

- Gendron, B. (2008). Capital émotionnel et éducation. Dictionnaire de l'éducation, Van Zanten A. (dir.), Paris : PUF.
- Govaerts S., et Grégoire J.,(2006).*Motivation et émotions dans l'apprentissage scolaire*. In : *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Gendron B. (2011), Développement du capital émotionnel à partir de la formation à l'acceptation et l'engagement –ACT (Acceptance and Commitment Training), in *La psychologie positive*, C. Martin-Schaumn Eds, De Boeck, p 440-457.
- Herzlich, C., (1972).La représentation sociale, in MOSCOVICI (S.), *Introduction à la psychologie sociale*. Paris, Larousse.
- Jodelet, D. (éd.),(1989). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- Ketele, J.-M. (1993). *Méthodologie de l'observation*. Louvain-La-Neuve : Cabay.
- De Ketele, J.-M., (1980). *Observer pour éduquer*. Berne-Francfort : Peter Lang. 215 p.
- Lafortune, L., & Doudin P.A.,(2004). *Les émotions à l'école*. Québec, PUQ.
- Lafortune, L., (2012). *Pédagogie et psychologie des émotions, vers la compétence émotionnelle*. Quebec, PUQ.
- Lafortune, L., et Massé, B., avec la collaboration de Lafortune, S. (2002). *Chères mathématiques: susciter l'expression des émotions en mathématiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Moliner, P.,(2001).La dynamique de la représentation sociale. PUG (Presses Universitaires de Grenoble) Collection : Vies sociales.
- Moscovici, S., Buschini, F., (Ed.), (2003).Les méthodes des sciences humaines.Fondamental. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Rusinek, S., (2004). *Les Emotions. Du normal au pathologique*. Paris : Dunod.
- Letor, C.,(2003). *Intelligence émotionnelle et pratiques pédagogiques en contexte de professionnalisation de l'enseignant* - Thèse en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences de l'Education. UCL.
- Perraudau, M., (2006). *Métier d'enseignant en 70 questions*. Retz.
- Perraudau, M., (2004). *Accompagner les apprentissages*, dans A. Weil-Barais (dir.), *Les Apprentissages scolaires*, Bréal, 2004.
- Zakaria, E., and. Nordin, N.,M, (2008). *The effects of mathematics anxiety on matriculation students as related to motivation and achievement*. Eurasia J. Math. Sci. Technol. Educ., 4: 27-30.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 119-141

## **BETWEEN THE SUCCESS AND THE FAILURE: EQUANIMITY IN ISLAMIC HERMENEUTICS**

---

**Fatai Owolabi Jamiu**

Tai Solarin University of Education, (Nigeria)

fatja\_miu2@yahoo.com

ISSN : 1840-8001 N°3 – 2<sup>nd</sup> semestre, décembre 2016

# **BETWEEN THE SUCCESS AND THE FAILURE: EQUANIMITY IN ISLAMIC HERMENEUTICS**

**Fatai Owolabi Jamiu**

Tai Solarin University of Education, (Nigeria)

fatja\_miu2@yahoo.com

## ***ABSTRACT***

*Equanimity has been regarded as a process of maintaining peace and order in fulfilling the purpose of creation. Many of the problems that trouble mankind today such as anxiety, depression, lack of confidence, and a host of others can be solved through it. The paper addresses the issue of equanimity from a perspective that exceeds the usual discussion surrounding negligence in corporate life and alike. Referring to the original meaning of the Arabic word for equanimity (al-sabr) and its opposite (al-ghadab ) wrath, rage, fury, anger, exasperation and indignation. It argues that talking about equanimity would not make sense without addressing the issue of the patient. The paper views that proceeding from Islamic hermeneutics would be a better remedy than pure reference to human legislation.*

***Keywords:*** *Equanimity, Success, Failure, Hermeneutics and Islam.*

## **Introduction**

Two major ideas are upheld and promoted by Western influence which comprises the expectation of instant gratification and the cult of the superman. In the former, few people are prepared to wait, or work hard, or suffer temporary hardship, to get results while in the

latter, people's minds are filled with the notion that the stronger and wealthier they are, the freer they are to do what they like, regardless of the consequences. The idea of the "survival of the fittest" is used to justify destroying the weak in quest for superiority by turning this world into a living hell where competition and conflict prevail. In fact, crime is on the increase as religion and morality are no longer deterrent forces, and a sense of fear and insecurity is spreading in its wake. Mental illness and psychological disorders are a further symptom of the malaise caused by negative Western influence.

The Islamic way is in sharp contrast to the current trends of the West. Allah knows best the make-up of the human psyche, and the guidance of the Qur'an and Sunnah is in perfect harmony with human nature. Knowledge of human behaviour and psychology which is firmly rooted in the guidance of the Qur'an and Sunnah is developed for any person who is seeking strength of willpower, and perfection may be guided. Instead of struggling alone for no other reason than self-gratification, Islam channels mankind into seeking perfection for the sake of Allah, and teaches them to seek His help in doing so. Thus we have important Islamic ideals such as: *'ubudiyyah* (being a true slave of Allah), which puts a person in touch with the highest Power in this universe, the Power of Allah; *tawakkul* (putting one's trust in Allah), concerning which the Prophet advised thus:

Whoever wishes to be the strongest among  
men let him  
put his complete trust in Allah (Ibrahim,  
1992: 218)

In other words, determining what constitutes equanimity particularly when it is likened to success or failure that one finds in the leader's attitude is a risk. The ambiguity in the nature of equanimity which Isutzu (2002:47) hints at is actually an indirect reference to the tenuous and weak nature of contemporary political systems across the world. It is practically impossible to walk straight in a world which is structurally crooked, that impatience could be likened to a crime people commit individually and/or communally either by choice, by chance or by compulsion. To hold public office nowadays is to run the risk of becoming impatient (al-Mawardi, 1996:24). It has become a source of concern for politicians even though without it most government functionaries would never have come close to power.

### **Definition of Equanimity from Linguistic Background**

In Arab-Islamic culture, things are usually known by their antithesis. Thus the Arabic word for 'equanimity' (*al-sabr*), which is derived from the trilateral verb root *s-b-r* (*sabara*) that means to be patient, be forbearing, to endure and to bear calmly, is according to Cowan (1960:676) the opposite of *al-ghadab* which variously means wrath, rage, fury, anger, exasperation and indignation. In this context, to talk about equanimity, *sabr* would be invalid without talking about the patient (*sabir*). According to him, the Arabs deem equanimity to have taken place when a man is captured and detained until he died in their expression that so-and-so was killed *sabranin* captivity (Cowan, 1960:501). In the spiritual sense, equanimity means to stop from despairing and panicking, to stop tongue from complaining, and to stop

hands from striking faces and tearing clothes at times of grief and stress (Al-Qumi, 1982:134). Some scholars have defined equanimity as a good human characteristic or a positive psychological attitude by virtue of which one refrains from doing that which is not good. Human beings cannot live a proper and healthy life without equanimity (Isutzu,2002: 46). In the opinion of Abu ‘Uthman, equanimity is possessed by the one who has trained himself to handle difficulties (Al-‘Ajlan et al,1978:148),. ‘Amr ibn ‘Uthman al-Makki views it as to keep close to Allah and to accept calmly the trails He sends, without complaining or feeling sad (Al-Rasi, 1992:131). Al-Khawwas refers to it as to adhere to the rules of the Qur’an and Sunnah (Al-Mawardi, 1986:278) while another scholar looks at it as to refrain from complaining while Ali ibn AbiTalib explains it as to seek Allah’s help (al-Jawziyyah,1973:62).

In submission of Abu Muhammad al-Hariri, equanimity means not seeing any difference between times of ease and times of hardship, and being content at all times (1982:234). Al-Jawziyyah says in reply that this is too difficult, and we are not instructed to be like this. He explains further that Allah has created humankind in such a way they feel the difference between times of ease and times of hardship, and all that they can do is refrain from panicking at times of stress (1970:7). Equanimity does not mean feeling the same at both easy and difficult times because that is beyond human being, and is not part of his nature. Having an easy time is better for him than having a difficult time. The Prophet used to pray thus:

If You are not angry with me, then I do not care what.

happens to me, but still I would rather have Your blessings and favour (Al-Mawardi, 1986:279).

This does not contradict the *hadith* which says:

No one has ever been given a better gift than patience

(Nasif, 1986:191)

because that refers to after a test or trial has been befallen a person. But ease is still better.

### **Equanimity and *Shakwah* (complaint)**

There are two categories of *Shakwah* (complaint) viz: *shakwahilaLahi* (complaint to Allah) and *shakwahila an-Nas* (complaint to people). The first type means to complain to Allah as his Creator and Sustainer and do not contradict equanimity. It is demonstrated by several Prophets, for example, when Ya‘qub (AS) said:

I only complain of my distraction and anguish to Allah (Q12:86)

Earlier, Ya‘qub (AS) had said: “*Sabrun Jamil*” which means “patience is most fitting for me”. The Qur’an also tells us about Ayyub thus:

And (remember) Ayyub (Job), when he cried to his Lord,

truly distress has seized me ..... (Q 21:83)

The epitome of patience, the Prophet (SAAS), prayed to his Lord thus:

O Allah, I complain to You my weakness and helplessness.

Prophet Musa (AS) prayed to Allah, saying:

O Allah, all praise is due to You, and complaint is made .

only to You, and You are the only One from Whom we.

seek help and in Whom we put our trust, and there is no power except by Your help (Ibrahim, 1992:119).

The second type of complaint involves complaining to people; either directly through one's words, or indirectly through the way he looks and behaves. In this situation, he demonstrates disbelief in the four elemental foundations of human existence –*tawhid* (unity of Allah), *khilafah* (vicegerency of humanity), *risalah*(prophethood), and *qiyamah*(resurrection) which is contradictory to equanimity (al-Jawziyyah,1970: 32).

Psychologically speaking, every person has two forces at work within him or her viz: driving force and refraining force. The former pushes him towards some actions while the latter holds him back from others (al-Sha 'rani, 1988:23) . Equanimity essentially harnesses the driving force to push him towards good things, and the refraining force to hold him back from actions that may be harmful to him or others (Siba'i, 1984:34). In fact, one has strong equanimity when it comes to doing what is good for him, but he is weak with regard to restraint from harmful actions. According to al-Bahani (1982:165) a person has enough equanimity to perform acts of worship (*Salah, Sawm, Hajj* ), but lacks of it in controlling himself and refraining from following his whims and desires, and in this way he may commit unlawful deeds. Conversely, one may have strong equanimity in abstaining from forbidden deeds, but his equanimity in obeying commandments and performing

*'ibadah* (worship or devotion) is too weak while some people have no equanimity in either case.

To have equanimity means that one's common sense and religious motives are stronger than one's whims and desires. It is natural for people to have an inclination towards their desires, but common sense and religious motive should limit that inclination. It is interesting to point out that there are two forces at war, sometimes reason and religion win, and sometimes whims and desires prevail whereas the battle field is the heart of man (Al-'Amari,2003:181).

### **Equanimity in the Qur'an**

Let us proceed to the Qur'anic injunctions. To talk about the Qur'anic treatment of equanimity is to keep in mind the spiritual and the secular; the mystical and the profane. The word 'equanimity' (*sabr*) or its inflected derivatives appears not less than ninety times in the Qur'an. These verses not only mirror various trajectories of equanimity as a concept, but also the features, impacts and implications of the phenomenon on human society and on the universe. The Qur'anic engagement with equanimity mirrors the quintessential Islamic *doxa*, its represent the template upon which Islamic perspective to the phenomenon must be premised.

Even though, in line with our suggestion above, verses of the Qur'an that furnish insights into the dynamics and poetics of equanimity in human nature, nurture and society are many, let us begin with an anecdote gleaned from the Qur'an. Sometime during the primordial period, Prophet Adam and his wife were ordered to stay away from the forbidden fruit but due to

lack of equanimity, they went against the injunction of God by eating the forbidden fruit while their sons, Qabil (Cain) and Habil (Abel), were in feud ending with the former killing the latter. These events, therefore, could be referred to as the beginning of spiritual impatience on earth.

In other words, the desire in humans to perpetrate impatience, whether material or spiritual, could be said to be as old as creation. It could be likened to the proverbial forbidden fruit – the more it is prohibited, the more humanity seeks access to it; the harsher the punishment prescribed for the impatient, the more engaging the latter's desire to commit the crime. Forbidden fruits, in line with the Arab axiom, are usually the sweetest (*al-thamarat al-muhramahhulwatun* ).

However, if careful consideration is given to the nature and circumstance of human existence, and if the problematic aspect of lack of equanimity is given closer scrutiny might it not be argued that lack of equanimity is indeed an integral part of the human edifice that make up that part of human nature which must be discarded the same way humankind is bound to endeavour to empty its kidney of urine and the stomach of excreta.

The preventive ethos established by Islam against lack of equanimity might also include the fact Islam views the occupation of a position of authority, and in fact the whole gamut of human existence, as a test for which the believer shall be held to account on the Day of Resurrection. To be a head of state or the permanent secretary, for example, therefore, is to occupy a position of trust with equanimity. In order to prevent or at worst reduce the possibility of lack of equanimity in public

offices, Islam, therefore, enjoins the Muslims to entrust the position to the most spiritual and morally qualified. Failure to do this is to risk socio-economic and political anomie. The Prophet Muhammad emphasized the importance of appointing the right people in positions of authority when he says:

Whoever delegates a position to someone  
whereas he  
sees someone else (who is more qualified),  
verily he  
has cheated Allah and His apostle and all  
the  
Muslims (Rafik and Badawi, 2005: 137)

The Prophet is equally reported to have said:

Each of one of you is a shepherd and each one is responsible for the flock under him.

Let us now assume that the morally and spiritually qualified has been given authority, how does Islam grapple with the fact that power often becomes a success at the hand of the statesman? How does Islam ensure that the powerful not become inebriated and hostage to the entrapments of power? The answer to this question might be found in the character of the persons concerned as to whether their moral and spiritual life is deeply rooted in the teachings of Islam. This is because insights abound in Islamic history of the possibility of that scenario in which one may find the success of power at one's hand without using more than the law permits. This is particularly the case with all the Prophets who once became shepherds in order to test their level of equanimity. The Prophet Muhammad is equally reported

to have said: “All the Prophets were shepherds before they were appointed” (Moosa,2005:25).Here the Prophet’s statement refers to the conducts and attitudes of the Prophets which not only portray them as patient, but also ones who are unwilling to allow impatience fester within the Muslim polity. By refusing to let one animal among the flock to miss, they also keep in view the possibility that power and authority could indeed be success and failure at the same. They had the serenity of mind not to succumb to temptation. They were sufficiently conscious of the implication of such an action on their spiritual status and the welfare of the State. Thus their action feeds the suggestion that consciousness of the existence of God is the only armour against the most tempting of all temptations.

Prophet Nuhu’s conduct also emphasizes the importance of such elements as justice, equity and benevolence as critical elements in the appropriation of Islamic hermeneutical treatment of equanimity. The Prophet of Islam is reported to have said that among the inhabitants of Paradise will be:

One who wields authority and is just and fair; one who is truthful and has been endowed with power to do good deeds; and the person who is merciful and kindhearted towards his relatives and to every pious Muslim, and who does not stretch out his hand in spite of having a large family (*Sahih Muslim, hadith no. 6853*)

In contrasting the concepts of *ihsan* (benevolence) and ‘*adl* (justice), al-Qurtubi (d. 1273) argues that when Allah says “Lo, God enjoins justice and kindness” (Q16:90) the word ‘*adl*(justice) is mandatory while *ihsan* (benevolence) is what is above and beyond the mandatory. Quoting Sufyan b. ‘Uyaynah, al-Qurtubi states further that ‘*adl* means that the person’s inner intentions and feelings should be consistence with his/her declared words and actions, while *ihsan* means that the person’s inner intentions and feelings are even better than his/her words and actions (al-Qurtubi, 1966). The word of *ihsan*, which is derived from Arabic root h-s-n, refers to any act that is deemed suitable, beautiful, proper and fitting. It operates at the core of Islamic ethics. The Muslim subject in authority who works with these ideals would neither be impatient despite the glamour of success at his hand nor would he be an impatient. He would conduct himself with the full consciousness that God watches over all things even if the citizens or the law are, as it is, absent. Allah says again:

Therefore be patient (O Muhammad) as  
did the Messengers

Of strong will and be in no haste about  
them (disbelievers)

(Q46:35)

This verse thus shows how Islam seeks to prevent the incidences of impatience in the world. Here we are informed that Allah abhors impatience to such an extent that its perpetrators are promised terrestrial and eschatological retribution (ibn Kathir, 1981:56). By employing the connective, *kama* (as) in the above verse, the act of impatience is equally divested of geographical

or racial identity. An act of impatience committed in Africa is therefore deemed to have multiple and grave implications for the wellbeing of humankind in Asia, the impatient who goes scot-free in America becomes a threat to humanity in Malaysia. Whereas he may or may not be caught while on earth, the above verse seeks to establish the impossibility of escape for the impatient from divine wrath and to warn human beings from committing all acts that may be deemed impatience.

We will, therefore, list the different contexts in which the word of equanimity appears thus:

1. In form of instruction, equanimity is enjoined upon believers as Allah says:

And endure you patiently (O Muhammad),  
your patience

is not but from Allah (Q16:127)

So wait patiently (O Muhammad) for the  
decision of your

Lord, for verily, you are under Our eyes  
(Q52:48)

2. That which is opposite to equanimity is forbidden  
:

..... and be in no haste about them  
(disbelievers) .....

..... (Q46:35)

So, do not become weak (against your enemy),  
nor be sad ..... (Q3:139)

So, wait with patience for the Decision of your  
Lord, and be not like the Companion of the Fish  
(i.e. Yunus) when he cried out (to Us) while he  
was in deep sorrow (Q68:48).

3. Equanimity is made a condition of success and prosperity:

O you who believe! Endure and be more patient (than your enemy), and guard your territory by stationing army units permanently at the places from where the enemy can attack you, and fear Allah, so that you may be successful (Q3:200)

4. The rewards of those who exercise equanimity will be doubled:

These will be given their reward twice over, because they are patient ..... (Q28:54)

..... Those who are patient shall receive their reward in full without reckoning (39:10)

Sulayman ibn Qasim said that the reward of every deed is known, except for the reward of patience, which will be like heavy rain (Al-Mawardi, 1978:23).

5. Equanimity and faith are prerequisites for leadership in religion:

And We made from among them (Children of Israel), leaders, giving guidance under Our Command, when they were patient and used to believe with certainty in Our signs (Q32:24).

6. Equanimity is the way to earn the companionship of Allah:

.....and be patient. Surely, Allah is with those who are patient (Q8:46).

7. Allah will reward those who have equanimity with a threefold reward: blessings, mercy and guidance:

.....but give glad tidings to those who are patient – who, when afflicted with calamity, say: truly, to Allah we belong and truly, to Him we shall return – they are those on whom (descend) blessings from their Lord, and (they are those who) receive His Mercy, and it is they who are the guided ones (Q2:155-7)

When people came to offer their condolences to one of companions for some calamity that had befallen him, he said: “why should I not practice patience, when Allah has promised those who have patience three rewards, each of which is better than this world and everything in it?” (Isutzu, 2002:34).

8. Equanimity is a means of seeking Allah’s help:  
And seek help in patience and the prayers and truly, it is extremely heavy and hard except for the true believers (Q2:45)

So whoever has no patience has no help.

9. Equanimity and piety are conditions for Allah’s help and support:  
Yes, if you hold on to patience and piety, and the enemy comes rushing at you; your Lord will help you with five thousand angels having marks (of distinction) (Q3:125)

10. Equanimity and piety are a great protection against the cunning of enemies as Allah says:

..... But if you remain patient and become the pious, not the least harm will their cunning do to you. Surely, Allah surrounds all that they do. (Q3:120)

11. The angels will salute the people of equanimity in the Garden of Bliss as

Allah says:

..... And the angels shall enter to them from every gate (saying): Peace be upon you for you persevered in patience! Excellent indeed is the final home! (Q13:23-24)

12. Allah made it permissible to treat our enemies no worse than they treat us, but He has made it clear that practising equanimity is better:

And if you punish (your enemy, O you believers in the oneness of Allah), then punish them with the like of that with which you were afflicted. But if endure patiently, verily, it is better for the patients (Q16:126)

13. Allah made equanimity and right actions a condition for forgiveness and great reward:

Except those who show patience and do righteous good deeds: those, theirs will be forgiveness and a great reward (Paradise) (Q11:11)

14. Allah has made equanimity a standard of courage and determination in the conduct of one's affairs:

and verily, whosoever shows patience and forgives, that would truly be from the things recommended by Allah (Q42:43).

