

ReSciLac N°12

Revue Pluridisciplinaire

ISSN : 1840-8001

2^{ème} semestre

décembre 2020, Vol.2

Université d'Abomey-Calavi

©LASODYLA-REYO, 2020



Indexation : Worldcat, Stanford Libraries, Penn Libraries, Zeitschriften DatenBank

Preuve de l'indexation

- <http://www.worldcat.org/title/rescilac-revue-des-sciences-du-langage-et-da-la-communication/oclc/957341200>
 - <https://searchworks.stanford.edu/view/11844535>
-

Université d'Abomey-Calavi
Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication
LASODYLA-REYO / UAC – 2020

ReSciLaC N°12, Vol.2
Revue pluridisciplinaire

2^{ème} semestre 2020 (décembre)

Directeur de publication

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

Rédacteur en Chef

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

Comité de rédaction

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

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

Comité scientifique et de lecture

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

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

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

Prof. Céline PEIGNE (INALCO, Paris)

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

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

Prof. Pascal O. TOSSOU (Université d'Abomey-Calavi)

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

Prof. Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

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

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

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

Prof. Laré KANTCHOA (Université de Kara, Togo)

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

Prof. Tcha PALI (Université de Kara, Togo)

Prof. Romuald TCHIBOZO (Université d'Abomey-Calavi, Bénin)

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

Dr Michael AKINPELU (Université de Regina, Canada)

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

Dr Dame NDAO (Université Cheikh Anta Diop, Sénégal)

Adresse

Laboratoire de Sociolinguistique, Dynamique des Langues et Recherche en Yoruba
(LASODYLA-REYO)

Université d'Abomey-Calavi.

laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Site : <https://lasodyla.uac.bj>

Consignes aux auteurs

Modalités de soumission

Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : laboratoiresociolinguistique@yahoo.fr

Chaque proposition est évaluée par deux instructeurs anonymes dans un délai d'un mois (les propositions sont anonymées pour la relecture). Un article proposé pourra être refusé, accepté sous réserve de modifications, accepté tel quel. Les articles peuvent être rédigés en français, en anglais, en allemand, en espagnol et en yoruba.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français et en anglais, ainsi que 5 mots-clefs en français et en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

Présentation des contributions

Mise en page :

Format A4 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ; Style normal (pour le corps de texte) : Police CentaurI4 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police CentaurI4 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre I : Police CentaurI4 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 18 points, espacement après = 12 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police CentaurI2 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police CentaurI2 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police CentaurI0 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Références bibliographiques : Police Centaur14 points; paragraphe justifié, pas d'espacement, interligne simple. Retrait d'une tabulation à partir du début de la deuxième ligne de chaque référence.

Exemples :

- Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances*. Oxford : Blackwell Publishers.
- Braconnier, C. 1993. Quelques aspects du passif mandingue dans saversion d'Odiène. *Linguistique Africaine* 10 : 29-64.
- Casali, R. 2008. ATR harmony in African languages. *Language and Linguistics Compass* 2/3 : 496–549.
- De Korne, H. 2007. The pedagogical potential of multimedia dictionaries. Lessons from a community dictionary project. The 14th annual stabilizing indigenous language symposium in Michigan on 1-3 June 2007. Consulté le 1er février 2012 sur <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/ILR/ILR-II.pdf>.

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 de l'éducation, en sociologie, en histoire des sciences et techniques, en histoire de l'art, etc.

L'objectif de ReSciLaC est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant aussi bien sur les sciences humaines, les sciences sociales que sur l'éthique et la déontologie.

Ethique et authenticité

Pour lutter contre le plagiat, nous utilisons l'application en ligne Plagiarisma pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue et pour chaque article. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