O my son! Perform prayers and enjoin (on people) all that is good, and forbid (people) from all that is evil and bear with patience whatever befalls you. Verily, these are some of the important commandments (ordered by Allah with no exemption) (Q31:17)

15. Allah has promised the believers His support and victory, and has said that they deserve this because of their equanimity:

..... And the fair Word of your Lord was fulfilled for the Children of Israel, because of their endurance..... (Q7:137)

16. Allah has made equanimity a condition of His love:

And many a Prophet (i.e. many from amongst the Prophets) fought (in Allah's Cause) and along with whom (fought) large bands of religious learned men. But they never lost heart for that which did befall them in Allah's way, nor did they weaken nor degrade themselves. And Allah loves the patient ones (Q3:146)

17. Allah has made equanimity a condition of receiving many blessings:

But those who had been given (religious) knowledge said:

Woe to you! The reward of Allah (in the Hereafter) is better for those who believe and do righteous good deeds and this none shall attain except those who are the patient in following the truth (Q28:80).

But none is granted it (the above quality) except those who are patient – and none is granted it except the owner of the great portion (of happiness in the Hereafter, i.e. Paradise, and of a high moral character) in this world (Q41:35)

18. Allah has mentioned that only those who practise equanimity and gratitude will benefit from the Signs of Allah:

See you not that the ships sail through the sea by Allah's.

Grace that He may show you of His Signs? Verily, in this are signs for every patient, grateful (person) (Q31:31)

And among His Signs are the ships in the sea like Mountains. If He wills, He causes the wind to cease, then They would become motionless on the back (of the sea).

Verily, in this are signs for everyone patient and grateful (Q42:32-33)

19. Allah praised Prophet Ayyub for his equanimity:

..... Truly, We found him patient. How excellent a Slave! Verily, he was ever oft-returning in repentance (to Us)! (Q38:44)

Allah described Prophet Ayyub as excellent because of his equanimity. So the person who fails to exercise equanimity when it is necessary will be regarded as a failure and a sinner.

20. Allah has given a general ruling that whoever does not have faith and does not belong to the people of truth and equanimity, is in a state of

loss. This means that the only true winners are people of equanimity:

By the time, verily, man is in loss, except those who believe and do righteous good deeds and recommend one another to the truth, and recommend one another to patience (Q103:1-3)

Commenting on this chapter, Imam ash-Shafi'i said: "If people thought deeply enough about this chapter, it would provide enough guidance, as man cannot attain perfection without perfecting these two things, his knowledge and his actions, i.e. his faith and right actions. As he is required to perfect himself, so he is required to perfect others, which is joining together in mutual teaching of the truth which the foundation of all this is patience."

21. Allah has mentioned that the main characteristic of those who attain salvation is equanimity and compassion:

then he became one of those who believed and recommended one another to perseverance and patience, and (also) recommended one another to pity and compassion. They are those on the Right Hand (i.e. the dwellers of Paradise) (Q90:17-18)

22. Allah has mentioned equanimity alongside the pillars of Islam and faith:

And seek help in patience and the prayers and Truly, it is extremely heavy and hard except for the true believers in Allah (Q2:45).

23. Equanimity alongside right actions:  
 Except those who show patience and do righteous Good deeds: those, theirs will be forgiveness and A great reward (Paradise) (Q11:11)
24. Equanimity alongside gratitude:  
 Verily, in this are signs for everyone patient and grateful (Q42:33)
25. Equanimity alongside truth:  
 ..... and recommend one another to the truth, and recommend one another to patience (Q103:3)
26. Equanimity alongside compassion:  
 ..... And recommended one another to perseverance and patience, and (also) recommended one another to pity and compassion (Q90:17)
27. Equanimity alongside faith:  
 when they were patient and used to believe with certainty in Our signs (Q32:24)
28. Equanimity alongside true men and women:  
 ..... The men and women who are truthful (in their speech and deeds), the men and women who are patient (in performing all the duties which Allah has ordered and abstaining from all that He has forbidden) (Q33:35).

### **Conclusion and Recommendations**

From the foregoing, efforts have been made to trace the definition of equanimity in respect of what the scholars have said about it. It is discovered that there is difference in it between times of ease and times of

hardship because it beyond human ability to maintain a balance in both as having an easy time is better for us than having a difficult time. Different perspectives on equanimity were equally considered. In fact, it is needed in almost every sphere of human endeavours. Five categories of patience were explained. We observed that Allah has made equanimity the means for attaining His love, companionship, help and supports as well as good rewards as these are sufficient honour and blessings for mankind. One of the most vital qualities for anyone to attain is equanimity which makes a student to be better, a businessman to be more successful and parents to be wiser. It is regarded as the key to success not only in this world but also in the hereafter.

The involvement of some Muslims in acts of impatience essays the disconnection between Islam in the text and the Islam in the context of existential realities of Muslim societies across the world. When laws promulgated by authorities, including the divine, are blatantly broken by humankind, the latter, in line with the Qur'an, should be prepared for "a wrath from the Almighty Allah."

## References

- Al-'Amari, A.M. (2003) *Al-Tarikh al-Adabilil 'Asrayn al-'Uthmaniwal-Hadith*. Cairo: Idarat al-Kutub al-Azhariyah.
- Al-Bahani, M.S. (1978) *Kitab al-Futuhat al-Rabanibil-Khutabwal-Mawa'iz al-Qur'aniyyah*. Cairo: Dar al-Nur.

- Al-Hariri, A.Q. (1982) *Maqamat al-Hariri*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Al-Jawziyyah, M.Q. (1973) *I'lam al-muwaqqi'in 'anrabb al-'alamin*. Beirut: Dar al-Jil.
- Al-Jawziyyah, M.Q. (1970) *Uddat al-Sabir wadhakhirat al-Shakirin*. Beirut: Dar al-Jil.
- Al-Jazayri, A.R. (n.d) *Kitab al-Fiqh 'alaMadhahib al-Arba'ah*. Cairo: Dar al-Bayan al-'Arabi.
- Al-Mawardi, A.H. (1986) *Adab al-Dunyawa 'l-Din*. Beirut: Al-Maktabat al-Thaqafah.
- Al-Mawardi, A.M. (1996) *Al-Ahkam al-Sultaniyyah: The laws of Islamic Governance*. Transl. Asadullah Yate. London: Ta Ha Publishers.
- Al-Qumi, A. (1982) *Al-Dur al-Nazim fi lughat al-Qur'an al-'Azim*. Iran: Salman Farisi.
- Al-Qurtubi, A.A. (1966) *Al-Jami' li-ahkam al-Qur'an*. Beirut: Dar al-Ihya al-Turath al-'Arabi.
- Al-Razi, F.M. (1992) *'Aja'ib al-Qur'an*. Lebanon: Dar al-Fikr.
- Al-Sha'rani, A.W. (1988) *Kashf al-Ghumah 'an Jami' al-Ummah*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Cowan, J.M. (1960) *A Dictionary of Modern Written Arabic*. India: Modern Language Services
- Ibn Kathir, A.I. (1981) *Tafsir Ibn Kathir*. Vol.4, Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibn Rushd, M. (2010) *Bidayat al-Mujtahidwanihayat al-Muqtasid*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Ibrahim, N.M. (1992) *Tanbih al-Ghafilin*. Beirut: Dar al-Fikr.
- Isutzu, T. (2002) *Ethico Religious Concepts in the Qur'an*. Montreal: McGill University Press.

- Moosa, E. (2005) *Al-Ghazali and the Poetics of Imagination*. Chapel Hill NC and London: University of North Caroline Press.
- Nasif, M.A. (1986) *Al-Taj al-Jami' lil-Usul fi Ahadith al-Rasul*. Vol.3, Beirut: Dar Ihya' al-Turath al-'Arabi.
- Rafik, I.B. and Badawi, J. (2005) "Balancing Ethical Responsibility among Multiple Organisational Stakeholders: The Islamic Perspective," *Journal of Business Ethics* 60, no.2.
- Siba'i, M. (1984) *Some Glittering Aspects of the Islamic Civilization*. Beirut: The Holy Qur'an Publishing House.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 142-165

**ENHANCING STUDENTS' PERFORMANCE IN  
LITERATURE-IN-ENGLISH AT THE SECONDARY  
SCHOOL LEVEL IN NIGERIA - AN APPRAISAL OF  
SOME INSTRUCTIONAL STRATEGIES**

---

**JIMI OGUNNAIKE**

Tai Solarin University of Education, (Nigeria)

[jimmyogunnaike@yahoo.com](mailto:jimmyogunnaike@yahoo.com)

**ENHANCING STUDENTS' PERFORMANCE IN  
LITERATURE-IN-ENGLISH AT THE SECONDARY  
SCHOOL LEVEL IN NIGERIA - AN APPRAISAL OF  
SOME INSTRUCTIONAL STRATEGIES**

**JIMI OGUNNAIKE**

Tai Solarin University of Education, (Nigeria)

jimmyogunnaike@yahoo.com

**Abstract**

*Literature-in-English is one of the subjects taught both at the junior and senior secondary levels of education in Nigeria. A vast knowledge of Literature-in-English can be an avenue for understanding the rudiments of English, which is Nigeria's national language. It is equally a subject that the nation's educational policy has made its credit pass at either the West African Secondary School Certificate Examinations (WASSCE) or National Examinations Council (NECO) mandatory as a pre-requisite for candidates admission into tertiary institutions and particularly for candidates who want to be graduates of English Language. Related literatures have shown that the persistent poor performance of students in the subject is as a result of the ineffective and shoddy manner it is handled by teachers, coupled with other factors that are also related to students' performance; This paper has identified and highlighted some challenges facing its teaching and learning with a view to proffering some remediation that would enhance students' performance in the subject.*

**Keywords:** *Literature -in-English, English Language, Teaching and Learning strategies, Performance.*

## INTRODUCTION

The language functions of which Literature is part, is present in all people. We all at times take part in every one of the activities: narrative, monologue, dialogue, speaking, writing and reading. When we read novels, poems, magazines, newspapers and also take part in conversations, we are using language to fit the external world into our own world. From a very early age, the story is a powerful vehicle through which we channel and come to terms with feelings; “Once upon a time . . .” signals a mode of expression in which statements of an effective nature are going to be organized so that the writer and the reader may make a detached evaluation of experience. Hence, “*language is so much related to literature that there is hardly any separation between them, one complements the other*” (Williams 2012).

The Nigerian National Policy of Education (2010 revised) clearly states the objectives of secondary education with regard to Literature-in-English, among other things as:

1. to develop and project Nigerian culture, art and languages, as well as world’s cultural heritage;
2. to raise a generation of people who can think for themselves, respect the views and feelings of others, respect the dignity of labour ,and appreciate those values specified under our broad national aims, and live as good citizens.

Considering the above stated objectives, it is not surprising that Literature-in-English is an important subject in Nigeria’s secondary school curriculum. This is because it is a subject that deals directly with culture, art and language of people as it equally enables people to

think for themselves and respect the views and feelings of others.

The National Curriculum for Secondary School (2015 reprinted) in trying to justify the teaching of Literature-in-English in Nigeria's secondary schools, states among other things that:

*“. . . A well co-ordinated programme on English Studies will clearly bring out the role of literature as the ‘laboratory’ where in the capacity, services to deeper and reinforce the knowledge acquired through formal English Studies . . .”*

In a second-language situation like the case of Nigeria the role of Literature is essential. Williams (2012) posits that through the study of literature, the second language learner can internalize and consciously adopt the rhythms of natural speech (as in drama) economy and richness of diction (as in poetry) rhetorical and organizational devices (as in prose). The overall effect of this is that the study of Literature-in-English can be an effective process to manipulate language and this will enhance students' performance both in English language and Literature-in-English.

Ogunnaike (2002) gives many reasons why Literature-in-English should be well taught in the secondary schools. Such reasons include the fact that the study of literature will confront students with language and the need to elucidate its meaning. It will offer good models and stimulate linguistic response of various kinds from students, and give a deeper and refined understanding of personal values.

Viewing Literature from its utilitarian perspective, Ogunnaike 2002, Williams 2012, Amase and Kaan 2015 and Daniel 2015, have all pointed out the roles of literature as the mirror of the society which depicts the human society, a potent tool for national mobilization and if well taught would enlarge students' insight to values which may lead to an enhanced moral sensitivity and performance.

### **Literature-In-English: concept, scope and functions.**

Literature, in its broadest sense, consists of any written productions. More restrictively, it refers to those deemed to have artistic or intellectual value, or which deploy language in ways that differ from ordinary usage. Its Latin root **literatural/litteratura** (derived itself from **littera: letter** or **handwriting**) was used to refer to all written accounts, though contemporary definitions extend the term to include texts that are spoken or sung (oral literature). Literature can be classified according to major forms and works that are often categorized according to historical periods or their adherence to certain aesthetic features or expectations (genre).

The concept has changed meaning over time. Nowadays it can be broadened to include non-written verbal art forms, and thus it is difficult to agree on its origin, which can be paired with language or writing itself. Developments in print technology have allowed an ever growing distribution and proliferation of written works, culminating in electronic literature.

Moody (1998) posits that literature springs from our in-born love of story, of arranging words in pleasing patterns and of expressing in words, some special aspects

of our human experience. This position lays credence to the fact that literature is borne out of human experience. It is a writing that differs greatly from other subjects. Literary writers are not tied to fact in the same way as the historians, or the economists whose studies are based on facts while Literature is imaginative and meant to pass information or send messages.

In most cases, the primary goals of literature are to give pleasure, to entertain those who read it, to expose social misdemeanor and caution against its re-occurrence. Literature also brings us back to the realities of human situations, problems, feelings and relationships. It is a useful tool in the achievement of the educational goal and the development of human being. This is why Moody (1998) has to say that:

*. . . Literature offers a vast reservoir of human experience, and of judgment, a development of imagination, and of an entry into human situations which otherwise might fall outside our ken . . .*

It has also been observed that literature has the potentials of affecting positively the cognitive, affective and the psychomotor domains of human development. In the cognitive domain, literature develops the capacities for discrimination, judgment and decisions. According to Olowe (2003), Literature helps in language development as it is a tool for understanding language towards the training of the individual in the skills of listening, speaking, reading and writing.

In the affective domain, literature helps in expressing feelings and emotions. It enables one to purge his mind of prejudices and preconceived ideas and makes

it free and active. It helps in erasing fantasy and imagination, instead, it makes one become bold and courageous to search for the truth at all times. In that wise, literature is not life “perse”, it is a mirror which is made to reflect what life actually is.

Literature in helping to develop the psychomotor skills provides an avenue for dramatization, demonstration and active participation by the individuals involved. Drama, which is one of the genres of literature, seldom exposes the social ills and misdemeanors within a society, through actors/actresses during enactment on stage. It has often been used to condemn the excesses of political apologists and corrupt leaders, thereby influencing people’s mind-set.

There are three main generic divisions of literature. They are Poetry, Prose and Drama, which are being discussed below.

## **POETRY**

Among the genres of literature is Poetry, which has always been perceived to be the most difficult to understand because of the way it is written. Unlike other genres, Poetry is written in an elevated language. There is no particular rule guiding its writing, hence, poets claim that they are not bound by any rules and regulations because they are protected by their ‘poetic licence’ when writing poems.

On its definition and scope, Webster’s New Century Dictionary of English Language defines poem as: *an arrangement of words in verse, especially, a rhythmical composition, sometimes rhymed, expressing facts, ideas, emotions in a style more concentrated,*

*imaginative and powerful than ordinary speech; or a composition whether in prose or verse having beauty of thought and language.*

In an almost similar way, the Concise Oxford Dictionary of English Language defines poem as: *a metrical composition, especially of elevated kind, or elevated composition in verse.*

Citing Percy Shelly on the beauty of poetry, Akporobaro (2015) says:

*Poetry turns all things to loveliness, it exalts the beauty of that which is most beautiful, and it adds beauty to that which is most deformed . . .; it strips the veil of familiarity from the world and lays bare the naked and sleeping beauty, which is the spirit of its form. . .*

Akporobaro (2015) then summarizes the functions and uses of poetry thus:

*Poetry is valuable in that it serves as one of the most satisfying means of self-expression for those who have poetic sensibility, intuitions and experiences; it provides a means for the expression of personal, social and imaginative experiences; it provides a mode for the analysis and documentation of social experience and history; it provides a medium for the expression of truths, personal or universal; and like painting, art and sculpture, it is a vital part of the cultural wealth of a nation.*

## PROSE

Prose is a form of language that possesses ordinary syntax and natural speech rather than rhythmic structure; in which regard, along with its measurement in sentences rather than lines, it differs from Poetry. On the historical development of prose, Richard Graft (2014) notes that “[*In the case of Ancient Greece*] recent scholarship has emphasized the fact that formal prose was a comparatively late development, an “invention” properly associated with the classical period”.

Prose writing can be categorized into three:

- **Novel:** This is a long fictional prose narrative. It is the form’s close relation to real life that differentiates it from the chivalric romance. In most European languages, the equivalent term is Roman, indicating the proximity of the form to the Romans. In English, the term emerged from the romance languages in the late fifteenth century. With the invention of “news”; it came to indicate something new, without a distinction between fact and fiction. Although there are many historical prototypes, so-called “novels before the novel”, the modern novel form emerges late in cultural history, roughly during the eighteenth century. Initially subject to much criticism, the novel has acquired a dominant position amongst literary forms, both in popularity and criticism;
- **Novella:** In purely quantitative terms, the novella exists between the novel and short story. The publisher, Melville House, classifies it as “too short to be a novel and too long to be a short story”. There is no precise definition in terms of

word or page count. Literary printers and publishing houses often have their own arbitrary limits, which vary according to their particular intentions. Summarizing the various definitions of the novella, William Giraldi concludes: “[It is a form] whose identity seems destined to be disputed into perpetuity”. It has been suggested that the size restriction of the form produces various stylistic results, in which some are shared with the novel or short story, and others unique to the form;

- **Novelette or Short story:** A dilemma in defining the “**short story**” or “**novelette**” as a literary form is how to, or whether one should, distinguish it from any short narrative; hence it also has a contested origin, variously suggested as the earliest short narratives (e.g. the Bible), or the clearly modern short story writing. Apart from its distinct size, various theorists have suggested that the short story has a characteristic subject matter or structure; these discussions often position the form in some relation to the novel.

## **DRAMA**

Drama is literature intended for performance. The form is often combined with music and dance, as in opera and musical theatre whereas a play is a subset of this form, referring to the written dramatic work of a playwright that is intended for performance in a theatre. It comprises chiefly dialogue between characters, and usually aims at dramatic or theatrical performance rather than at reading. A **closet** drama, by contrast, refers to a play written to be read rather than to be performed; hence,

it is intended that the meaning of such work can be realized fully on the page. Nearly all dramatic work are written in verse form, clear, lucid and devoid of any ambiguity with its message understood by the audience. There are three types of drama, viz: **tragedy**, **comedy** and **tragi-comedy**.

**Tragedy:** As a dramatic genre, it developed as a performance associated with religious and civic festivals, typically enacting or developing upon well-known historical or mythological themes. Tragedies generally present very serious themes. When a dramatic work ends in tragedy, some characters (especially the hero) become victims of death, accident and other types of catastrophe. A drama can be a **comedy** when the characters (especially the hero) become victorious in the pursuit of their goal. Though the characters might have encountered a lot of problems, they succeed eventually in achieving their goal. The audience too rejoices with them.

**Tragi-comedy.** Tragi-comic work of drama is a situation where the play either ends in tragedy or comedy. It is a situation in which there is a mixed feeling of guilt and exoneration or of pity and blame, on the part of the audience for the enactors. With the advent of newer technologies, scripts written for non-stage media have been added to drama. There are works of drama written for radio while some have been adapted for film or television.

### **Appraisal of some teaching methods and students' academic performance.**

According to Tebabal and Kahssay (2011), the primary purpose of teaching at any level is to bring a

fundamental change in students' learning. In the light of this, Ganyaupfu (2013) posited that in order to facilitate the process of knowledge transmission, teachers should apply appropriate teaching methods that best suit specific objectives and level in order to elicit desired outcomes. The author went further to observe that in the traditional epoch, many teachers widely apply teacher-centered instead of student-centered methods to impart knowledge to learners. It, therefore, follows that the greatest need of teachers in achieving teaching-learning effectiveness is for them to be conversant with different teaching methods and strategies that recognize the magnitude of complexities of concepts to be covered.

Adunola (2011) affirmed that regular poor academic performance by majority of students is fundamentally linked to application of ineffective (or unsuitable/inappropriate) teaching methods by teachers in the process of imparting knowledge to learners.