LANGUES, LETTRES, ET COMMUNICATION

1. TYPOLOGIE DE LA NEGATION EN DAN DE L'EST, *Bleu Gildas GONDO* 2
2. DECRYPTAGE DES MESSAGES ECRITS SUR LES TAXIS DAKAROIS, *El Hadji Malick Sy WONE* 21
3. LES VARIATIONS LINGUISTIQUES CHEZ BALZAC : L'EXEMPLE D'*ILLUSIONS PERDUES*, *Mohamed BOURASSE* 31
4. PARALLELISME SOCIOCULTUREL ENTRE LE CONCEPT DE « L'HONNETE HOMME » EN FRANCE ET CELUI D'« OMOLUWABI » CHEZ LES YORUBA DU NIGERIA, *Mathew I. ALAWODE & Mufutau A. TIJANI* 43
5. DIVERSIFICATION DES LECTURES DANS L'ETUDE DES POEMES DE CHARLES BAUDELAIRE ET DE FRANCIS PONGE, *Marina Myriam ONDO* 53
6. DESTIN HUMAIN, MYTHE ET HEROS ROMANESQUES AUX XVIIIIE ET XIXE SIECLES, *Raphaël KOUASSI YAO* 64
7. LANGUAGE ACROSS CULTURES : COMPLEMENTARY OR CONROVERSIAL IMPLICATIONS, *TAIWO FAWEHINMI* 74
8. INTÉGRATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : MOTIVATIONS, CONTRAINTES ET PERSPECTIVES, *DJIBRIL Diakhaté* 82

SCIENCES DE L'EDUCATION & PHILOSOPHIE

9. PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES MINEURS AU SEIN DES PRISONS DU BENIN : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES PSYCHOPEDAGOGIQUES, *Prisque O. Marie-Josée AÏNA, Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO & Emmanuel DAVID-GNAHOUI* 99
 10. ANALYSE DIDACTIQUE DES POSITIONS ET POSTURES DU MAÎTRE DANS LE MILIEU : LE CAS D'UNE ACTIVITÉ DE FRANÇAIS EN CLASSE DE CM2 AU SÉNÉGAL, *Thierno LY* 118
 11. CONSONNE LABIO-DENTALE [V] : DIFFICUTES DE SA REALISATION CHEZ LES APPRENANTS YORÚBÁ DU FRANÇAIS EN CLASSE DE FLE AU NIGERIA, *Ajani Akinwumi LATEEF* 139
 12. JEUX PAR LES TIC ET DEVELOPPEMENT INTEGRAL, *Opely Patrice-Aimé DJELLE & Haoua COULIBALY* 145
 13. LA CONSCIENCE ETHIQUE CHEZ LEVINAS ET RICCEUR : APPROCHE CRITIQUE ET PERSPECTIVES, *Coovi Clément BAH & Béatrice AGBO* 156
-

LANGUES, LETTRES ET COMMUNICATION

TYPOLOGIE DE LA NEGATION EN DAN DE L'EST

Bleu Gildas GONDO

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

Résumé

L'objectif de cette contribution est de faire un extrait de la perception négative dans la langue dan, une langue parlée en Côte d'Ivoire, et plus précisément le dan de l'est. Généralement, la négation est un processus récurrent dans toutes les langues du monde. Toutefois, la manière de nier une action affirmative diffère d'une langue à une autre. Ainsi, la négation dans la langue dan reflète une particularité nouvelle du fait que l'on peut rendre négatif les pronoms sujets, les pronoms toniques et les substantifs compléments individuellement. En sus, la langue dan accepte deux négations dans une même phrase. Ces formes négatives résultent des processus d'assimilation et d'infexion dans la langue dan. Le développement de tous ces processus repose sur les tests de comparaison des énoncés affirmatifs aux énoncés négatifs.

Mots-clés : Assimilation, compléments, focus, infexion, négatif, pronoms, topique.

Abstract

The objective of this contribution is to make an extract of the negative perception in the Dan language, a language spoken in Ivory Coast, and more specifically Dan Est. Generally, negation is a recurring process in all languages of the world. However, the way to deny an affirmative action differs from one language to another. Thus, negation in the Dan language reflects a new peculiarity in that subject pronouns, tonic pronouns and complement nouns can be made negative individually. In addition, the Dan language can accept two negations in the same sentence. These negative forms result from the processes of assimilation and infexion in the Dan language. The development of all these processes is based on the tests of comparison of affirmative statements with negative statements.

Keywords : Assimilation, Complements, Focus, Infexion, Negative, Pronouns, Topique.

Introduction

Par définition, la négation, venant du latin *negare* qui signifie « nier », est une forme consistant à désigner une fausse proposition préalablement exprimée ou non. Elle s'oppose à l'affirmation. Et dans sa construction, elle fait recours à plusieurs processus linguistiques. Ainsi, les processus les plus fréquents rencontrés sont la négation par assimilation, par infexion et la simple négation. D'une langue à une autre, le constat est clair.

Le problème de la négation est abordé dans les langues romanes par plusieurs auteurs à savoir W. Labov (1972) et M. Laka (1990). C'est dans ce contexte que W. Labov (1972 : p. 784) affirme que « *wemight say for these dialect s that the negative is attracted to indefinites generally* » et traduit en français par « *l'on pourrait dire pour ces dialectes que le négatif est attiré par l'indéfini généralement* ». Dans la langue roumaine, le marqueur de la négation est marqué par le morphème « nu » et visible dans la phrase. Dans la langue française, le marqueur de négation est marqué par les locutions « ne...pas, ne...plus, ne...jamais, ne...point, ne...guère... » dont le négatif « ne » peut être qualifié de préverbe et les « pas, plus, jamais... » sont considérés comme des postverbaux (cf D. Bolinger

(1972)). Toutefois, en italien, le marqueur de la négation semble être incorporé au verbe et forme une « *négation préverbale* » (voir F. Corblin Lucia M. Tovenà, (2003)). En effet, dans cette langue italienne, le négatif préverbal « *non* » singulier varie au pluriel en « *nessuno* ».

En plus des langues romanes, La négation dans les langues Niger-Congo est très complexe. Cette complexité conduit R. Kaboré et al. (1998 : p. 220) à affirmer que « *Dans les langues africaines, l'expression formelle de la négation est souvent beaucoup plus complexe que celle de l'affirmation dans ces marqueurs et dans leur comportement* ». Dans ces langues, le marqueur de négation s'exprime de diverse manière, de même que leurs occurrences. En effet, dans les langues tupuri (Tchad, Cameroun), du gbayà (R.C.A.) et du sàñ (Burkina Faso), le morphème négatif ou le négatif est marqué en fin de phrase. Dans certaines langues, le négatif peut être unique dans un énoncé à prédicat verbal. C'est le cas du négatif est « *wa* » en sàñ, et « *ga* » en tupuri. En hausa (langue parlée au Niger et au Nigeria), le morphème *ba* est le marqueur négatif. Dans d'autres langues, il peut avoir plusieurs morphèmes exprimant le négatif. Par exemple, le yoruba, une langue parlée au Nigéria, ne possède que deux morphèmes, l'un pour l'injonctif (*màà*), l'autre (*ko*) pour toutes les autres formes verbales qui acceptent d'être négativées. Ces deux négatifs susmentionnés sont ni incorporés, ni infixés. C'est aussi le cas du kasim au Burkina Faso qui dispose six marqueurs servant à nier le verbe en fonction de la modalité et d'aspect, le dagara (Burkina Faso) possède deux marqueurs *bé* et *é*, et le mùurè avec *ká* et *yé*.

Après avoir effectué une vue d'ensemble sur la négation et le marqueur négatif dans quelques langues africaines, cet article cherche à répertorier le marqueur négatif ou le négatif et leurs occurrences en dan et particulièrement en dan est. Succinctement, le sujet qui sort de cette analyse est : la typologie de la négation en dan-est. L'aboutissement de cette recherche repose sur un ensemble de questionnaires : comment perçoit-on le négatif en dan-est dans une phrase ? Comment fonctionne-t-il ? Quels sont les processus linguistiques engendrés par la négation ? Existe-t-il une variété de construction de phrases négatives ? Certaines questions posées trouvent les réponses dans la recherche des ouvrages antérieurs traitant de la négation en dan. Par contraire, les autres questions trouveront leurs réponses dans la démarche argumentative dans le développement.

Les travaux antérieurs sur le dan donnent quelques tentatives de réponse. Par exemple, Vydrine (2008) et Gondo (2016) sur le dan-Est attestent l'existence de l'inclusion du marqueur négatif dans les pronoms sujets imperfectifs et perfectifs pour former les pronoms sujets négatifs. Toutefois, à la lecture d'Erman et de Loh (2008) sur le dan-ouest, le marqueur négatif est inclus dans les pronoms sujets imperfectifs contrairement aux pronoms sujets perfectifs.