Ganyaupfu (2013), groups teaching methods into three, namely; teacher-centered, student-centered and teacher-student interactive methods. The effect of each of these methods on the academic performance of students is briefly highlighted as follows.

### **Teacher-centered method**

Under this method, students simply obtain information from the teacher without building their engagement level with the subject taught (Boud&Feletti, 1999). The approach is least practical, more theoretical and memorizing (Teo& Wong, 2000). It does not apply activity-based learning to encourage students to learn real life problems based on applied knowledge. Since the

teacher controls the transmission and sharing of knowledge, the teacher may attempt to maximize the delivery of information while minimizing time and effort. As a result, both interest and understanding of students may get lost. To address such shortfalls, Zakaria, Chi & Daud (2010), specified that teaching should not merely focus on dispensing rules, definitions and procedures for students to memorize, but should also actively engage students as primary participants.

### **Student-centered Method**

With the advent of the concept of discovery learning, many scholars today widely adopt more subtle student-centered method to enhance active learning (Greitzer, 2012). Most teachers today apply the student-centered approach to promote interest in analytical research, critical thinking and enjoyment among students (Hesson & Shad, 2012). The teaching method is regarded more effective since it does not centralize the flow of knowledge from the teacher to the student. The approach also motivates goal-oriented behavior among students; hence the method is very effective in improving student achievement.

### **Teacher-student Interactive Method**

The teaching method applies the strategies used by both teacher-centered and student-centered approaches. The student information produced by the learners is remembered better than the same information presented to the learners by the teacher (Slamecka & Graf, 2014). The method encourages the students to search relevant knowledge rather than the teacher monopolizing

the transmission of information to the learners. As such, research evidence on teaching approaches maintains that this teaching method is effective in improving students' academic performance.

### **Demonstration Method**

Demonstration means an act of showing something by proof or evidence. From the definition, it can be seen that the purpose is to show and to explain how something works or is accomplished so that the audience can get the message clearly since they listen, know, and see the steps of how something is done.

According to Barton, et al.(2014), the demonstration method, when properly selected and used, may be very effective. It is not a universal method; however, demonstration is most likely to be successful (1) in teaching operative skills (2) in developing understanding, (3) in showing how to carry out new practice, and (4) in securing the acceptance of new and improved ways of doing things.

Demonstration method develops students' understanding and makes them to understand easily how something is done. So,students find it easy to write what they have seen and listened to and eventually put such into practice.

Having discussed some teaching methods in relation to student academic performance, classroom teaching of Literature-in-English at the secondary school level will be considered in the following discourse.

## **Some problems facing the teaching of Drama in the secondary school**

Classroom teaching of drama has been bedeviled with a lot of problems created in some cases artificially by the teacher and in some, circumstances beyond his control. One of the problems is the technique of reading aloud in the class whereby the teacher shares out various characters to the students to read and act like original cast. In using this technique, it has been discovered that instead of concentrating on their study, students only use the forum to assess their colleagues' reading ability. The class becomes rowdy and in most cases uncontrollable for the teacher.

Another common technique is to ask students to read acts containing several scenes, from home. The teacher only comes to class; asks some of the students to summarize what they have read scene by scene. This is not too good technique.

A teacher who may not have prepared for the lesson but because he has been pressurized to take the lesson, merely goes to the class to teach the setting, plot, theme, etc. of the text because he is already armed with the knowledge of the biography of the author, his work and other contemporary works. The danger in this is that students only learn a little or nothing by this technique.

There are so many other problems in a classroom situation apart from the above ranging from insufficient time allocation on the school's time table, laziness on the part of the teacher, to lack of motivation and incentive etc.

### **How Drama should be taught in secondary schools**

Teacher should recommend books containing short stories, placing emphasis on quantity rather than quality of the material. This will assist in widening student's literary horizon. Teacher should avoid reading for the students. He should allow students to contextualize. By contextualizing, students are encouraged to understand the whole text and the story and be able to relate or tell it without being guided.

The use of visual aids such as recording of plays, improvisation and miming or even using the play for school drama would help to develop all the domains of the child. The atmosphere for teaching drama should be encouraging. Students should be stimulated. Teacher should be able to guide and nurture students' through full participation in class activities.

Teacher should give probing questions and listen to students' answers. He should also prepare well before going into the class. This preparation includes reading the play as a whole first, focusing attention on the meaning of the play and how the moral is conveyed, breaking the play into number of lessons and using relevant instructional materials.

### **Teaching Prose in secondary schools.**

Webster (1996) defines prose as a literary medium with its closer correspondence to the patterns of everyday speech and its more detailed and factual definition of idea, objective or situation.

As prose Literature can take the forms of prose fiction and prose non-fiction, typical prose writing is written in narrative where simple and ordinary words are

used. There are however some dramatic prose and poetic prose writings whose writers adopt features from drama and poetry. From all indications, Prose is a type of literary genre which makes use of easily understandable words and sentences in performing its functions (Ogunnaike, 1986). A corollary to the above assertion is that Prose Literature is the easiest genre to learn, the teaching one thinks, should be easy to handle by Literature teachers.

### **Problems in the Classroom**

One of the major problems confronting the teaching of prose in the class is that most teachers do not prepare lesson notes on Literature generally and on Prose in particular. They ask students to read in turns and questions are asked. In the higher classes (i.e. senior secondary), teaching is geared towards preparing students for public examinations. Almost all teachers adopt the 'bring-out-your-book-and-read' approach, a situation whereby the teaching of prose starts with silent reading and vocal reading in turn follows.

Inability of teachers to spend extra time preparing well for their lessons is also a problem. Laziness on the part of the students as well as their deficiency or weakness in English Language is responsible for their poor attitude towards the study of Literature-in-English generally and Prose Literature in particular.

### **How Prose should be taught in secondary school.**

Uwaifo (1979) suggested various techniques for teaching Prose which include preparation of good lesson plan to indicate the topic of each lesson, the aim, the

materials to be used and the method of approach for each lesson. This technique, he observes, would remove boredom and encourage fuller participation of the students. The enormous task of reading through the prescribed book, which could be voluminous can constitute a problem for the teacher, he should therefore prepare well for the teaching in order to surmount such problem in a Prose class.

Teacher can allow the following activities to take place in the classroom:

- i. silent reading ;
- ii. discussion of the passage, and
- iii. writing of imaginative exercise based on the texts.

Teacher, in secondary school can use a translation or Mother Tongue approach.

Teacher can adopt activity – oriented technique which involves practical activities such as re-writing portions of the story or group work.

The best approach to Prose teaching is the Discussion technique which experts such as Eko (1987) Harris (1991) and Ogunnaike (2002) observe as allowing students to achieve self-confidence in vocal and self-expression, while on the part of the teacher allows him the opportunity to verify that the intended messages in a prose text are the content. After the drawing, students should be allowed to interpret in order to test their understanding of what is drawn. They may even be allowed to re-arrange the sketches drawn in a correct order after reading the poem. Records tapes and broadcast can be used at the appropriate time.

## **Some problems facing the teaching of Poetry in the secondary school**

As earlier noted, poetry has always been regarded by teachers as the most difficult to teach. This is an erroneous perception of its teaching by those who can be regarded as not interested and versed in the art ‘The intention of the poet is to make his work begin in delight and end with wisdom’ (Bright and McGregor 2010) but it is most frustrating to the poet to note that many literary teachers are very much uncomfortable going to teach poetry. The problem emanating from this is that the students become unwilling to stay in the class, they get frustrated and develop hostility towards the subject. This negative attitude usually exhibited by students towards the learning of poetry, is a problem.

Another problem is the teacher’s inability to give an orientation on the learning of poetry pointing out the beauty and pleasure that is derived from its mastery.

One of the problems of teaching poetry is the use of a teacher-centered method (e.g. lecture method, listen-to-me-as-I-read method, one-reads-after-the-other method, etc.) This will not only discourage students from effective learning, it will make learning boring, cumbersome and would not allow students to understand the rudiments of the subject.

Inadequate poetry books and lack of constant conferences/seminars/workshops for teachers are problems confronting effective teaching and learning of poetry in the class.

By the adage that “what one does not have, one cannot give;” a teacher who is not properly versed in the use of language may find it difficult to teach poetry,

whose language can only be understood through an exposure to various vocabularies and ability to interpret them appropriately. Therefore, a good mastery and knowledge of English language can be a pre-requisite for an effective and goal-achieving poetry teaching.

### **How Poetry should be taught in secondary school**

Teacher reads the poetry passage aloud while students listen. Since one of the advantages of poetry is to derive pleasure; the students derive joy and pleasure from the teacher's reading.

Teacher asks some of the students to read aloud, preferably the fluent reader among them. After the reading, teacher asks for difficult words and writes them on the board for students to look for the meaning in their dictionaries.

Teacher can adopt dramatization technique which is very interesting. It promotes participation. Poems with familiar rhymes may be sung with familiar tones, nursery rhymes, some with ballads and other cases with pop, folk and juju music, as the case may be.

Teacher should lead students to discover the thematic concern of the writer by themselves through probing questions.

Teacher should endeavour to introduce students to the use of literary devices, figures of speech in the poem and the types of poems being discussed.

Group work could be done where the poem has many stanzas. Teacher should also encourage students to memorize and recite short poems.

Teacher should be able to do extra work on poetry passages before going into class, noting that secondary school is a foundation which he wants to build on.

Another way of getting learners involved in the study of poem is drawing of sketches. Drawing of sketches allows students to use their imagination about.

At times, teachers operate above the level of students. Using high-sounding vocabularies and using rhetorical questions to answer rhetorical questions can discourage students. This is a problem which should not be allowed in a classroom situation.

Some literature teachers often use abstract or foreign things to explain local passages in poetry. They often avoid using local-related materials to explain, forgetting that students learn better when they are exposed to people or things or the world around them. This is one of the problems faced by learners of poetry.

## **CONCLUSION**

From the forgoing, we have attempted to highlight some ways of teaching the three genres of Literature-in-English in secondary school. It is pertinent to note that the techniques or approaches or methods cannot be exhaustive, for, as many teachers as there are, so are, as many methods may be adopted in teaching. Whatever method or approach a teacher adopts, he should strive to achieve the desired objectives, which include, students' understanding of the content and message in a text, deriving personal enjoyment from that understanding while one way or the other training their faculties to enhance performance. Teachers' personal efforts are also important in the arduous task of

enhancing students' performance. Teachers should endeavor to expose students to experiences which would contribute to their total moral, social, emotional and personal development, thus improving students' proficiency in spoken English (as in Drama) and satisfying examination requirements in the study of Literature-in-English. It will not therefore be out of place at this juncture to recommend that teachers should adopt methods/approaches/techniques that would actively engage students as primary participants in a Literature-in-English teaching/learning process. The teacher should adopt an approach/method/technique that would motivate goal-oriented behavior or positive attitude among learners of Literature-in-English.

Literature-in-English teachers should avoid situations of monopolizing teaching/learning activity, rather, students should be allowed to search for relevant knowledge in any of the literary genres and be able to demonstrate such in the class to encourage or spur their mates.

## **REFERENCES**

- Adunola, O (2011) Statistical tools and models for educational planners. Ilorin Integrity publishers.
- Akporobaro, (2015) Introduction to Poetry and Poetics. Lagos: Princeton & Associates Publishing Co. Ltd.
- Amase, E and Kaan, A (2015) African literature: A political literary discourse. In Journal of Nigeria English Studies Association (JNESA) Vol. 17, September 2015.

- Barton, K, Babalola, A; ayeni, O and Cook, M (2014) Teachers' responses on Instructional practice. New York Field man Press.
- Bright, J; and McGregor, G (2010) Teaching English as a second language. London: Longman Group
- Daniel, I (2015) Literature and National transformation. In the 31<sup>st</sup> Annual Conference Proceedings of the Nigeria English Studies Association (JNESA), October 2015.
- Ekoi, E (2011) Effective Writing. Ibadan: Heinemann Educational publishers (Nig) Ltd.
- Ganyaupfu, H (2013) The Educational Reform Movement of the 1980s (re-printed 2013) New Haven: Yale University press.
- Harris, J (1991) 'What writers advise on teaching of creative writing' in Journal of Nigerian English studies Vol. 4, 1991.
- Hessen, W; Shad, S and Lindquist, M (2014) Equity in access to secondary schools by type of primary schools. Dan Francisco: Pfeiffer Press.
- National Curriculum for Secondary School (2015 reprinted) Abuja Federal Ministry of Information, Printing Division.
- National Policy of Education (2010 revised) Abuja: Federal Ministry of Education, Printing Division.
- Ogunnaike, M (2002) Relative effects of discussion and Reading-Questioning Techniques on Secondary School Students' Achievement in Prose Literature. An unpublished Ph.d. Thesis, University of Ibadan, Nigeria.
- Olowe, O.O (2003) English Language and Literature Teaching, Oyo, Tobilistic Publishing ventures.

- Tebabal, J.B (2011) Re-inventing Nigeria Higher Institution for youth employment in a competitive global economy Calabar: Department of Administration and planning, University of Calabar.
- Teo, H and Wang, G (2000) Essentials of learning in institutions: New York; John Wiley and Sons publishers.
- The Concise Oxford Dictionary of English Language (Hornby, A.S. edited) ((2015) Oxford: Oxford University press.
- Uwaifo, R (2010) The Teaching of Prose in Nigeria secondary schools: In The Teaching of English Studies (Ubahakwe, E edited. Reprinted) Ibadan: Ibadan University Press.
- Webster's New Century Dictionary of the English Language. (2011).
- Williams, D (2012) English Language Teaching: An Integrated Approach. Ibadan: Spectrum Books.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 166-188

**THE PLACE OF THE DEVIL AND THE ANGEL IN  
A HOME IN DAVID H. LAWRENCE'S SONS AND  
LOVERS AND THE WHITE PEACOCK: AN  
AFRICAN PERSPECTIVE**

---

**Hergie Alexis SEGUEDEME**

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

hergiealexiss@gmail.com

**THE PLACE OF THE DEVIL AND THE ANGEL IN  
A HOME IN DAVID H. LAWRENCE'S SONS AND  
LOVERS AND THE WHITE PEACOCK: AN  
AFRICAN PERSPECTIVE**

**Hergie Alexis SEGUEDEME**

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

hergiealexiss@gmail.com

**Résumé**

*Cet article est une étude comparative de la valeur morale de l'homme et la femme au foyer. David Herbert Lawrence est né de parents querelleurs et la vie familiale qu'il a expérimentée ne lui était pas favorable. SONS AND LOVERS et THE WHITE PEACOCK ont profondément exploré la vie familiale. Comme nous le savons tous la liturgie anglicane a mis l'accent sur l'indissolubilité du mariage entre l'homme et la femme car les mariages étaient en principe par convenance et non par imposition. Dans SONS AND LOVERS, Gertrude est tombée amoureuse de Morel Walter et l'a épousé sans l'avoir forcée. Normalement la maison devrait être un abri pour l'homme et la femme avec leurs enfants devraient vivre et essayer de jouir le mieux qu'ils le peuvent. Dans une maison, surtout en Afrique, l'époux est le protecteur, le représentant de Dieu et personne ne peut lui dénier de ce pouvoir. Dans THE WHITE PEACOCK Magaret n'a pas réussi à embrigader George à la maison. Dans ce car d'espèce de mariage et la vie familiale, loin d'être un succès est plutôt devenu un fiasco. La famille garde souvent les conséquences horribles de ce conflit à l'intérieur de la famille pour le reste de sa vie. Paul Morel ne pourrait jamais oublier la lutte entre son père et sa mère. Mais beaucoup de pesanteurs surtout socio économiques expliquent cette crise qui pourrit la vie dans le cercle familial et empêche ses membres d'y vivre harmonieusement. Cette étude loin de crucifier la femme et de la rendre seule et entièrement responsable de tous les maux qui minent la famille ose conclure toutefois que l'homme est l'ange dans une maison.*

**Mots-clés :** le démon - l'ange - mari et femme-mariage-domicile

## **Abstract**

This article is a comparative of the moral value of the man and the woman in a family. David Herbert Lawrence was born of quarrelsome parents, and the home life he experienced with them was not a success. *SONS AND LOVERS* AND *THE WHITE PEACOCK* have deeply questioned the family life. As all know, the Anglican liturgy placed an emphasis on this indissolubility tie between man and woman. Marriages in principle were marriages of inclination, not marriages of convenience. I have comparatively studied man and woman in the two novels. In *Sons and Lovers* Gertrude fell in love with Walter Morel and married him. Nobody forced her. Normally a home should be a kind of nest, a place of refuge, a cozy shelter where man and woman, together with their children live and try to enjoy life the best way they can. In a home, namely in Africa, the husband is the protector, and the representative of God in the family and nobody could challenge his right to exert this power. In *The White Peacock* Margaret did not succeed in keeping George at home. In that case, marriage and home life, far from being a success becomes instead a complete fiasco. The family often carries with themselves the dreadful consequences of struggle and conflict within the family for the rest of their lives. Paul Morel could never forget the struggle between his fathers and his mother. But many factors explain the struggle which undermines life within the family circle and prevent its members from living harmoniously. This study far from crucifying woman as the only and responsible of all the troubles within a family dares conclude the man (husband) is the angel in a home. **Key words:** *The devil-the angel-husband and wife- marriage-home.*

## **INTRODUCTION**

A home is a kind of nest a place of refuge, a cozy shelter where man and woman, together with their children live and try to enjoy life the best way they can. Whatever trouble they may be experiencing inside home, man, woman and children expect to find happiness, tenderness, all that they feel may be wanting for their own psychological and moral balance at home. But when there is a lack of understanding and happens in the bosom of the household each partner generally lays the

blank on the other. The husband condemns the wife and the husband taking one another for either the devil or the angel. Yet, many factors such as social background, education and upbringing, economic or material living conditions, industrialization, society, the characters of the members of the family concur to explain the struggle which undermines life within the family circle and prevent its members from living harmoniously. In my article I have analysed this eternal question of the devil and the angel in a home as seen through D. H. LAWRENCE'S *Sons and lovers* and *The White Peacock* viewed from African perspective. This paper has first of all focused on the home-life and the sources of the difficulties of its members in the two novels. The section deals with the profound nature of the main members of the home. The third part is an African conception of the topic.

### **Home-life and the sources of the difficulties of its members in the two novels**

If I take into account how home-life has been described so far in the novels, I am inclined to think that it is the male partner, the father and presumably the protector of the family, who is responsible of the chaos prevailing in the house. He is often described as a devil who turns home-life into a hell (Walter Morel in *Sons and Lovers* in a vivid example of such a man), whereas the wife and the mother is often depicted as an angel who struggles against her 'devilish' husband to make her home look like paradise. And yet I should not lay the blame on any member of the home, because many

reasons can explain the misunderstanding and discomfort in a home.

D.H. Lawrence is an acute observer of society. In the two novels I am dealing with, he wrote about the nineteenth –century England, the England of Queen Victoria. At that period of the Industrial Revolution in Britain, the barriers between classes were seen by Lawrence as obstacles to real living relationship between people. There were different classes on the social ladder. As far as my study is concerned, there were people of the lower rank, the class of laborers who were often straightforward people. Their reactions were rather instinctive like Walter Morel in *Sons and Lovers*, George Tempest, and Annable, the game keeper in *The White Peacock*. On the other hand there were people of higher rank on the social ladder. It is the class of educated intellectual and religious people such as Gertrude Coppard in *Sons and Lovers*, Lettie Beardsall, and Lady Chrystabel in *The White Peacock*. As Seydou BADIAN (1973) advises “Il est dans l’ordre des choses que la fille qui nage bien soit donnée à un bon piroguier”<sup>20</sup>. BADIAN’s therapy may prevent marital traffic-jams.

Apart from the social backgrounds, there are other reasons which undermine home-life. Material conditions are very important elements for peace and harmony and real happiness in a home. Some of these elements are housing, clothing, food, health, education and other facilities, including entertainment etc. Bad living conditions are often sources of suffering, misunderstanding and bitterness in home. The Morels in

---

<sup>20</sup>Seydou BADIAN, *Sous l’Oragesuivi de la mort de Chaka*, présence africaine p. 151

*Sons and Lovers* and the Annables in *The White Peacock* are two vivid examples of this state of affairs. So far I have endeavored to speak about some of the problems which undermine harmony in a home. Now, I am going to analyse the profound nature of the main members of the family.

### **The profound nature of the main members (Man and Woman) of the home**

At the beginning of their experience, the lovers have imagined each other like guideless, lovely and innocent persons. But their coexistence does not always prove the same thing, for their real qualities and defects appear thoroughly then. Each partner has good and bad sides.

In *Sons and Lovers*, Mrs Morel was depicted like an angelic woman. She was always looking after her home. She saw to it that each member of her family could have what he or she needed for his or her well-being. Despite her difficult living condition, poverty and unhappiness, she tried her best to satisfy each member of her family. She always busied herself with cooking, washing, sewing, putting the house in order, looking after her children and her husband. She was a quick, poised and brave woman who went about her housework courageously even when she was in bad health. Her children, especially Paul were aware of this: "His mother was ill, distant, quiet, shadowy... Her eyes seemed to grow darker, her face more waxen, still she dragged about at her work."<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup>David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979p. 448

She endured her material, moral and, above all, physical suffering patiently, always seeking to make the most of what she had for her husband and children's sake. She promoted William and Paul's ambitions, which distinguished them from other working men's children in Eastwood, and thanks to her will power, she supervised the actions of all the members of her family. Gertrude Morel was a woman with honest soul who accepted her fate. Despite the tragedy of her marriage, she remained courageous. This valiant woman always gave more than she received. Even when she was worn out, she usually did what was expected of her until her closing years. Although she had endured harshness and bitterness, she yet felt bound to her house and devoted to her husband. Because of her bad health, Annie, her married daughter, brought her to her house to look after her. In fact Mrs Morel was tired, worn out, with a weak heart and yet she did not want to stay with her daughter. She preferred to come back to her own home: "Don't think I didn't like your house, Annie", she said; "but it's nice to be in my own home again." And Morel answered huskily: "It is, lass, it is."<sup>22</sup>

In the same novel, another woman, Mrs Leivers was described as a good, patient, peace-loving wife and mother. Her only preoccupation was her housework. She endured any kind of brutality from her husband and sons with love and abnegation. She accepted her lot without complaining: "The mother sat in silence, suffering, like

---

<sup>22</sup>David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979p .460

some saint out of place at the brutal board.”<sup>23</sup> She even asked Miriam her only daughter to be like herself and to do all that was expected of her as a woman.

In the *White Peacock* Meg was always busy seeking to make her husband change and become wise and a teatotalter, doing very quickly her house work and looking after her children with the enthusiasm of a woman who really loved her home. Cyrill, a friend of theirs noticed this with great satisfaction: “When we went downstairs, the table was cleared and Meg was bathing the dark baby. Thus she was perfect.”<sup>24</sup>

Lettie was a virtuous woman, a virtuous wife, and a virtuous mother too. She was mindful of her husband especially when the latter had to go to work far from home: “I should not let you go away into the cold without having seen you take a good breakfast.”<sup>25</sup>

Once she got into touch with the dreadful reality of home life and found out that this reality was different from what she had dreamt of as a naïve lover, Lettie gave up her dream and her own heyday. She stayed and tried her best to look after and really take care of her home, that is to say her husband and children. In the same novel Mrs Lettie Beardsall, Cyrill and Lettie’s mother did not leave her house when her senseless husband left her with the children. She stayed with them and saw to it that they were well educated. Although she was alone to bring

---

<sup>23</sup> David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers.*, Great Britain, Penguin Books, 1979p.182

<sup>24</sup> David Herbert LAWRENCE, *The White Peacock*, English Penguin English Library, 1982 p. 355

<sup>25</sup> David HerbertLAWRENCE, *The White Peacock*, English Penguin English Library, 1982 p.344

them up, she strove to provide them with good living conditions. Besides, her children had seen her toiling in order to support them. That was why the latter felt no love for their father.

Annable the gamekeeper's wife was a courageous woman too. Despite the obvious poverty in which she lived she did not abandon her home. She carried on the struggle with misery and tried to manage it one way or the other, especially after her husband's death. She carried alone the heavy burden of a fatherless home with numerous children. And yet despite all the qualities of these women, we can wonder whether a woman is a perfect human being, if she can really be considered as an angel.

If I analyse Mrs Lettice Beards all in *The White Peacock*, I can wonder if she was a woman of fine character. Apparently, she was a noble woman. Her children thought that she was the most courageous and the most virtuous woman who had ever existed. And yet when I take into account her behavior as somebody's wife, and the mother of a family, I may ask myself if she was really an angel. It is true that her husband had offended her by leaving the home like the most abominable traitor whereas his children were still toddlers. I cannot deny the fact that he left his wife alone to carry the heavy burden of home life. But I must also acknowledge that her husband, Mr Frank Beardsall did not remain a permanent hooligan. He repented and wanted to come back to his children, but the mother jealously kept them away from their father, as if the latter had no right to the children.

If she were a real angel and had wanted to play her role as a woman, a wife and the mother of the family, she should have accepted her husband's repentance and welcomed him to their home. A good mother should be a good-hearted woman who easily forgives the harm which has been done to her. But Mrs Reardsall merely ignored her husband. She despised him and maintained the children's hatred for their father. The poor father, not knowing what to do, and seeing himself drifting towards death, ended his life in a deserted house as if he had no family. His wife was such a hard-hearted woman that she did not even bother to attend her husband's burial. At last she confessed her fault and, overwhelmed by remorse, she revealed to her children that she misbehaves vis-à-vis that man who was her husband and her children's father:

“You know”, she said “he had a right to the children, and I've kept them all the time... I set them against him, I have kept them from him and he wanted them... I ought to have taken you to him long ago... I have been cruel to him.”<sup>26</sup>

It was too late when she understood her mistake. It's a pity, since the man was already dead and the children had lived and would continue to live without ever enjoying their father's company. The only person who was to blame was the mother, for all this happened because of her selfishness.

In the same novel, as far as Meg and George's home is concerned, I say that despite the husband's mistakes, the woman was not an angel as such. It is not only the woman who should be understood and pampered

---

<sup>26</sup>David Herbert LAWRENCE, *The White peacock*, English Penguin English Library, 1982 p.76

by her husband. The man also needs affection and tenderness from his wife who has assumed the role of his mother since the day she accepted to marry him. I have seen in the novel that George was a desperate man, because he loved Lettie and wished to marry her, but the latter let him down for another man. George who was seeking a kindred spirit thought that Meg would comfort him. He thought that Meg was a tender and loving girl. And yet in the long run, she did not prove to be what was thought about her at the beginning. Just as I said in my introduction, a home should be a kind of nest, a refuge and everlasting source of happiness where a man and a woman together with their children try to enjoy life as best as they can. Once he is back home, each member expects to find happiness and comfort in his family. But this is not George's case. His wife just cast him off and she, along with the children, treated him as an alien.

Although D.H. Lawrence seemed to side with women, and depicted them in their homes like poor martyrs, he ended up sympathizing with men, and he even felt sorry for them, for they too felt bitterly disillusioned about home life. He wrote about George: "Later, the marriage is shown to give George so little that he is a wreck of a man, fallen on drink and despair."<sup>27</sup>

If Meg were really "nice and meek"<sup>28</sup> like her daughter took pleasure in telling the father, she would have tried to be understanding and would have attracted him back. She would probably have managed to bring

---

<sup>27</sup>David Herbert LAWRENCE, *The White peacock*, English Penguin English Library, 1982 p.392

<sup>28</sup>David Herbert LAWRENCE, *The White peacock*, p.395

her husband back to better feelings and both of them would have had a happier home life. But neither the mother, nor the children cared about the father. The pitiable man complained of his wife's behavior in the following manner: "It's their mother's bringin' up-she marded'em till they were soft and would never let me have a say in it."<sup>29</sup>

At the end of the novel, I can see that the poor husband and father was downcast and grievously drifting towards death. On the very last page of the novel, the author described the father of the family's despair in such an affecting way: "His dark eyes alive with horror and despair.... "I shall soon – be out of everybody's way!" he said. His moment of fear and despair was cruel... "the sooner I clear out, the better," he repeated to himself... he sat apart and obscure among us, like a condemned man."<sup>30</sup>

The reader may wonder about that man's exclusion. I may ask myself who had condemned him and who should rescue him from his tragic plight. George's loneliness was worse than that of a bachelor. Who should then be blamed for the misery of that married man?

I have thus seen so far that women who were presented like poor martyrs were not guiltless or pure as such. What about the so-called devilish men?

The man, whether husband or father is too easily perceived as the embodiment of a devil and as a wicked person; and yet I must take a good look and have an in –

---

<sup>29</sup>Ibid, p. 408

<sup>30</sup>Ibid, p.410

depth analysis and understanding of his behaviours and feelings as a human being.

In *Sons and Lovers*, Walter Morel who seemed to be a wild animal to the members of his family, and even to the reader, was above all a very decent and good – natured person. He was not such a bad man.

There is no justification that he should merely be thrown to hell without being judged. He was a human being and he had good feelings for his wife and children. When his wife gave birth to their first baby, despite his defects, he commiserated with her on her sufferings and he tried his best to be kind and tender to her:

“Gertrude Morel was very ill when the boy was born. Morel was good to her, as good as gold.”<sup>31</sup>

Later on, when Paul was born, the father was an affectionate and an understanding husband. Seeing that his wife was suffering from poor health, Walter Morel was not exacting. He tried his best to comfort her and to show her that he really loved her. He realized that in this condition it would be very difficult for her to drag about her work, and he hastened forward with his help, making his own and his wife’s breakfast, and even doing some housework:

“Quickened by penitence... he did not, as some miners do drag his wife out of bed at six o’clock... Then he went upstairs to his wife with a cup of tea because she was ill... “Drink it up; it’ll pop thee off to sleep again.” It pleased him to see her take it and sip it.”<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979 p. 23

<sup>32</sup> David Herbert LAWRENCE, *Ibid*, p. 38-39

If the husband were a brute, a cruel person and a heartless man, he would not have behaved so tenderly with his wife. Even when Walter Morel quarreled with his wife and bullied her, and even wounded her, he did not remain cold and remorseless. Seeing her suffering, he regretfully came back to her to comfort her in his own way: "What has it done to thee lass?" he asked in a very wretched, humble tone... "Let me tie it for thee" he said humbly. He lay and suffered..."<sup>33</sup>

Despite Morel's apparent irresponsibility and lack of concern about his home, he was a very important character in the home and nobody, not even his wife could do without him. He was the bread-winner and his wife was quite aware of this fact. He spent all his days underground, in the pits, working very hard to earn a living for his family. One day, being fed up with his quarrelsome wife he left the home and threatened never to come back. Mrs Morel was the more aware of the danger of the father's departure since the children were still small and she was unable to support the home alone financially. Even when her husband had a bad accident in the pits, she readily looked after him, for despite the strong hatred that she felt for her husband, in her heart of hearts, she did not wish he would die or be away from home. She had realized that the welfare of the family was tightly conditioned by the man, the husband, and the father's labour and by his income: "Another part fretted because of keeping the children, and inside her, as yet,

---

<sup>33</sup> David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979p. 55

she could not quite let him go... The children were yet young, and depended on the breadwinner."<sup>34</sup>

So if Walter Morel had been so naughty, his wife would not have felt so tightly linked to the man she apparently hated and despised. Furthermore, despite the scandal which told about this father of the family, he often came back to his home and lived in harmony with the members of the pleasure of being in their father's company and working together with him. Then it was no more the bad relationship which usually existed between a brutal, a drunkard and wicked father who really enjoyed life with his children, and the latter were quite happy to take delight in this reunion. It was so marvellous to see the father playing his role and enjoying life together with his own children, cobbling the boots or mending the kettle or his pit-bottle:

"The only time when he entered again into the life of his own people was when he worked, and was happy at work... Then he always wanted several attendants, and the children enjoyed it. They united with him in the work, in actual doing of something, when he was real self again.... Then the children watched with joy.... And he was rather happy."<sup>35</sup>

Moreover, Walter Morel was a tender father; he was always kind and soft with his children, especially when they were ill. The father's attitude when Paul was ill clearly showed what a kind and affectionate father he was, although the boy wanted his father to be far from

---

David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979 pp. 59 and 80

<sup>35</sup> DAVID HERBERT, LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979 p. 82

him, because he did not want to see him at all. Despite his son's hatred, the father tried his best to comfort him:

“The father would come into the sick-room. He was always very gentle if anyone were ill... “Are they asleep, my darling? ‘Morel asked softly.... “Do you want anything?”..... At last Morel, after having stood looking at his son a while, said softly: “Good-night, my darling.”<sup>36</sup>

If Walter Morel were a real devil or Satan in his home as was thought of him right from the beginning of the novel, he would always be violent under any circumstances with any member of the family. And yet we find out that his reactions were those of a human being with some positive aspects. Later on, when Paul went to see him at work the father was very enthusiastic to see his son:

“Hello, he said rather tenderly to his son... Shall you have a drink of something?”<sup>37</sup>

Right from the beginning of the novel, despite his reputation of a brutal father, Walter Morel clearly proved to be a sweet father. He was very fond of Arthur their fourth child who loved and immediately reacted when he felt the proximity of his father:

“Hearing the miner's footsteps, the baby would put up his arms and crow... He called back immediately, in his hearty, mellow voice: “What then, my beautiful? I sh'll come to thee in a minute”... the baby was smutted on the face from

---

<sup>36</sup>Ibid, pp. 86-87

<sup>37</sup>David Herbert, LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979 p. 93

his father's kisses and play. Then Morel laughed joyfully."<sup>38</sup>

And yet, despite all the father's effort to be loving, gentle and affectionate to his children, the latter remained strongly against him, and this made Him suffer all the more since he felt that he lacked something as the father of the family. Despite all his endeavour to lure his children back to himself and to enjoy their sympathy, they merely avoided him. Their only friend and confidante was their mother. They shared all their feelings with her. As soon as the father entered his home, the happy machinery of home life stopped. It seemed that his closeness brought life in his own home to a standstill. This state of affairs upset the poor father a lot, since he was always aware of this sudden silence anytime he came within the family circle, which turned him into a virtual outcast : "He would dearly have liked the children to talk to him..."<sup>39</sup>

It is very distressing for a man who spent all his life underground in the pits, toiling and ruining his health and even going through dangers at work in order to provide his family, specially his children with a means of living to realize that the latter are radically ungrateful to him. No human being can accept this and Walter Morel, the wretched father, felt very bitter in his self-esteem. His own case was quite understandable, for nobody can accept to be treated like that. It is disheartening to hear the poor man complaining about his

---

<sup>38</sup>Ibid, p.63-64

<sup>39</sup>David Herbert, LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books Sons and Lovers, p.81

dreadful plight: “Then, sometimes, the father would contemptuous hatred of his children. “There’s not a man tries harder for his family... He does his best for them, and then gets treated like a dog.”<sup>40</sup>

One day, when William was about to beat his father because he was quarrelling with their mother, Walter Morel in his bitterness could not help accusing his wife of their children’s hatred. His complaint saddens the reader very much and makes one feel very for him: “What have I done to the children, I should like to know? But they’re like yourself, you’ve put ‘em up to your own tricks and nasty ways”.<sup>41</sup>

### **African conception**

Coming to the **African** conception of the question, we really observe that in *Sons and Lovers* Mrs Morel had to experience this bitter reality. Her plight occurred in the England of the end of the nineteenth century. And yet nowadays, I notice that the same thing happens in Africa. The man or woman’s in-laws also hate him or her because he or she is sprung from a social rank lower or higher than the in-laws. He or she is thus considered as a commoner or as a snob. The woman is often said to be illbred or to have no manners.

They are thus eager to get rid of the undesirable person and they try their best to urge her to leave the “family” i. e. the wide African Family. She is treated as if she has committed a crime by accepting to marry their son. Then if she does not go away, she will have to

---

<sup>40</sup>David Herbert, LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979 p. 143

<sup>41</sup>*Ibid*, p. 77

experience a dreary endurance in her home. Such a situation is rather exasperating. Moreover, the married woman, the wife, the "assi" as I call her in my language should not despise the members of her family in-law. She should love them and consider them as her own parents. They should be welcomed in her home and feel at ease when they come and visit her and her husband. She should try and adapt herself to their habits and fulfill her duties towards them. The same attitude goes to the brothers and even all the family in-law. They should wonder what their feeling would be if they or any of their sons or daughters had to go through such a hardship.

Something is very upsetting in some African or Beninese husbands' behavior. When he is quarrelling with his wife, he shouts at her, asking her to leave his house, to go away, as if the woman has no house and used to sleep in the street before marrying him. Walter Morel too asked his wife, during a quarrel, to go out his house. He even added that it was he who brought the money home. I think that such male chauvinism is something to be avoided within the family circle. And yet, in spite of her husband's bad temper, the woman should have the courage to stay for her children's sake. The children are innocent victims who need their mother more than anybody else. Mrs. Morel understood this quite well and she expressed her feelings firmly: "No", she cried loudly... "you shan't do all you like. I've got those children to see to"<sup>42</sup>

Every woman should have the courage to react like Mrs. Morel and stay in her home near her husband

---

<sup>42</sup>David Herbert LAWRENCE, *Sons and Lovers*, Great Britain, Penguin Books, 1979p. 42

and especially near her children, for even if she decides to go away with her children, on some occasions, the latter will be missing their father.

## CONCLUSION

The problem of life in a home is a multi-secular one. There are a lot of reasons such as social and religious background, economic conditions etc which undermine life in the core of home life. The clues to peace and harmony in a home are tolerance and mutual understanding, based on real love because when a woman lives in a home with her husband, she sees that her man is worth nothing and that her life is miserable. But when she is outside her home, she wants to be back home, near the husband. If she has never been married, i.e. if she is a spinster we can see through her behavior that she needs a man's fellowship. My opinion about love is, just like D.H. Lawrence himself expressed it:

“Love is a sweet and delicate feeling. To love, you have to learn to understand the other, more than he or she understands himself or herself and submits to his or her understanding of you. It is damnably difficult and painful, but it is the only thing which endures. Your most vital necessity in this life is that you should love your husband or your wife completely and implicitly and in entire nakedness of body and spirit. Then you will have peace and inner security, no matter how many things go wrong.”<sup>43</sup>

---

<sup>43</sup> ALIDINGTON, Richard, *Portrait of a Genius, the Life of D.H. Lawrence*, 1885-1930 L, 7 July, 1914, p.83.

Moreover it lies in the hands of each member of the house especially the father or the mother to turn the forest into a dwelling place because as Seydou BADIAN stresses “la langue et les dents sont appelées à cohabiter toute une vie se querellent”<sup>44</sup>.

On the whole, after all these considerations, I wonder who the devil was really, and who was the angel in the core of the family life. I have found out after analyzing the profound nature of each partner in a home, that both of them have their defects and qualities. Neither of them could be portrayed as a totally negative being or a perfect creature. But seeing women’s devilish attitude in the two novels, and the fact that they are a “bad need” we dare to conclude that woman is a devil in a home.

#### **BIBLIOGRAPHY**

- LAWRENCE, David Herbert, *Lady Chatterley’s Lover*, Great Britain, *Penguin Books*, (1960 1<sup>st</sup>ed.).
- LAWRENCE, DAVID HERBERT, *Sons and Lovers*, Great Britain, *Penguin Books*, (1979).
- LAWRENCE, DAVID HERBERT, *The White Peacock*, English, *Penguin English Library*,(1982).
- MOORE, Harry T. (Editor) *The collected letters of D. H. Lawrence*, London, *Heinemann*, (1920).
- DONALD Edward Mac,*The Posthumous Papers of D.H. Lawrence*,(editor) *Heinemann*, edited and with an introduction by Edward Mac Donald, (1936, reprinted 1961).

---

<sup>44</sup> Seydou BADIAN, *Sous l’Orage suivi de la mort de Chaka, présence africaine*, 1973, p. 38.

- HUXLEY Aldous *Letters*, London, *Heinemann*,  
(*editor*)(1932 and 1955)
- SECKER *Tales of D. H. Lawrence*, London, *Heinemann*,  
(1934).
- WILLIAM W. E., *Selected Poems Chosen with an  
Introduction by W.E. William*, London,  
Penguin Books in Association *Heinemann*, (1950)
- ALDINGTON, Richard, *The Portrait of a Genius, the  
life of D.H. Lawrence*, London, *William  
Heinemann*, (1965).
- BEAL, Anthony, *Selected Literary criticism D. H.  
Lawrence*, London, *Heinemann*(1956).
- BECKER George J., *D.H. Lawrence*, New York,  
*Frederick Ungar publishing CO*, (1980).
- CAVITCH, David, *D.H. Lawrence and The New World*,  
New York, *Oxford University Press*(1969).
- DIX, Carol, *D.H. Lawrence and Women*, London,  
*Macmillan press LTD*, (1980).
- DONALD Edward D.M.C., *Pornography and obscenity  
(phoenix)* Ed. And with an introduction by  
Edward D.M.C. Donald? London, *William Heinemann*,  
(1966).
- FIELDING, M, L, *Notes on Lawrence's Sons and  
Lovers*, London, *Methuen Educational Ltd*,  
(1975).
- LEAVIS, F. R., *D.H. Lawrence: Novelist,  
England*, *Penguin Book Ltd*, (1955).
- METHUEN NOTES, *Sons and Lovers*, London, *Methuen  
Educational Ltd*, (1975).
- NIVEN, Alstair, (1980 *H Lawrence, The writer and his  
work*, London, *Longman Group Ltd*.

- NIVEN, Alstair, *D.H. Lawrence, the Novels*, Cambridge University Press, (1978).
- SAGAR, *Art of D.H. Lawrence*, Cambridge, University press, (1966).
- SALGADO Gamini, *D.H. Lawrence, Sons and Lovers*, London, Macmillan Press Ltd, (1969).
- STEWART, J. I *Eight Modern Writers*, Oxford, Clarendon Press.
- BADIAN, Seydou, *Sous l'Orage suivi de la mort de Chaka, présence africaine*, (1973).
- CHASTENET, Jacques *La vie quotidienne en Angleterre au début du Règne de la Reine Victoria*, (French academy), (1837 – 1851).
- DALESKI, *The Forked FLAME Fantasia of the Unconscious and Psycho-analysis and the Unconscious*, London (1961, reprinted in 1971).

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 189-219

## **INTERCULTURAL COMMUNICATION AND COMMUNITY INTERPRETING IN THE MEDICAL SETTING IN BURKINA FASO**

---

**F. Emilie G. SANON OUATTARA**

Université Ouaga 1 Prof. Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)

## INTERCULTURAL COMMUNICATION AND COMMUNITY INTERPRETING IN THE MEDICAL SETTING IN BURKINA FASO

**F. Emilie G. SANON OUATTARA**

Université Ouaga 1 Prof. Joseph KI-ZERBO (Burkina-Faso)

### **Abstract**

*Providing a linguistic assistance to immigrants and refugees in social contexts such as hospitals, courts and refugees camps has been referred to as community interpreting and recognized as a linguistic right in many European countries because communication is considered as vital to human life. In multilingual formerly colonized African communities, this practice has not been formalized yet while Africa is known as the most polyglot continent in the world. This paper undertakes to show the situation of interlingual communication in Burkina Faso's hospitals and to analyse how communication problems may hinder care provision. Language is the vector and reflection of culture and beliefs in a given community. Hence, interlingual transfer is synonymous of transfer of culture and beliefs. The methodology used is a survey conducted among patients and medical doctors in care provision settings. Discussion is inspired from the literature on intercultural communication and community interpreting. The results show that communication needs are numerous and there is a need for a dialogue of culture. Training professional interpreters aware of cultural specificities and the medical environment of Burkina Faso can contribute to improve communication in the medical setting in Burkina Faso and save more lives.*

**Keywords:** *Interpreting - Medical - Culture - Communication - Burkina-Faso*

### **Résumé**

*L'assistance linguistique offerte aux immigrants et aux réfugiés dans les contextes sociaux comme les hôpitaux, les tribunaux et les camps de réfugiés est souvent désignée sous le terme*

*« traduction et interprétation dans les services publics » et reconnue comme un droit linguistique dans plusieurs pays européens, la communication étant souvent perçue comme un élément vital à la vie humaine. Dans les communautés multilingues anciennement colonisées d'Afrique, cette pratique n'est pas encore formalisée alors que l'Afrique est reconnue comme étant la région du monde qui contient le plus de langues. Le présent article décrit la situation de la communication interlinguale dans les hôpitaux du Burkina Faso et analyse l'impact des problèmes de communication sur la qualité des soins. La langue étant le vecteur et le reflet de la culture et des croyances. La communication interlinguale est alors synonyme de transfert de culture et de croyances. La méthodologie utilisée est une enquête menée au sein des patients et des médecins dans les hôpitaux du Burkina. La discussion est inspirée de la littérature existante sur les difficultés de communication interculturelle et la traduction et l'interprétation dans les services publics. Les résultats montrent que les besoins en communication sont énormes et qu'il existe un besoin de dialogue de cultures. La formation d'interprètes professionnels avertis des questions culturelles et imprégnés de l'environnement médical du Burkina Faso peuvent contribuer à améliorer la communication dans les services de santé et à sauver des vies.*

**Mots-clés :** *Interprétation - Médical - Culture - Communication - Burkina Faso*

## **Introduction**

Africa is often presented as a tower of Babel because of the multiplicity of its languages and consequently as a land of cultural diversity, language being the carrier of cultural beliefs and practices. The relationship between language, culture and society has long been established. From an anthropological point of view, human reasoning and human behavior are intrinsically linked. In traditional Africa, cultural beliefs are the basis of life organization in society and every social event is regulated in that framework. Formerly

colonized African nations are characterized by the multilingual and diglossic behavior of their languages, making communication one of the biggest challenges in these countries.

Burkina Faso is home to sixty local languages and French is the official language. No official interpreting is provided in public services although 80% of the people are illiterate and have no command of French (Institut national des statistiques et de la démographie 2015). Communication is crucial for the success of any activity especially in the field of health, where what is at stake is people's lives. It is common nowadays in Burkina Faso to see care providers working in a given place without understanding the local language spoken in that region, nor knowing their culture. This raises big communication, efficiency and effectiveness problems which are sometimes solved by informal interpreting. Given the specific nature of care provision and the risks incurred in case of inadequate communication, this paper intends to handle the following questions:

What is the situation of communication in general and interpreting in particular in the medical setting in Burkina Faso? What are the cultural challenges to be taken up for an effective communication?

Our research hypothesis is that care providers and patients face a lot of communication problems in Burkina Faso due to the multiplicity of languages and the differences in the conception of health and care. The main objective of this paper is to show how communication problems can hinder adequate care provision and suggest ways to improve it. Its specific objectives are:

- to give the current status of communication in hospitals;
- demonstrate how culture can be a barrier to effective communication;
- suggest solutions to improve communication.

The theoretical framework of the study is community interpreting which is a new form of interpreting prompted by the increasing number of immigrants and refugees in developed countries. The new needs in communication in social fields such as courts, hospitals led researchers to engage reflection around this new form of interpreting in order to understand the process and improve it (Tryuk 2004, Verrept 2004, Valero-Garces 2008). No consensus was found about what this practice should be called : ‘Public service interpreting’, ‘community interpreting’, ‘dialogue interpreting’, ‘liaison interpreting’ are the commonest expressions used to describe this field (Bancroft 2015). The cultural aspect appears in the way Italians refer to the practice ; *mediatore linguistico-culturale* (linguistic and cultural mediator) (Pöchhacker 2008 : 22). The fact of adding the adjective ‘cultural’ reveals an important dimension of the practice, relevant in multicultural communities, which means that beyond the words, the interpreter plays the role of mediator between two or several cultures. Most of the time, culture is invisible to those who live within it and one is not aware of his/her difference with others, unless put in contact with them. Language being a representation of human thought, culture has increasingly held an important role in translation and interpreting even though approaches to



**Yes**

**No**

- a. If yes, what is the proportion of such patients out of the total number of your patients?
2. Have you ever call upon an intermediary to translate during consultations?

**Yes**

**No**

3. If yes, who? A driver? A colleague? A cleaner? A watchman? A patient's relative ?

**Another colleague (Which one ?) :**

4. How do you judge the quality of translation provided?  
Inadequate - Average - Satisfactory - Very satisfactory
5. What are the main difficulties you were faced to ?
6. What other strategies were used to communicate with patients?
7. What are your suggestions to improve communication during consultations?
8. Do you have any other comments?

Data collected among physicians were analysed with SPSS software for statistics, Excel for figures and Microsoft Word for tables. Those collected among patients were synthetized for space constraints.

The cultural dimension of interpreting in the medical setting is handled through the approaches on community interpreting in the medical setting (Pöchhacker 2006, Angelelli 2008), discussions on the cultural turn in community interpreting (Rudvin 2006,

Verrept 2004), intercultural communication approaches in the field of health (Bougairé 2004) and the different conceptions of health and diseases dealt with by several authors (Dacher 1992, Kandji 2011, Diaby-Kassamba 2015).

## **Findings**

Understanding the health system in Burkina Faso enables to understand communication problems which are likely to arise. As in any public administration, language issues are not taken into account in hospitals. Patients are supposed to speak the official language and the responsibility for making communication possible is not part of care providers' contract. However, they thrive to develop initiatives to facilitate communication. Burkina Faso's health system is divided into three main levels. The first level, made of health districts, is divided into two levels : CSPS<sup>45</sup> (centre for health and social promotion) which are the basic structures, and CMAs<sup>46</sup> (medical centre with surgical antenna). The second level is made of CHR<sup>47</sup> (regional hospitals). The third and last level for referrals is the CHU<sup>48</sup> (teaching hospitals). At CSPS, there are many categories of staff, the lowest level of which is primary school certificate and, the highest level, the last but one year of high school. In CHRs, doctors work with a large range of staff including those cited in CSPS. In CHUs, normally there are no primary school certificate holders among care providers. Instead

---

<sup>45</sup> Centre de santé et de promotion sociale

<sup>46</sup> Centre médical avec antenne chirurgicale

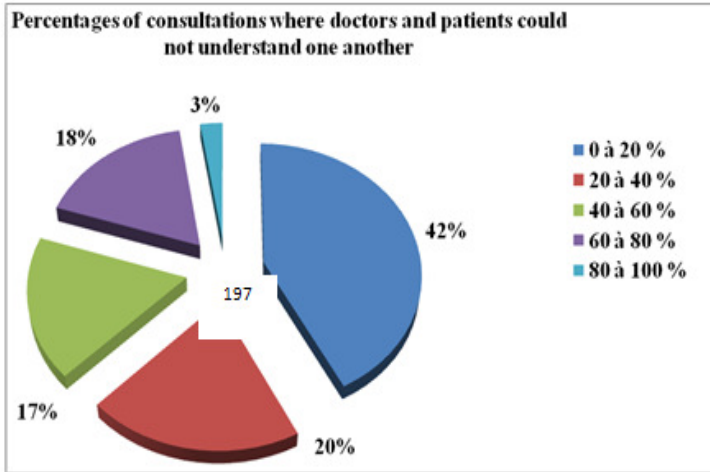
<sup>47</sup> Centre hospitalier régional

<sup>48</sup> Centre hospitalier universitaire

there are nurses (secondary school degree holders) helping doctors in care provision. The CSPSs are the most numerous care provision centres in Burkina Faso and are disseminated throughout the country in the smallest villages where education is still an issue. More than 80% of Burkina citizens live in rural areas (Institut national des statistiques et de la démographie, 2015) where people hardly speak French and tend to seek care with traditional practitioners first before going to modern health centres. This situation is lessened in medium size and large cities where CHRs and CHUs are located. The number of educated people is higher in those areas and French speakers are more numerous. Still, they experience interlingual communication problems.

### **Survey among doctors**

Each doctor survey had received at least one patient with whom he could not communicate because of the language barrier. The percentages of consultations where doctors and patients could not understand one another are shown in the picture below.



**Picture 1: Percentages of consultations where doctors and patients could not understand one another**

Sixteen (16) doctors out of the forty (40) respondents have received between 0 to 20% of patients who do not speak their language which stands for 42% of the surveyed. Eight (8) doctors out of the forty (40) respondents received between 60 to 100% of patients with whom they could not communicate in the same language which stands for 21% (18% +3%).

To give a chance to communication, doctors sometimes call upon intermediaries during consultations as shown in the table below.

**Table 1 Intermediaries used by doctors during consultations**

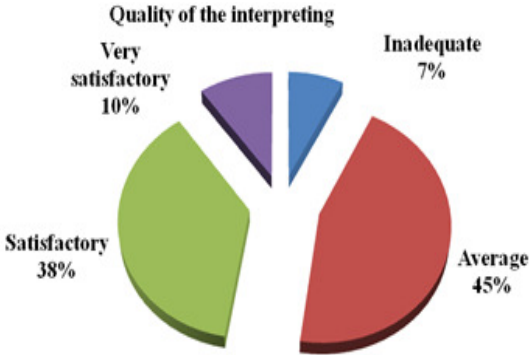
S/N	Intermediaries used during consultations	Percentage
1	Colleagues	31.43
2	Patient's relatives	29.52
3	Cleaners	10.48
4	Nurses	14.29
5	Another patient's relatives <sup>49</sup>	4.76
6	Interns	4.76
7	Drivers	1.90
8	Watchmen	0.95
9	Manœuvres	0.95
10	Mediators (social workers)	0.95
<b>Total</b>		<b>100</b>

Colleagues were the most numerous intermediaries used, followed by nurses and other people present in the environment. This shows that there is no professional interpreter hired for this job. In the absence of such professionals, quality can be problematic. The

---

<sup>49</sup> Relatives of another patient different from the one being consulted

quality of the interpreting was judged average for 44%, satisfactory for 41%, very satisfactory for 9% and inadequate for 6%.



**Picture 2: Quality of the interpreting**

The quality of the interpreting was judged by doctors according to their ability to find relevant answers to the questions asked in order to make a diagnosis. Incongruence was suggestive of misunderstandings. Doctors came across other difficulties summarized in the table below.

**Table 2: Main difficulties encountered during consultations**

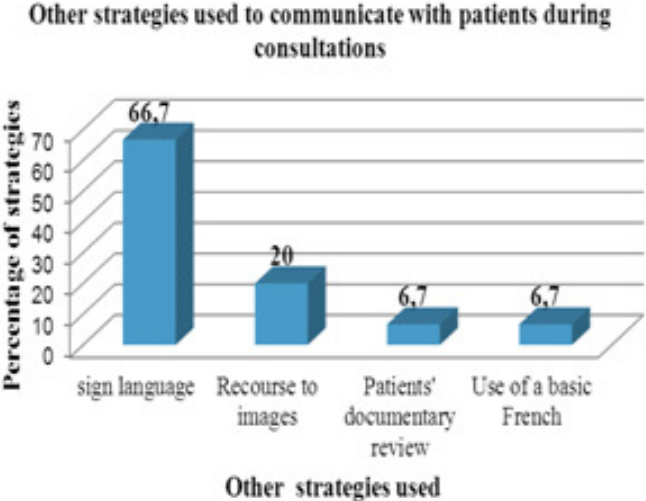
	<b>Main difficulties encountered during consultations</b>	<b>Percentage</b>
<b>1</b>	Numerous misunderstandings	37.29
<b>2</b>	Mistranslation	28.81
<b>3</b>	Bad care provision	11.86
<b>4</b>	Non-respect of medical confidentiality	6.78
<b>5</b>	non respect of patients ' intimacy	5.08
<b>6</b>	Longer consultation time	5.08
<b>7</b>	Patients' reluctance to communicate	5.08
<b>Total</b>		<b>100</b>

For 37.29% of the respondents, there are a lot of misunderstandings related to language problems. 28.81% suspect cases of mistranslations. Bad care provision is the result of this language problem for 11.86%. For the other respondents, non respect of medical confidentiality, non respect of patients' intimacy, longer consultation time are other consequences of the communication problem. 5.08 think that patients are reluctant to communicate when they cannot do it straight with the doctor. In addition to the use of non professional interpreters to solve communication problems, the other strategies used are sign languages, images <sup>50</sup>, recourse to patients'

---

<sup>50</sup> Drawings especially to explain how to take tablets

documentary record<sup>51</sup> and the use of basic French.



**Picture 3: other strategies used to communicate with patients during consultations**

Sign language was mentioned by 66.7% of the respondents, followed by ‘recourse to images’ or to ‘patients’ documentary review’. All these strategies are evidence of the failure of verbal communication. The surveyed were also asked to propose solutions to improve communication between them and patients. The main proposals are presented below:

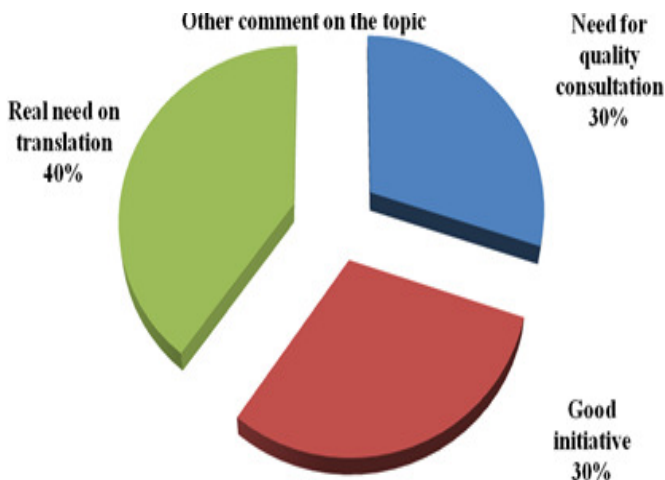
---

<sup>51</sup> This consists in finding the best way to save patients medical files to help care providers understand more the story of the disease

**Table 3: Proposals to improve communication in case of language barrier**

	<b>Proposals to improve communication in case of language barrier</b>	<b>Percentage</b>
<b>1</b>	Training of qualified interpreters	29.58
<b>2</b>	Training of patients in French	25.35
<b>3</b>	Training of doctors in local languages	16.90
<b>4</b>	Training of paramedicals who accompany patients	14.08
<b>5</b>	Better health documents record	5.63
<b>6</b>	Development of a repertoire of technical terms	5.63
<b>7</b>	Posting doctors according to mother tongue	2.82
<b>Total</b>		<b>100</b>

The survey ended with an open question where doctors were asked to make comments related to language issues during their consultations. 43% think that there is a real need for translation, 28% think that interpreting is necessary for quality consultation and 29% think that the survey was a good initiative because it reveals some real problems care providers go through.



**Picture 4: Other comments on the topic**

### **Survey among patients**

70% of the respondents or 57 patients could not speak the same language as care providers and most of them (40) lived in Bobo, Banfora and Ouahigouya. In 51% of those cases, care providers called someone (they do not know the quality of the person) to help in interpreting. In 20% of cases sign language was used and in 29% of cases they combined sign language, and other strategies such as the use of basic French, which, together, amount to 49% of the surveyed. 44% were satisfied with their consultation and 20% were completely disappointed because they could not explain exactly what they felt. Among these 20% are also those who were reluctant to give the true reasons why they were consulting because of the presence of other people in the doctor's office. 65% confessed that they tend more to go to traditional healers than modern hospitals when

they have health problems and, most of them live in Bobo-Dioulasso, Banfora and Ouahigouya. The reasons why they prefer this channel are numerous : geographical accessibility, affordability and conception on health and disease depending on the case.

## **Discussion**

The figure 21% of doctors who could not speak the same language as their patients seems weak because the survey has been carried out mainly in Ouagadougou which is the capital city. Thirty out of forty doctors who took part in the survey work in Ouagadougou where there are less illiterate patients. The situation is more acute in rural areas where the literacy rate is about 80%.

This survey reveals the fact that no professional interpreter was used as intermediaries between care providers and patients and this has a negative impact on care quality. The lack of interpreters in Burkina hospitals is also suggestive of a certain mentality about the importance granted to communication in care provision centres. Patients' welfare sometimes goes through the quality of their communication with care providers and this is not yet on the agenda of health administrations in developing countries because every sector is a priority. Although doctors recognized the utility of well trained interpreters in the medical setting, they seem to accommodate to the current situation because they have not expressed any claim in that sense yet. The volume of work they have to face every day can make them see other aspects as more important. Indeed, according to WHO standards, there should be one physician for 5000 inhabitants while in Burkina there are less than 2000

doctors for 16 million inhabitants which is one doctor for 8000 people (Institut national de la démographie et de la statistique 2015). Clinicians are even far less than this number, which means that work volume is huge. Therefore, there is no room for patients' emotional health which is a concern in most studies on community interpreting (Valero-Garces and Martin, 2008).

The suggestions made by doctors to improve the quality of communication include, among others, the training and use of interpreters and literacy programmes in French. This last proposal appears more difficult to achieve as it amounts to training the entire illiterate population in the country to speak French. The training of interpreters for the medical setting can be a serious option for, it has been successfully experienced in other countries (Tyruk 2004, Pöckhacker 2006) through community interpreting, public service interpreting (Bancroft 2015) or linguistic or cultural mediator (Pöckhacker 2006).

In multilingual communities, language-related problems are suggestive of intercultural communication problems. Care providers raised communication problems, which, according to them, are caused by language barrier. On the other hand, patients met at hospitals recognized that they often consult traditional healers for among others, cultural reasons. A glance at some traditional health-related beliefs shows that communication problems revealed by the different surveys are more than a linguistic one. More than 80 % of Burkina people consult first traditional practitioners before going to hospitals when they are not satisfied ([www.faso-dev.net](http://www.faso-dev.net)). It is established that most care

seekers in hospitals mix-up modern and traditional medicine. In the event of this professional body in Burkina Faso, cultural aspects must be taken into account as communication does not take place in a vacuum.

### **Culture and Communication in Health Provision**

Language and culture carry the representation of health and disease in a given society. Culture is the link between the individual and his/her community, and as such, it regulates all aspects of human life including health. There is a tight relationship between culture, health, disease and care provision.

Disease has before anything else a meaning which cannot be seized out of the cultural and religious context specific to the ethnic group. This is the reason why, for the diagnosis or healing, one needs to consider a chain of signifiers in which the sick person and his/her group believe (Thomas et Juneau 1981 : 239) (our translation)<sup>52</sup>.

The way one expresses the idea of health and disease is suggestive of their conception of these issues. In Dioula and Goin (two languages spoken in the west of Burkina Faso) as in many other African languages, the disease 'catches' the sick person and in European languages, the sick person is said to have caught the

---

<sup>52</sup> « La maladie a donc avant tout un sens qui ne peut être intelligible en dehors du contexte culturel et religieux propres à l'ethnie considérée. C'est pourquoi, qu'il s'agisse de diagnostic ou de guérison, seul le déploiement d'une chaîne de signifiants à laquelle le malade et le groupe auquel il appartient adhèrent sans réserve peut s'avérer opérationnel »

disease (Dacher 1992). This is more than a mere linguistic difference. In modern medicine, emphasis is put on the rational causes of a disease while in many parts of Africa, health issues and supernatural beliefs and firmly interconnected. One is hardly sick from natural causes which, in the Goin society, stand only for 5% (Dacher 1992). Magic, sorcerers, taboos violation are the main causes evoked. Disease is considered to be an aggression whose authors must be found. In modern Africa, distinction is still made between 'hospital diseases' and 'African' ones (Diaby-Kassamba 2015). The latter can be healed by traditional practitioners only. They include 'mysterious diseases' and 'missiles' (Diaby-Kassamba 2015). Similarly, in the Bana community in Cameroon, there is no biologically justifiable disease (Tchikoua 2011). The issue is to find the culprit. Among the Bulu people, pregnancies need a medical as well as traditional accompaniment (Ekouma 2011). There are a lot of taboos related to pregnancies. The way disease is conceived gives clues on how this community will seek treatment.

The choice of medicine for treatment of illness is usually dependent on the social and cultural views of individuals since all societies mobilize cultural and material resources to deal with illness (Koné 2011 : 79)

This raises the issue of patients' adherence to and acceptance of their treatment. There is a psychological factor in disease treatment. When a disease is thought to be African in people's mind, it cannot be healed in

modern hospitals. Modern care providers and traditional ones have different conceptions of disease: rational causes and solutions on the one hand and mixed causes and solutions on the other. It is difficult to assert which part is right because there have been a lot of successful experiences on both sides. There is a complementarity between modern and traditional ways of care provision in Burkina Faso's health system, hence the creation of the directorate for traditional medicine<sup>53</sup> in the ministry of Health (dgpml.sante.gov.bf).

Cultural and linguistic differences are likely to create a cultural shock in the event of intercultural communication. For each communication purpose, there is a code, a context and a mode of contact (Bougairé 2004). Language can be used to communicate but verbal language is more than the transmission of information; the context and culture play a major role. In any communication process, there are many stages which are among others, exposure to message, understanding it and accepting it. So, in the field of care provision, these three steps are particularly important. In the framework of HIV control actions, Bougairé (2004) attributed the failure of campaigns to the failure to lean on culture to deliver the messages. As she rightly put it, there is a parallel between language, culture and communication. People are encouraged to go for screening. In this process, there is the act of “counseling” which consists in explaining to the patients what HIV is, how it is transmitted, how prevention can be achieved, how the screening is going to be done, and what he/she should do in case of

---

<sup>53</sup> Direction de la médecine et de la pharmacopée traditionnelle

infection and in the absence of it. This exercise is the role of the physicians who receive the patients or the technicians, biologists or pharmacists working in laboratories in charge of the test. In any case, it induces a great deal of communication. The handling of this very sensitive issue is handicapped by linguistic and cultural difficulties. Besides, there is a problem of mentality behind HIV control, exacerbated by the very low education rate and level. There is no room in the conscience of the many African people for newly discovered diseases as HIV (Tchikoua 2011). Many people still think that HIV is a modern disease and as such can only be caught in towns. For that reason then, they confess to have not changed their sexual behaviors as regards HIV (Bougairé, 2004; Tchikoua, 2011).

### **Community Interpreting in the Medical Setting in Burkina Faso**

Among the solutions suggested by most doctors surveyed to solve the problem of communication, training of skillful interpreters for hospitals was advocated. What would imply this training? And what does it mean to be a professional? Being professional can mean, according to Wadensjö (2004), a variety of different things which can be a shared feeling of pride, the fact of working on a regular basis and being recognized and paid as such. Professionals gain competence through training. They must be emotionally neutral and aware of the specificity of their task in a given context. Training would imply knowledge of the medical environment of Burkina Faso, understanding of diseases and treatment protocols. Mastery of the

languages involved and cultural environment is also necessary. Bridging the cultural gap would be the biggest challenge to overcome in interpreting in the medical setting in Burkina Faso because of its multilingualism and multiculturalism. One question that arises from the attempt to lean on cultural beliefs to make communication more effective is : What should the interpreter do in case of conflict between traditions and modernity?

Mediation should be twofold: from patients to doctors and vice versa. It should also be from tradition to modernity and from modernity to tradition. For historical reasons, traditional practices also known as indigenous ones tend to be devalued by modern practitioners and educated people, but, they are still present and refused to disappear. They received the same treatment as local languages. In such a context, sometimes, divergence between modern and traditional care provision is the expression of the opposition western versus non western world. Yet, it is important to communicate and communication here implies dialogue of culture. The Directorate of traditional medicine was created in 2002 to serve as this interface between modern and traditional medicines. In order to have a successful communication, interlocutors need to know and understand each other's background and community interpreters can serve this purpose. The Directorate's objectives are to coordinate and monitor activities promoting traditional medicine, organise the practice of traditional medicine, develop and update norms in the field of traditional medicine, promote the development of interfaces between traditional medicine and modern hospitals

([www.dgpml.sante.gov.bf](http://www.dgpml.sante.gov.bf)). The last role stated is an attempt to establish a dialogue between these two modes of care provision. Interaction occurs within the boundaries of institutions with interlocutors who bring their own beliefs, and prejudice as regards interpersonal relationship such as gender, race, ethnicity, social status and all these factors can impact communication. So, the mediator's role in a medical setting is more than switching codes.

The interpreter needs to understand each world and the connotative meaning of each discourse in order to express what is relevant to the doctor and to the patient.

People suffering from certain diseases may be particularly sensitive to the language used to refer to them and their illnesses. We must beware of not using biased language and unacceptable labels. Even certain euphemisms may fall out of favour and cause offence. Such labels change rapidly and we need to keep up-to-date with what is currently acceptable (Resurreccio and Davies 2007: 158).

The medical interpreter needs to keep abreast of the evolution of his/her community to serve as a real mediator. In the event of actions for HIV control, interpreting goes beyond the words even within the same language. How much more can this difficulty be if the mediation should be between different languages ? Other behaviors related to culture, religion or social status also hinder care provision. The interpreter would work in a very complex environment that he/she has to master.

Women may face more challenging situations because gender is still an issue in Burkina Faso. Gender related issues are common in health settings and the gender as well as the physical traits of the interpreter can also be an obstacle. In the event of unpleasant situations like the announcement of death or incurable disease, in many cultures of Burkina Faso, men who are supposed to be the strongest must be the first to receive the news and to spread it in the family. The interpreter must be know that and a female interpreter would have to be aware of that situation.

## **CONCLUSION**

In Burkina Faso, as in most multilingual communities, coexistence of languages is coupled with coexistence of cultural behaviors, beliefs and attitude as regards health. Communication is a real obstacle to development and medical setting is no exception. Formal interpreting in this domain is inexistent. Ad' hoc non professional interpreters are taken from any background and this is not without risk in quality care provision. For communication to be effective, a thorough knowledge of culture and the medical environment is necessary. Interpreting in the medical setting in Burkina is a real cultural bridging because of the very low literacy rate, extreme poverty and a very low education rate. Mentalities tend to change with the level of education and Burkina Faso has still a long way to go in that field. The need for interpreting in the medical setting is closely related to the level of literacy and/or formal education. The more people are educated, the less they will need interpreting and the easier will interpreters job be. There

are deep-rooted culturally based clashes and historical reasons which prevent effective communication. Beyond the words, interpreters need to bridge these cultural gaps. The risks of inadequate treatment related to these communication problems is real. Hence, community interpreting between linguistically and culturally different people must be envisaged in terms of intercultural communication, bridging a linguistic and cultural gap.

### Bibliography

INSTITUT NATIONAL DES STATISTIQUES ET DE LA DEMOGRAPHIE (2015). *Annuaire statistique 2015*, Ouagadougou, Ministère de l'économie et des finances.

ANGELELLI, C. V. (2008). The Role of the Interpreter in the Healthcare Setting : A Plea for a Dialogue between Research and Practice. In VALERO-GARCES, C.& MARTIN, A. (Eds.). *Crossing Borders in Community Interpreting : Definitions and Dilemmas*. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 147 - 163.

BAIGORRI- JALON, J. (2015). The History of the Interpreting Profession. In MIKKELSON H. & JOURDENAIS, R. (Eds.). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London and New York : Routledge, 11 - 28.

BANCROFT, M. A. (2015). Community Interpreting: A profession Rooted in Social Justice. In MIKKELSON, H. & JOURDENAIS, R. (Eds.). *The Routledge*

*Handbook of Interpreting*. London / New York : Routledge, 217 - 235.

BEBEY, T. (2011). L'impuissance sexuelle et le choix du sexe de l'enfant dans la communauté Muyang. In MUTAKA, N. M. (Ed.). *Glimpses of African Cultures : échos des cultures africaines*. Paris : l'Harmattan 180 - 187.

BOUGAIRE, M. D. (2004). *L'approche communicative des campagnes de sensibilisation en santé publique au Burkina Faso : le cas de la planification familiale, du sida et de l'excision*, PhD Thesis. Groningen : Rijksuniversiteit Groningen.

CORSELLIS, A. (2008). *Public Service Interpreting: The first steps*. New York : Palgrave Macmillan.

DACHER, M. (1992). *Prix des épouses, valeurs des soeurs, suivi de « les représentations de la maladie » : deux études sur la société goin (Burkina Faso)*. Paris : l'harmattan.

DIABY-KASSAMBA, O. (2015). *Analyse conceptuelle et traductibilité des termes de maladie dioula*, PhD thesis. Leiden : University of Leiden.

EKOUMA, A. J. (2011). Grossesse et accouchement en pays Bulu. Dans MUTAKA N. M. (Ed.). *Glimpses of African Cultures : échos des cultures africaines*. Paris : l'Harmattan, 415 - 417.

EUROPEAN COMMISSION (2011). *Special Interest Group on Translation and Interpreting for the Public Service : Final Report*. Brussels : European Commission Directorate - General for Interpretation.

HALE, S. B. (2007). *Community Interpreting*. Macmilan: Palgrave.

HERTOG, E.& VAN DER VEER, B. (Eds.)(2006). *Taking Stock : Research and Methodology in Community Interpreting*.Antwerpen : Hoger Institute Voor Vertalers en Tolkers.

KONE, V. (2011). Traditional Medicine versus Modern Medicine. In KANDJI, Mamadou (Ed.). *Health and Mental Issues in the Literary Imagination*. Dakar:Diaspora Academy Press, 79 -89.

KRAMOKO, P. (2011). An Ethnobiological Approach to Epidemic in Louise Erdrich's Tracks. In KANDJI, M. (Ed.). *Health and Mental Issues in the Literary Imagination*. Dakar: Diaspora Academy Press, 65 -76.

MASON, I. (1998). Community Interpreting. In BAKER, M. (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies* .London /New York: Routledge, 33-37.

KANDJI, M. (Ed.) (2011). *Health and Mental Issues in the Literary Imagination*. Dakar : Diaspora Academy Press.

MIKKELSON H.& JOURDENAIS, R. (2015). *The Routledge Handbook of Interpreting*. London / New York: Routledge.

PÖCHHACKER, F. (2006). Research and Methodology in Healthcare Setting. In HERTOOG, E. & VAN DER VEER, B. (Eds.). *Taking Stock : Research and Methodology in Community Interpreting*. Antwerpen : Hoger Institute Voor Vertalers en Tolkers, 135- 159.

PÖCHHACKER, F. (2008). Interpreting as Mediation. In VALERO-GARCES C. & MARTIN A. (Eds.), 2008, *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 9-26.

RESURRECCIO, V. M. & DAVIES, M. G. (2007). *Medical Translation Step by Step : Learning by Drafting*. Manchester/New-York : St Jerome Publishing.

RUDVIN, M. (2006). The Cultural Turn in Community Interpreting : A Brief Analysis of Epistemological Developments in Community Interpreting Literature in the Light of Paradigm Changes in the Humanities. In HERTOOG, E & VAN DER VEER, B. (Eds.). *Taking Stock: Research and Methodology in Community Interpreting*. Antwerpen : Hoger Institute Voor Vertalers en Tolkers, 21-42.

SELESKOVITCH, D. (1985). Interprétation ou interprétariat ? *Meta*, 30 (1), 19–24.

SALAETS, H.& VAN GUCHT, J. (2008). Perceptions of a Profession. In VALERO-GARCES, C.& MARTIN, A. (Eds.). *Crossing Borders in Community Interpreting: Definitions and Dilemmas*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 267-287.

TCHIKOUA, P. (2011). Croyances bana et VIH/SIDA. In MUTAKA N. M. (Ed.). *Glimpses of African cultures: Échos des cultures africaines*. Paris : l'Harmattan, 438- 440.

THOMAS, L. V. & LUNEAU, R. (1981). *La terre africaine et ses religions*. Paris : l'harmattan.

TRYUK, M. (2004). Community Interpreting in Poland. In WADENSJO, C., ENGLUND, B. D. & NILSSON, A. L. (Eds.). *The Critical Link 4 : Professionalization of Interpreting in the community : Selected Papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*, Stockholm, Sweden 20- 23 May 2004. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 97-105.

VALERO-GARCES, C. & MARTIN, A. (Eds.).(2008). *Crossing Borders in Community Interpreting : Definitions and Dilemmas*. Amsterdam /Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

VERREPT, H. (2004). Intercultural Mediation : An Answer to Health Care Disparities.In WADENSJO, C., ENGLUND, B. D.&NELSSON, A. L. (Eds.). *The Critical Link 4 : Professionalization of Interpreting in the*

*Community : Selected Papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*, Stockholm, Sweden 20- 23 May 2004. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company,187-201.

WADENSJO, C., ENGLUND, B. D. & NILSSON, A. L. (Eds.) (2004). *The Critical Link 4 : Professionalization of Interpreting in the Community : Selected Papers from the 4th International Conference on Interpreting in Legal, Health and Social Service Settings*, Stockholm, Sweden 20- 23 May 2004. Amsterdam/Philadelphia:John Benjamins Publishing Company.

### **Sitographie**

[www.faso-dev.net](http://www.faso-dev.net), consulté le 13 octobre 2016.

[www.dgpml.sante.gov.bf](http://www.dgpml.sante.gov.bf), consulté le 13 octobre 2016.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 220-236

**MOTIVATION DANS LE PROCESSUS DE  
L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS PAR LES ETUDIANTS DE  
L'UNIVERSITE DE LAGOS (NIGERIA)**

---

**Musiliu GARBA**  
University of Lagos (Nigeria)  
garbamusiliu@yahoo.com

**MOTIVATION DANS LE PROCESSUS DE  
L'ENSEIGNEMENT /APPRENTISSAGE DU  
FRANÇAIS PAR LES ETUDIANTS DE  
L'UNIVERSITE DE LAGOS (NIGERIA)**

**Musiliu GARBA**

University of Lagos (Nigeria)

garbamusiliu@yahoo.com

**Résumé**

*Le français est enseigné au Nigéria depuis plusieurs décennies à l'Université de Lagos. Son enseignement est d'une importance pédagogique pour les apprenants. Cet article nous permet communication nous permet de mettre en relief les rôles à jouer par un facilitateur dans la gestion dynamique d'une classe de langue seconde à l'aide de la théorie de motivation de X et Y de McGregor. Le but est de faciliter l'acquisition d'une compétence linguistique par les apprenants de la dite Université. Nonobstant ceci, l'approche communicative a été mise en exergue afin d'encourager la pratique de la langue chez ces étudiants. La vulgarisation de cette approche pédagogique s'avère importante dans le processus d'enseignement apprentissage des langues secondes.*

**Abstract**

*Since teaching of French started decades back, its inclusion into the University of Lagos' brochure has become important to both its teachers and learners. This article is, therefore meant to expose us to the role a facilitator is expected to play while managing a class of*

*second language (L<sub>2</sub>). This role has to do with the application of theory of motivation X and Y. Its objective is to facilitate the mastery of linguistic competencies by learners of the above mentioned University. All these notwithstanding, the communicative approach was to be made available to learners so as to make them get easily used to the oral aspect of the language. It's therefore crucial to popularize the above mentioned theory in the act of teaching and learning of foreign languages (L<sub>2</sub>).*

## **INTRODUCTION**

D'après le Petit Larousse (2012), la motivation est l'ensemble des motifs qui expliquent un acte, une justification. Linguistiquement parlant, c'est la relation entre la forme et le contenu d'un signe. La motivation est aussi définie comme un processus physiologique responsable du déclenchement, de la poursuite et de la cessation d'un comportement comme par exemple être motivé ou non pour lire. Tanitolorun (2016 :13) souligne dans cette logique :

Lire est un aspect sérieux de la compétence d'une langue ;

étrangère comme le français...L'étudiant même serait obligé ;

d'apprendre aux autres ses capacités linguistiques de la langue cible.

La lecture de cette citation nous permet de faire deux observations :

1. la lecture joue tantôt un rôle prépondérant dans les activités pédagogiques des apprenants tantôt elle est utilisée comme une source de motivation des étudiants

animés du sentiment de bien communiquer. Ces étudiants sont ceux de la deuxième année à l'Université de Lagos. L'enseignement est une activité au transfère de connaissance entre les individus au sein des familles dans des communautés dans des régions et des nations.

2. Nul n'ignore le fait que la langue est une capacité cognitive pour apprendre et utiliser un système complexe de communication. Au fait, toutes les langues dépendent au processus de sémiologie pour rélier un signe à un signifié propre. Saussaure (1952) dans sa définition nous fait savoir que la discipline de la linguistique moderne fait les distinctions entre la langue et le langage. La langue peut s'acquérir par l'interaction sociale d'une communauté linguistique. Cette communication linguistique emploie la langue pour s'exprimer la signification de leur identité, la stratification sociale, l'amusement, leur besoin, leur haine ainsi de suite.

Juste après l'indépendance, les gouvernements nigériens ont beaucoup investit dans les programmes de recyclage des enseignants sans résultats encourageants. Nous nous sommes alors, préoccupés dans cet article, de la mise en relief d'un enseignement efficace dans une classe communicative, ce qui a d'ailleurs toujours manqué dans nos classes.

Les objectifs poursuivis dans ce travail est mettre en relief :

- a. l'attitude de l'enseignant et de l'apprenant par rapport à l'acquisition et la maîtrise de la langue française;
- b. le comportement de l'enseignant qui peut garantir la réussite d'une classe de langue seconde ( $L_2$ );

- c. le maintien et de l'habitude à la lecture par les apprenants;
- d. l'exposition des apprenants de la langue aux techniques de la présentation individuelle des sujets d'actualités;
- e. l'encouragement des apprenants à poser des questions au présentateur ;
- f. les approches dont l'enseignant se sert dans sa classe ;
- g. les raisons pour lesquelles les apprenants se lancent dans l'apprentissage de la langue seconde (L<sub>2</sub>) ;

### **Cadre Théorique**

Selon Vygotsky (1985) cité par Olayiwola (2013:65), nous enseigne que c'est à travers l'intermédiaire d'autrui ou de préférence d'un adulte que l'apprenant s'engage dans les activités académiques. En effet, le comportement des apprenants est vraiment enraciné dans les activités sociales. La preuve est que l'éducation de l'enfant africain, qui généralement commence dans la forme informelle, est généralement gérée communautairement. Elle n'est pas laissée à la famille de l'enfant seule d'où l'intervention délibérée des adultes dans toute communauté africaine par rapport aux éventuels dérapages des enfants. Lorsque celle-ci est concrétisée, il revient maintenant aux instituteurs scolaires : (du primaire au tertiaire), tout en passant par le biais de l'éducation formelle pour atteindre leurs objectifs. C'est d'ailleurs dans cette optique que les pédagogues ont toujours insisté sur le fait que l'éducateur ou l'enseignant soit le miroir de l'apprenant. Dans

l'effort d'établir une communication viable entre les apprenants, nous proposons à nos enseignants de se servir du Facebook dans lequel de jolies photos pourraient être exploitées sous forme de réalia. Dans ceci, on trouvera des photos élégantes des participants qui rendent intéressantes cette communication pouvant présenter plusieurs phases dans l'apprentissage du français langue étrangère. Nos analyses n'échapperont pas aux lignes tracées par la théorie de motivation X et Y prônée par McGregor citée par Gardner (1985) et qui s'avère intéressante dans l'apprentissage d'une deuxième langue.

### **Cadre Méthodologique**

Nous avons, décidé de stimuler et de concentrer notre attention sur la communication des étudiants au moment de leurs exposés et aussi d'encourager une classe interactive entre le présentateur et l'audience.

Ainsi, nous leur avons proposé des sujets d'actualité pour qu'ils puissent faire leur recherche tout en insistant sur la prononciation avant leur présentation en classe.

Voici ci-après quelques unes des thématiques proposées :

- la fièvre de lassa ;
- le paludisme ;
- la pauvreté en Afrique ;
- la politique buharisme ;
- la polygamie en Afrique ;
- la communication électronique ;
- l'éducation au Nigeria ;
- le sida ;
- la jeunesse etc.

Leur présentation est suivie immédiatement par les réactions de leurs camarades y compris l'intervention

du facilitateur afin de faciliter leur orientation. Ce faisant, cette pratique encourage l'échange des idées entre eux et de faire collectivement des exercices que l'enseignant supervise.

### **Les étapes de la motivation**

Pour ce qui concerne l'établissement d'une ambiance enthousiasmée dans les classes de français langue étrangère (FLE), incarne la mise au point par l'enseignant des quatre étapes importantes de la motivation, à savoir :

- Le besoin (le désir de la nourriture, l'amitié, l'identification, la réalisation) ;
- Le comportement (le résultat des actions faites pour qu'un besoin soit réalisé) ;
- La récompense qui peut être intrinsèque ou extrinsèque ;
- Le feedback (le résultat influencé par la récompense).

De ce qui précède, nous pouvons affirmer que la motivation est un élément sine qua non dans une classe de langue qui pourrait toutefois avoir un effet positif ou négatif sur les apprenants concernés. Elle représente ainsi les sources des actions, les désirs et les besoins des individus. Quant à Gardner (1985), la motivation d'une langue seconde ou étrangère est le niveau dans lequel un étudiant se met à apprendre une langue à cause du désir et de la satisfaction que lui donne l'actualité. On peut alors dire qu'un apprenant de la langue française apprend aussi les comportements culturels et sociaux français du fait que la langue expose la culture de la communauté linguistique qui la parle.

Dans la même optique, Gardner (1985) a fait cas de quatre paliers de la motivation qui sont: Le Centre-énergique, le besoin, les tâches de plaisir et le feedback. On pourrait en profiter pour lier celles-ci à l'apprentissage de la langue française. En voici quelques explications de ces quatre bénéfiques dans les lignes ci-après:

- **La motivation permet aux apprenants de français de bien étudier (appelée Centre-énergique)** : Ceci s'explique par le fait de motiver énergiquement chaque étudiant à un but précis. C'est d'ailleurs pourquoi Skinner (1938) nous montre dans son approche de conditionnement opérant que la meilleure façon de comprendre le comportement d'un individu, c'est de se pencher sur les causes d'une action et de ses conséquences. Skinner (1938) qui a centré son approche sur le travail de l'effet de loi de Thorndike. Ceci s'explique par le nouveau terme nommé le renforcement. Quant à lui, un comportement qui est renforcé arrive à se répéter et le comportement qui n'est pas renforcé se fait perdre. En matière de motivation, le professeur donne un sujet à chaque étudiant pour qu'il puisse développer en faisant beaucoup de lectures afin de bien maîtriser les expressions saillantes avant la présentation en classe.
- **La motivation peut relever l'intérêt des apprenants (le besoin)** : Grâce à l'application propre de la motivation, un pédagogue peut susciter l'intérêt de ses étudiants. Il existe plusieurs types de motivation qui peuvent aider

ce rôle par exemple la lecture et l'exposé en face de tout le monde. C'est donc très important pour l'enseignant d'aider son apprenant à développer l'éloquence car si un apprenant possède un attribut interne incontrôlable lorsqu'il fait face aux difficultés dans son effort de maîtriser la langue, il peut l'abandonner en pensant qu'il est mauvais dans la langue.

- 
- **La réalisation des objectives pédagogiques (les tâches de plaisir) :** Pour qu'un formateur réalise ses objectives pédagogiques, il doit créer une bonne relation avec ses apprenants pour que ces derniers soient à l'aise.
- **La motivation donne une rétroaction immédiate (le feedback) :** Le feedback est important car il s'avère nécessaire pour un enseignant d'évaluer ses apprenants de temps en temps afin de savoir leur niveau de compréhension. A travers une telle pratique, le formateur aura une rétroaction positive de ses apprenants.

Par ceci, nous voulons dire une façon de céder à la nouveauté toute relative d'une mode pédagogique qui permet de laisser un nouvel "l'espace de liberté" aux apprenants. Ceci les motive, tout en les animant d'une extrême volonté, de juger individuellement toute situation qui se présente à eux. Cette approche permet d'aboutir plus rapidement à la possibilité de communiquer hors de la classe et en classe. Pour ainsi dire, H. Holech (1979,p3) nous confirme que "dans le contexte... de l'apprentissage des langues, l'autonomie

est la capacité de prendre en charge son propre apprentissage”. Ceci nous enseigne qu’il revient à l’apprenant, la responsabilité :

- De déterminer les objectifs
- De définir les contenus
- De sélectionner les méthodes et des techniques permettant une bonne progression
- De pouvoir s’évaluer

Tout ceci, en d’autres mots prône l’autodidactisme.

### **L’apprentissage Collaboratif**

Il y a trois types d’apprentissage collaborative d’après Durojaiye (2012), Ils sont: le formel, l’informel et celui du groupe sont en vogue.

**a. L’apprentissage formel** qui est structuré de façon que les chercheurs suivent de temps en temps la tâche donnée aux étudiants afin de corriger les fautes surtout les fautes de mauvaises prononciations lors de l’exposé ou encore après la présentation de l’apprenant en question ;

**b.** Pour ce qui est de l’**informel**, l’enseignant reste passif car, les apprenants sont permis d’exposer leurs capacités créatrices dans l’apprentissage de l’aspect linguistique auquel ils sont exposés. Ils sont alors supposés effectuer des tâches distribuables sous quatre composantes qui sont les suivants :

- i. Fournir une réponse aux questions posées par le professeur ;
- ii. Partager les réponses aux questions par un partenaire ;
- iii. Ecouter les réponses des participants ou des volontaires de la même question, et
- iv. Créer une ou des réponses bien élaborées et dépourvues de toute ambiguïté.

**c. L'apprentissage en groupe** peut prendre une envergure kilométrique pouvant permettre à l'enseignant d'évaluer la compétence et la performance tout en étant conscient de l'usage strictement professionnel des registres mis à leur disposition.

En ce qui concerne cet exposé, les étudiants de UNILAG auront davantage une grande liberté à bien s'exprimer. De ceci, nous allons nous baser sur l'observation de Palloti (2002) pour passer ce bref commentaire sur notre situation d'apprentissage. Tout en cherchant à bien orienter son audience sur la notion "**d'une classe de langue**", Palloti nous propose qu'une classe de langue est un espace communicatif où interagissent deux ou plus de deux personnes qui ont établi entre elles un contrat didactique. Le contrat didactique implique que l'un ou plus d'un des participants se sent(ent) responsable(s) de rendre possible l'acquisition de la L<sub>2</sub> par les autres participants. Quant un tel contrat est mis en œuvre, les événements communicatifs sont institutionnalisés, ce qui signifie qu'ils présentent les caractéristiques d'un rituel et sont perçus et définis comme tels par les participants.

Cette définition de la classe de Palloti (2012) peut être aussi applicable à des apprenants qui s'auto-organisent pour apprendre la langue étrangère sans la présence d'un enseignant. Il s'agit des autodidactes qui se réunissent et fixent un rendez-vous hors de la classe où ils peuvent s'entraider avant leur exposé en classe. Surtout que le rôle du facilitateur, de l'enseignant, de l'animateur ou de l'expert reste pertinent car il est sensé coordonner le fait d'assumer à tour de rôle, par diverses personnes qui pour apprendre une langue étrangère

d'autres moments, auront le rôle d'apprenants et de participants au succès de cette entreprise qu'est le cours de communication orale.

Ce qui ressort principalement de tout ceci est l'incapacité flagrante d'expression des idées exprimées par les apprenants. Ceci peut être attribuable à l'obstacle linguistique dont la raison d'être mérité d'être justifiée par la torche de nos recherches.

### **Quelques obstacles à l'apprentissage**

L'interaction orchestrée par le professeur en classe pendant l'exposé entre lui et ses étudiants à partir du sujet individuel nous prouve que les apprenants ont de formidables idées mal exprimées. En toute sincérité, ils se débrouillent et font des efforts louables et dignes de ce qui est espéré d'un apprenant d'une langue étrangère. La preuve en est qu'ils ont commis des erreurs pardonnables au cours de la prononciation dans leurs usages de locutions et d'autres parties de discours. La théorie X (La formation / enseignement avec méchanceté) et Y (La formation / enseignement avec l'amour et l'esprit de laissez-faire) peut mener au manque de confiance, à une supervision très dure et une atmosphère punitive. Ces gestionnaires sont d'avis que le faiseur de chaque action reçoit la récompense ou la condamnation. Quant à la théorie Y, elle est caractérisée par la considération du travailleur comme ressource la plus importante de la gestion. Les travailleurs sont considérés comme des gens optimistes dynamiques et flexible. Cette théorie croit que les travailleurs jouissent de leur travail physiquement et mentalement et qu'ils le voient comme un jeu intéressant. Il est à noter qu'à l'intérieur de la théorie Y, les gens

exercent une auto-orientation et les objectifs égoïstes. Les travailleurs dans ce groupe apprennent à accepter et à rechercher la tâche. En ce qui concerne les pédagogues, ils supposent que les étudiants sont intrinsèquement paresseux, ils détestent d'étudier et à cause de leur faiblesse, ils essaient d'éviter n'importe quelle action qui peut les mettre dans la situation de lecture ou d'étudier. Pour mettre fin à ce mauvais comportement des étudiants, le formateur doit les motiver à travers les devoirs individuels et aussi un devoir collectif pour qu'ils puissent échanger des idées et en même créer une confiance en soi.

Ceux-ci contribuent dans l'augmentation de l'intérêt et de l'amour que les apprenants sont censés avoir pour la langue française ou d'autres matières. Les réseaux sociaux comme: le Whatsapp, le 2go, le Skype, le Facebook etc. a pu faciliter cette tâche car certains apprenants s'y rencontrent afin améliorer leur compétence du français langue étrangère.

## **CONCLUSION**

La fixation de ces points énumérés nous permettra de réagir avec précision à ces inquiétudes fondamentales dont la maîtrise par l'enseignant fera de lui un éducateur exemplaire. C'est d'ailleurs dans cette optique que Tanitolorun E.O (2016) nous fait comprendre que, de nos jours, la lecture fait partie des quatre compétences clés dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue particulièrement le français. Elle retrace aussi l'évolution scolaire de l'étudiant et la prononciation est considérée étant le moteur de transmission de la lecture. L'éducation adoptée des approches communicatives en obligeant les

étudiants à prononcer les vocabulaires français, s'engagent dans la lecture des textes différents ou encore faire la présentation individuelle sous forme d'exposé aura sans doute un effet positif sur le processus cognitif de ces derniers. La plupart de ces étudiants ont eu recours à l'internet afin de recueillir les informations saillantes par rapport à leurs sujets d'exposé. D'autres étudiants ont consulté leurs devanciers pour qu'ils puissent corriger leur prononciation ainsi que leurs fautes grammaticales.

Les théories X et Y étant sources de motivation dans les classes sont donc les concepts incontournables dans tout enseignement digne du nom et surtout dans une classe de langue. Il est alors impérieux que les apprenants ou les étudiants universitaires soient mis devant le fait accompli par rapport à leur responsabilité de faire un bon choix qui, évidemment, aura des effets sociaux, à la fois, à l'intérieur et à l'extérieur de l'environnement scolaire.

Quant aux enseignants, il faut qu'ils sachent que leur responsabilité ne s'arrête pas seulement à la transmission des contenus linguistiques et culturels, mais ils doivent assurer la tâche de contribuer à la formation intellectuelle, éthique et sociale des apprenants. Ceci ne serait possible que lorsque les professeurs sont prêts à :

- Encourager la lecture aux apprenants universitaires du français langue étrangère en classe et à l'extérieur ;
- Engager les étudiants dans les divers sujets contemporains pour qu'ils puissent en discuter collectivement chez eux et individuellement en classe.

- Mettre à jour leurs connaissances informatiques pour pouvoir aider les étudiants dans leurs soucis d'amplifier leurs registres;
- Motiver les étudiants à travailler en groupe dans l'optique de s'entraider; et
- Bousculer les apprenants à mettre en pratique hors de la classe ce qu'ils ont appris en classe.

## **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

- Akinbode, O. "General Psycholinguistics and Neurolinguistics", Lucky Odoni enterprises, Ijebu-Ode, 2013.
- Besse, H. et Pourquoiier, R. Grammaire et Didactique des langues, Credif-Hatier, 1984.
- De-souza & Kuupole. "Nouvelles technologies didactiques : nouveaux discours pour innover la classe de FLE" , in Kuupole DD & Bariki I. (eds) Applied Social Dimensions of Language Use and Teaching in West Africa, Ghana, Cape Coast University Press, 2010.
- Durojaiye B.S. The Science Teacher, Education Frameworks, Joytal Printing Press, Ibadan, 2012.
- E.I.A. 55. "Interaction et enseignement / apprentissage des langues étrangères" (D. Coste éd),1984.
- Gardner, R, *Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold, 1985.
- Griss, J.L et Filliolet, J. "Production écrite et apprentissage des types de discours en français langue étrangère" , LINK II, Paris X , Nanterre, 1984.

- Holech. , “Prise en compte des besoins et apprentissage”, Paris X, Payot, 1970.
- Le Petit Larousse, Dictionnaire de la langue française, Larousse, Paris, 2012
- Moirand, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette, 1982.
- Olayiwola, S.I. “Repenser L’immersion Linguistique Au Village Français du Nigéria à Travers la Pédagogie du projet” in Nwabueze J.O et al. (eds.) French language in Nigeria : Essays in honour of UFTAN Pacesetters. Vol. 1, August 2013, Benin City, Nigeria. ISBN 978-978-8448-78-5, 2013.
- Palloti, O. , La classe dans une perspective écologique de l’acquisition, in Acquisition et interaction en langue étrangère “AILE”, no.16 , mis en ligne le 14 décembre 2005, Disponible sur : [http://aile.revues.org/document\\_1395.html](http://aile.revues.org/document_1395.html).2002.
- Saussure, F. *Cours de linguistique générale*, ed. Critique établie par T. de Mauro, Payot, 1972.
- Skinner, B. F, The behaviour of organisms : An experimental analysis. New York: Appleton-Century: 1938.
- Tanitolorun E.O . Vers une lecture efficace des mots et des expressions du français par les étudiants anglophones du français, in the book of programme of Prof Tunde Ayeleru’s 50th Birthday Celebration, University of Ibadan, Oyo State, February 12, 2016
- Vygotsky, S.L., *Pensée et langage*, Paris, “La Dispute autodirigé” in *Mélanges pédagogiques* CHAPEL 1979, Université de Nancy II. 1997.

..... , “Le problème de l’enseignement et du développement mental à l’âge scolaire”, dans B. Schneuwly and J.B. Bronckart (eds.), Vygotsky Aujourd’hui, pp.95-117., 1985.

Weiss, F., Types de communications et activités communicative en classe, “LFDM”, no. 183. 1997.

# ReSciLaC

---

Revue des Sciences du Langage et de la Communication

N°3- 2<sup>nd</sup> Semestre 2016

pp. 237-254

## **INTERFERENCE LINGUISTIQUE: ETUDE DE LA COMPETENCE VERBALE EN CLASSE DE FLE EN MILIEU YORUBAPHONE DU NIGERIA**

---

**ÀJANÍ, A. LATEEF**

ADENIRAN OGUNSANYA COLLEGE OF  
EDUCATION, OTO/IJANIKIN, LAGOS (Nigéria)

ftcoed@yahoo.com/ajanilateef@yahoo.co.uk

# INTERFERENCE LINGUISTIQUE: ETUDE DE LA COMPETENCE VERBALE EN CLASSE DE FLE EN MILIEU YORUBAPHONE DU NIGERIA

**ÀJANÍ, A. LATEEF**

ADENIRAN OGUNSANYA COLLEGE OF  
EDUCATION, OTO/IJANIKIN, LAGOS (Nigéria)  
ftcoed@yahoo.com/ajanilateef@yahoo.co.uk

## **Résumé.**

*Le français est au Nigéria une langue étrangère et l'apprenant nigérian de la langue française entre en contact avec cette langue très souvent au niveau des études supérieures par rapport aux langues maternelles comme le yorùbá enseigné dès le primaire. Puisque les systèmes linguistiques des deux langues sont différents, des interférences sont observées chez les jeunes apprenants yorùbáphones surtout au niveau de la compétence verbale. Ces cas d'interférences relevés, notre étude propose des stratégies basées sur l'analyse contrastive pour la résolution du problème.*

**Mots Clés :** *Langue, langue étrangère, analyse contrastive, étude, compétence et enseignement.*

## **Abstract.**

*French language is a foreign language in Nigeria and generally, most learners of the language come across it at the secondary school levels as against their Mother Tongue language like Yoruba that is learnt from the primary schools. One of the problems among numerous problems facing teaching and learning of French language is the issue related to the perfect mastering of French grammar among Yorubaphone learners of French language due to the impart of Yoruba language. This paper is set to look into the role of contrastive analysis as a strategic means in solving the problem.*

**Key words:** *Language, foreign language, contrastive analysis, study, competence and teaching.*

## INTRODUCTION

L'interférence linguistique a fait l'objet de nombreuses thèses et communications. Selon Kwofie (1995) c'est un sujet qui présente un intérêt particulier au linguiste préoccupant de l'enseignement ou de la didactique des langues. Il intéresse aussi et à juste titre le professeur de langue. D'après Mfon (1995), « *l'interférence linguistiques* » provient du transfert des tendances ou des habitudes linguistiques acquises dans une langue maîtrisée souvent la langue maternelle (L1) dans l'apprentissage d'une deuxième langue (L2) qui peut être une langue étrangère se manifeste au niveau phonologique, syntaxique ou lexical. L'interférence linguistique qui est l'une des conséquences du bilinguisme ou du contact des langues est définie par W.F. Mackey (1962) *comme 'l'emploi de trait d'une langue lorsqu'on parle ou écrit une autre* ». ce transfert peut se faire à tous les niveaux linguistiques bien que le phénomène semble moins fréquente ou plus restreint dans certain domaines de la grammaire et du vocabulaire. Ainsi, selon Kwofie (1995), l'interférence peut se manifester au niveau des sons et de la grammaire aussi bien qu'au niveau lexico-sémantique. Urielle Weinreich (1996 :1) qui est le premier à fournir une analyse ou une description la plus détaillée du phénomène, observe que :

*« the term interference implies the rearrangement of patterns that results from the introduction of elements into the more highly structural domains of language, such as the bulk of the phonetic system, a large parts of morphology and syntax and some areas of the vocabulary.*

D'après Traoré, S. (2003), l'interférence linguistique" se manifeste sous diverses formes: un accent étranger ou une prononciation, des emprunts, des calques, parmi tant d'autres.

Haugen (1956 :12) dans Kwofie (1995 : 2) précise en disant que :

*« In practice, interference takes many forms described in the literature as foreign accent language mixture unidiomatic expression "loan words" "semantic borrowing".*

*«En réalité, l'interférence prend plusieurs formes décrites en littérature comme: "accents étrangers", "mélange de langue", "expressions non-idiomatiques", "mots d'emprunt", "emprunt sémantique" et autres".*

D'après Ukaeje (1995 :1), L'interférence linguistique peut-être :

- a. Proactif : lorsque la langue de départ influe sur la langue cible ;
- b. Rétroactif : Lorsque la langue cible influe sur la langue de départ ;
- c. Positif : Le transfert peut aussi être positif s'il rend plus facile ou renforce l'apprentissage de la langue cible ;
- d. Négatif : Le transfert négatif contrarie ou dégrade l'apprentissage de la langue cible.

On peut voir que lorsque nous parlons de l'interférence linguistique, c'est toute une déviation de la norme de la nouvelle langue (*ou langue cible*) qui

s'explique par la structure de la langue maternelle ou de toute autre langue connue du sujet.

Nous avons choisi le yorùbá car c'est notre langue maternelle. Le choix du français est basé sur le fait que c'est le français qui est la langue cible de nos étudiants et une langue complètement étrangère aux yorùbáphones. Cette recherche s'intéresse aux quelques problèmes au niveau de la compétence verbale qui font face les apprenants yorùbáphones de la langue française. Cette analyse facilitera dans une grande mesure l'apprentissage du français par l'apprenant qui est un locuteur yorùbá.

## **DEFINITION DU VERBE**

Nombreux sont les linguistiques et les grammairiens qui ont essayé de définir le verbe. Certains ont tenté de le définir de point de vue sémantique. D'après Soumahoro (2009) les grammairiens traditionnels ont essayé de le décrire comme « le mot qui exprime l'existence ou l'action » par cette définition on entend que le verbe exprime le procès et le temps. Toute fois, on peut remarquer d'autres mots qui expriment le processus et le temps mais qui ne sont pas des verbes et Bayon et Fabre (1985) cité par Ajani (2015 :320) nous ont fourni des exemples :

- Cours qui est un nom nous indique un procès comme courir

- Faire, considéré comme verbe n'exprime du moins aucune notion du temps.

Selon le dictionnaire du français Primordial (2009), le mot verbe est défini comme « mot qui exprime une action ou un état.

Pour deux linguistes yorùbá: Bamgbose (1985) et Awobuluyi (1990) le verbe est n'importe quel mot qui peut être le noyau d'une phrase et il se trouve toujours entre le sujet et l'objet. Exemple :

- i. Àjání jẹ́ Búřẹ̀dì - Ajani mange du pain
- ii. Adé pa Ejò náà - Ade a tué le serpent

Dans la première phrase « jẹ » est le verbe qui se trouve entre Àjání le sujet et Búřẹ̀dì l'objet. La même chose s'obtient dans la phrase : Olú pa ejò náà « pa » est le verbe placé entre Adé le sujet et Ejò l'objet. D'après Delana (1986) le verbe yorùbá est défini comme « les mots qui commencent avec des consonnes » (Awọn ọ̀rọ̀-ìṣe tí kònsónántì bẹ̀rẹ̀ ẹ̀)

Exemple :

- a. Mo ra Bálu kan - (j'ai acheté un avion)
- b. Adé wá lanà - (Ade est venu hier)
- c. Ade mu omi - (Ade a bu de l'eau)

Dans les trois phrases citées – ci-dessus (a) (b) et (c) les trois verbes « ra » 'wá' et 'mu' commencent avec les consonnes « r », « w », « m ». D'après Dubois, J. et Lagane, R. (1995 :95), le verbe est « un mot de forme variable qui exprime une action faite par le sujet (*exemple : je marchais seul dans l'obscurité*), ou subie par le sujet (*exemple : les pièces défectueuses seront remplacées*) ou qui indique un état du sujet (*exemple : le ciel est nuageux*). C'est aussi le constituant essentiel du groupe verbe ». Pour Bayon, M.C. et Bavencoff, M.J.

(1995 : 64) le verbe est « le mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet ». Par les diverses définitions ci-dessus, on arrive à définir le verbe comme une partie du discours qui est le noyau de la phrase autour duquel les autres éléments de la phrases s'articulent.

Dans les deux langues comme d'autres langues du monde entier, le verbe joue le même rôle, c'est-à-dire le fait d'exprimer l'action faite ou subie par le sujet, l'existence ou l'état du sujet.

Ainsi, la compétence verbale est la capacité de l'élève ou de l'individu à s'exprimer clairement. Chez les yorùbá comme nous venons de dire, le verbe s'appelle *orọ یشه*. Le verbe dans la langue yorùbá joue le même rôle qu'il joue dans la langue française, c'est-à-dire le mot qui exprime l'action faite ou subie par le sujet, l'existence ou l'état du sujet.

## **LE PROBLEME DU COMPETENCE VERBALE CHEZ L'APPRENANT YORUBAPHONE**

Les difficultés de nos apprenants se situent a plusieurs niveaux et à des degrés différents, au niveau de personnes comme au niveau des modes sans oublier leur problème au niveau de temps cas avec près de 12 temps différents, les verbes français présentent assez des difficultés aux apprenants yorùbáphones de la langue française.

Les grandes différences dans les systèmes verbaux du français et du yorùbá sont bien prononcées dans le temps des deux langues. En français, les marques de temps se trouvent imprégnées dans la structure verbale, à savoir le temps du passé, du présent et de la future.

Ces trois temps varient au niveau de la personne, du nombre, et du temps. On note également des variations du verbe français au niveau de l'écrit et de l'oral. Exemple :

Le verbe « manger » se conjugue au présent de l'indicatif comme suit :

Je mange	-	Nous mangeons
Tu manges	-	Vous mangez
Elle/il mange	-	Elles/ils mangent

Ici on peut noter cinq marques de variations du verbe à l'écrit. Ceci exige beaucoup d'attention à l'apprenant du français d'origine yorùbá qui dispose d'un système verbal relativement simple. Tandis que le verbe français connaît des variations multidirectionnelles, le verbe yorùbá est facile à manipuler, parce que ses caractères sont plus ou moins uniformes dans toutes les personnes « jeun » l'équivalent de « manger » est invariable pour toutes les personnes.

Exemple :

Mò n jẹun	-	À n jẹun
O n jẹun	-	Ẹ n jẹun
O n jẹun	-	Won n jẹun

En outre, le point de divergence se trouve entre le français et le yorùbá quand il s'agit des temps composés. En français, les séries verbales sont variables selon le nombre, et le genre de la personne qui joue le rôle du sujet du verbe et aussi selon l'auxiliaire utilisé pour conjuguer le participe passé. Mais en yorùbá, les séries verbales ainsi que les operateurs utilisés pour conjuguer les verbes restent bien invariables. Exemple :

- Elle est sortie	-	ó jáde
- Il est sorti	-	ó jáde

- Nous sommes sorti - A jáde
- Elles sont sorties - Wòn jáde

On peut prédire un problème à ce niveau pour un apprenant d'un système verbal qui est invariable de trouver un peu difficile l'apprentissage du français dont le système verbal est plus complexe. Puisque le système verbal de sa langue maternelle ne demande pas l'accord du verbe avec le sujet il se peut qu'il y ait pour cet apprenant du français une interférence linguistique au niveau structural, ce qui peut gêner son apprentissage.

Au niveaux morphologique, le futur simple en français se distingue par les désinences verbales – « ai », « as », « a », « ons », « ez », « ont » alors que son équivalent en yorùbá est marqué par la formule « maa », « maa », « yoo », « maa », « maa », « maa » + verbe sans que le verbe ne change. Cette formule au niveau du français peut poser des problèmes d'interférence linguistique à l'apprenant locuteur du yorùbá.

Au niveau aspectuel, les faits inaccomplis se forment en yorùbá avec « n » + verbe ceci se passe avec les temps du présent et de l'imparfait au contraire du verbe français qui les distingue par les marques différentes. Exemple :

1. Mò n jẹun
2. Mò n jẹun lọwọ nígbà tí ó wọlé

Les phrases ci-dessus peuvent se rendre en français comme suit.

1. Je mange
2. Je mangeais quand il est entré.

On note ici que le problème du choix de temps peut se poser à l'apprenant français d'origine yorùbá

pour traduire la deuxième phrase de yorùbá en français comme.

- Je mange quand il est entré ou je suis en train de manger quand il est entré.

Il n'en est ainsi percé que le type de phrase à son équivalent dans sa langue maternelle.

En ce qui concerne le système modal, le français, en compte deux aspects: le mode personnel et le mode impersonnel comme le subjonctif, l'impératif, l'infinitif, le participe et le gérondif. Ce système modal n'existe pas du tout en yorùbá. Prenons pas exemple cette phrase au subjonctif en français.

- Il veut que je retourne à l'heure

L'équivalent de cette phrase n'existe pas en yorùbá. On ne fait que la traduire littéralement comme: ó fẹ kí ń tètè dé

Un autre champ de différence entre le yorùbá et le français se trouve dans la voix passive. La voix passive existe en français mais non pas en yorùbá. Prenons par exemple la phrase suivante.

- Le lion a tué le chien (voix active). En français, les phrases contenant des verbes transitifs peuvent sans que le sens profond change, être transformés de telle sorte que le complément d'agent et le verbe prennent une forme spéciale au moyen de l'auxiliaire être et du participe passé. C'est la voix passive.

- Le chien a été tué par le lion ;  
En yorùbá, la première phrase devient ;

- Kìniún nàa pà ajá nàa (voix active).

Un grand problème se trouve lorsqu'on veut tourner la même phrase à la voix passive. Si on dit :

« Ajá náa pa kìnìúń náa » - le sens est déjà changé et cela ne montre pas l'équivalent de ce que c'est la voix passive en français.

De plus, une autre différence se trouve dans la fonction nominale du verbe à l'infinitif. En yorùbá, ceci n'est pas réalisable, mais ce qu'on peut avoir c'est de nominaliser le verbe son rôle dans la phrase est de mettre l'accent sur le verbe principal de la phrase.

Exemple :

- Mò ń jẹ iyán
- J'ai mangé de l'igname pilée
- Jíjẹ ni mò ń jẹ iyán
- J'ai mangé de l'igname pilée

Le mot «jijẹ» est dérivé de «jẹ» (manger) qui est verbe de la phrase «jẹ» est pour l'instance, alors que l'infinitif en français peut jouer un rôle de l'infinitif du verbe.

Exemple :

- Promettre est facile, tenir ses promesses est souvent impossible. Dans ce cas « promettre » et « tenir » sont sujet(s) du verbe « est ». Mais cette formule verbale peut devenir un problème pour apprenant français d'origine yorùbá.

Le style indirect en français peut poser un problème à un locuteur d'origine yorùbá. En français, lorsque la proposition principale est au passé et que la subordonnée est introduite par « que » le verbe de la subordonnée qui est au futur simple ou style direct change au conditionnel. Exemple :

- Il dit qu'il irait se reposer en Amérique ;

Cette formule n'existe pas en yoruba. Mais le style indirect en yorùbá est marqué par l'adverbe « yóo » ou « maa ». Exemple :

- O sọ pé ọmọ náá máà lọ si oko (il dit que l'enfant irait au champ)

Le problème du locuteur d'origine yorùbá peut venir du fait que « yoo », « maa » restent invariable parce que ces adverbes sont employés pour marquer le futur, et pour exprimer une action habituelle ou qui se répète.

Exemple :

- Kọla yódò lọ si Oko (Kola irait au champ)
- Kọla máa n jẹun púpọ (Kola a l'habitude de manger beaucoup)

Puisque l'étude des interférences linguistiques entre dans le cadre de la linguistique contrastive et fait partie de l'objet de l'analyse contrastive, ceci nous amène à une brève explication de l'analyse contrastive.

## **LE TERME "ANALYSE CONTRASTIVE"**

On entend par analyse contrastive, la mise en application de la théorie de la linguistique contrastive.

Selon Ukaeje, F.E (1995 :2), l'analyse contrastive permet de mettre en parallèle tous les éléments (*point par point*) des systèmes de la langue de départ et de la langue d'arrivée. W.F. Mackey dans Ukaeje, F.E. (1995 :2) écrit à propos de ce phénomène « qu'en supposant et en comparant les structures grammaticales d'une langue avec celles d'une autre langue, nous arrivons à cerner quelques-unes des principales difficultés mises en cause dans l'apprentissage d'une langue seconde ».

L'analyse contrastive est une orientation très récente, datant des années 1950 (Benveniste 2000 :95).

Elle est fondée sur la notion de typologie des langues née de la recherche des universaux (*influence de Greenberg*). Cette démarche s'intéresse moins aux origines historiques, mais plus aux comparaisons, aux rencontres, aux ressemblances et aux différences de structures de langues (*cf. Hagege : la structure des langues, PUF*) lorsque nous travaillons sur les langues qui ne sont pas de la même famille comme le français et le yorùbá, c'est naturellement l'analyse contrastive qui est utile par rapport à l'analyse comparative qui est fondamentalement centré sur l'évolution historique des langues. Ainsi l'arrivée de l'analyse contrastive marque la naissance de la linguistique contrastive qui est née en réaction aux lacunes en enregistrées dans l'enseignement des langues étrangères.

Selon N'guesan (2009 :34) des linguistes comme Fries, Lado, Politiser, Ferguson, Stockwell, Carol et autres ont essayé de voir la meilleure manière de remédier à ces lacunes. Ces études n'ont pas intéressé les spécialistes, mais elles semblaient apporter des solutions nouvelles à un principal obstacle à l'apprentissage d'une langue étrangère : l'interférence causé par la différence de structure entre langue maternelle de l'élève et la langue étrangère ».

La linguistique contrastive consiste donc à opposer deux systèmes linguistiques différents afin de pouvoir repérer l'interférence qui se manifeste grâce à la présence de la langue seconde. Elle a ainsi pour objectif de faciliter le passage d'une langue à une autre (Banjo, S. 1995 :64)

Au départ, c'était une comparaison terme à terme rigoureuse et systématique de deux langues et surtout de

leurs différences structurelles afin de permettre ou de réaliser des méthodes mieux adaptées aux difficultés spécifiques que rencontre dans l'étude d'une langue étrangère.

## **RECOMMANDATION**

Nous proposons aux professeurs qui enseignent le verbe français dans un milieu yoruba de tout d'abord avoir une bonne connaissance du yoruba qui est la langue maternelle et le français surtout la compétence verbale yorùbá. En plus, l'enseignement de la grammaire n'est plus comme dans les méthodologies traditionnelles, la norme souveraine du langage ni comme dans les méthodes audiovisuelles, subordonnée à l'oral. L'enseignement de la grammaire devient un acte de communication fonctionnel, un savoir permettant à l'apprenant de bien écrire et de bien parler. Ainsi l'enseignement de la grammaire n'est pas une fin en soi et ne serait viser ni une spécialisation abstraite ni l'acquisition d'une théorie grammaticale sujette à controverse et à querelle d'écoles dont l'apprenant doit être tenu à l'écart.

En bref, l'enseignement de la grammaire doit au contraire être fonctionnel, viser un apprentissage de la langue et amener doc simultanément, nos apprenants à :

- Améliorer leur connaissance et leur pratique du français courant oral et écrit
  - Les amener à réfléchir sur la langue qu'ils utilisent dans des situations de communication et leur faire découvrir et maîtriser les règles de fonctionnement.
- Lors de l'enseignement de la grammaire, l'enseignement

doit être systématique. Ainsi pour une classe effective de grammaire, nous proposons les étapes suivantes :

- La pratique et le maniement de la langue et ici nous avons deux approches : [a] partir de production orale des apprenants dans une situation de communication [b] Susciter ces productions par un questionnement adéquat avec ou sans support visuel, photo, affiche, titre de journal, etc.

- Pouvoir proposer nous même des phrases isolées ou un texte simple et court, ou qu'il s'agisse de productions personnelles empruntées à tel ou tel manuel.

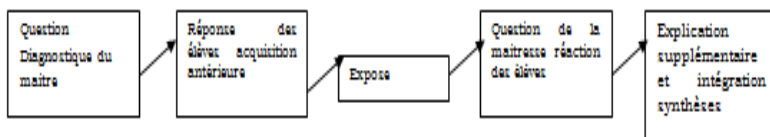
- deuxième étape : Nous observons ce qui s'est passé pendant la phase précédente pour faire remarquer (par exemple), ce qu'il a été possible de faire et ce qui n'a pas été, en prenant le soin de n'utiliser qu'une terminologie grammaticale parfaitement claire pour les apprenants.

- troisième étape : Nous proposons aux apprenants des exercices transformationnels d'entraînement, essentiellement oraux, et ensuite, on les met au tableau et finalement l'évaluation finale.

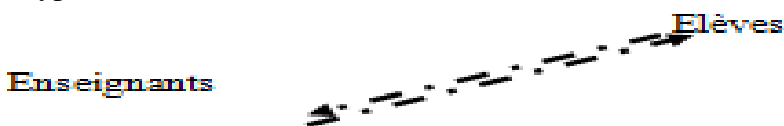
Finalement, de toutes les questions que les enseignants se posent dans l'accomplissement de leur tâche, la question « *comment ?* » est certainement l'une des plus pertinentes. On peut y répondre en décrivant les activités à entreprendre et les moyens à utiliser pour la mise en œuvre des ces activités. Mais pour être complète, la réponse à la question « comment ? » doit également préciser la façon de procéder, le cheminement à suivre, la manière d'agencer ces activités, et ses outils. En d'autres termes, elle doit éclairer sur l'approche à utiliser basée sur des objectifs pédagogiques à réaliser.

Selon Gbaguidi (2008 :168), l'objectif pédagogique peut être défini comme une capacité acquise par l'apprenant pendant et au terme de l'apprentissage. Tout objectif pédagogique doit être non seulement opérationnel, mais aussi défini de la manière la plus univoque possible. Selon lui, il doit décrire une opération que l'apprenant doit être capable d'effectuer.

Dans notre proposition d'approche didactique qui visa à revoir l'interférence linguistique chez les yorùbáphone apprenant le français, nous suggérons la méthode explosive ou affirmative qui a la séquence ci-après.



Cette approche est constituée d'un cycle de séquence qui permet une communication à double sens du type suivant:



## CONCLUSION

Cette communication sur le problème du verbe français face aux apprenants yorùbáphone de la langue française montre que la conjugaison de verbe français malgré ses difficultés et sa complexité peut être maîtrisée par les apprenants et loin de constituer un handicap pour les apprenants si nous utilisons des stratégies

d'enseignement très efficaces comme nous venons de citer ci-dessus malgré le fait que les deux langues yorùbá et français n'appartiennent pas à la même famille linguistique et chacune d'elle ait une structure différente,

## **BIBLIOGRAPHIE**

- Ajani, A.L (2011). Etude des facettes d'interférence linguistique commises par les apprenants nigériens de la langue française, Mémoire de DEA, EDP-FLASH-UAC.
- Ajani, A. L. (2015). L'enseignement du français en milieu yoruba du Nigéria, Thèse de doctorat FLASH, UAC, République du Bénin.
- Bamgbose (1990). *Fonoloji ati Girama Yorùbá*. Ibadan : U.I. Press
- Banjo, S. (1995). *Teaching English as a foreign language in Nigeria*. Lagos: Jobi Press.
- Bayon, M.C. et Bavencoff, M.J (1995). *Quelle grammaire enseignée au Collège ?* Paris : Hachette.
- Benveniste, E.C (2000) *Le français parlé, étude grammaticale*, Paris: Centre National de Recherche Scientifique.
- Chomsky, H.C. (1968). *Aspect of the theory of syntax*. London: Cambridge Press.
- Debyser (1970). "La linguistique contrastive et les interférences", In : *langue française*, Paris : Edition Coll.
- Delana, S. (1986). The effect of bilingualism on mind development in Bi-Annual Multi-disciplinary Journal of European Languages.

- Dubois, J. et Lagane (1975). *Larousse de la langue française*, Paris : Librairie Larousse.
- Gbaguidi, J.K (2009). "Taxinomie et analyse de erreurs linguistiques. Des élèves fonphones en apprentissage du français : pour une approche linguistique et pragmatique en didactique : Thèse unique EDF-FLASH-UAC, République du Benin.
- Haugen (1958). *The analysis of linguistic*. London: Oxford University Press.
- Kwofie, E.N (1995). "L'interférence linguistique dans une classe de français/anglais" communication présentée à la 2<sup>ème</sup> conférence pour les professeurs de français au Nigéria. NFLV, Ajara, Badagry,
- Mackey, W.F. (1962) « *The description of bilingualism* ». In: *Canada journal of linguistics*. Ontario: Berek Press.
- Martinet, A. (1965) *Elément de linguistique générale*, Paris: Armand Colin.
- Mefon, I. (1995). L'interférence linguistique dans une classe de français chez les Ibibio. NFLV, Badagry.
- N'guesan, K. (2009) *La législation constitutionnelle en Afrique*, Adjame : Press SOGECI.

Achévé d'imprimer sur les presses de l'imprimerie  
Finagnon, décembre 2016.  
Cotonou – République du Bénin.