Notre méthodologie consiste d'abord à recueillir¹ simultanément les énoncés positifs et les énoncés négatifs dans la langue afin de répertorier le marqueur négatif. Toutefois, étant donné que le marqueur négatif semble difficile à répertorier de manière isolée, nous procédons au recueil des énoncés. Chaque énoncé positif aura son équivalent négatif. Ce procédé a permis de déterminer les processus liés à la négation dans la langue dan et de

¹ Nous tenon à remercier madame Douati Henriette (45ans), monsieur Bleu Othniel (36 ans) et mademoiselle Gué Olga (29ans).

mettre à la lumière les différents types de négation existant dans cette langue. Ainsi, la démarche adoptée montre qu'en plus des pronoms négatifs observables dans les ouvrages d'A. Erman (2008), de V. Vydrine (2008) et de B. G Gondo (2016), l'originalité de cette recherche réside dans la perception de la négation des objets ou des substantifs dans un énoncé et celle de la double négation dans un énoncé dans la langue dan-Est, selon la division d'Anna et de V. Vydrine (2008).

Le cadre théorique de cet article s'inscrit dans la perspective de la linguistique descriptive et s'appuie sur la théorie M. Baker (1988a) qui, dans son ouvrage intitulé *assimilation a theory of grammatical function changing*, explique les processus d'assimilation à travers une théorie. La recherche du corpus faisant ressortir les marqueurs négatifs suit la démarche D. Creissels (2010 : p. 13) qui affirme que « *la négation elle-même constituerait en quelque sorte le focus des phrases négatives* ». En se focalisant sur les focus des phrases, nous ignorons le négatif dans les énoncés non focalisés. Cette hypothèse étant mise en cause sous-tend que la perception de la négation est souvent une chose difficile dans certaines langues. Et c'est dans cette logique que D. Creissels (2010 : p. 13) poursuit son argumentation en affirmant que « *le rôle de la négation dans l'articulation discursive des phrases négatives est quelque chose de plus complexe...* ». En plus de la démarche de Creissels, les remarques de F. Floricic (2006) ont servi de mener à bout notre analyse descriptive sur la typologie de la négation en dan-Est.

Le développement de notre argumentation sur la typologie de la négation en dan-Est s'articule autour de trois axes : la négation portée sur les pronoms sujets, la négation portée sur les constituants antéposés et médians, et enfin la négation accumulée sur les pronoms sujets et sur les compléments en dan-Est.

Négation portée sur les pronoms sujets

La négation est l'ensemble des termes, des mots négatifs, qui servent à nier, à dire non soit en portant son attention sur une chose précise, soit à ne faire aucun cas de quelques. L'expression de cette négation se justifie dans plusieurs langues par la présence d'un marqueur négatif dans les phrases. Compte tenu de la diversité des langues, la position des marqueurs négatifs est très variable. En effet, dans certaines langues, ils occupent la position préverbe. C'est dans ce contexte que Creissels (2010 : p. 13), en parlant de l'arménien oriental et du basque et de la langue hongroise, affirme : « *Dans les trois langues sur lesquelles porte cette étude, la marque de la négation phrastique standard se place en position préverbale* ». De même qu'en espagnol, le marqueur de négation (no) se place avant le verbe (ex : yo no como « je ne mange pas »). Par contre, dans d'autres langues, à l'instar de l'allemand et du français, les marqueurs négatifs encadrent soit les verbes, soit se postposent aux verbes. Par exemple, en français, les marqueurs négatifs « ne...pas, ne...plus, ne...jamais, etc. » encadrent le verbe (ex : je ne mange pas du riz », à l'exception du négatif « sans » (ex : je marche sans boire de l'eau ». En allemand, les marqueurs négatifs se postposent exclusivement aux verbes (ex : Ich bin keine Frau » et « ich esse nicht »).

Cette manifestation divergente de la position de la négation dans les langues précitées motive l'étude de celle de la langue dan. Ainsi, en dan, la première manifestation de la négation s'opère au niveau des pronoms sujets. Et cette manifestation de la négation portée

sur les pronoms sujets se réalise de deux manières : la négation par assimilation et la négation par troncation.

I.I Négation par assimilation

L'assimilation est un processus décrit linguistique généralement par les phonologues. Ceux-ci définissent l'assimilation comme le transfert soit d'une caractéristique, soit trait phonétique, soit d'un son sur un son voisin. Dans ce voisinage, l'un des deux sons en contact transfère à l'autre l'un de ses traits, partiellement ou totalement. En fonction du sens directionnel, l'assimilation peut être qualifiée de régressive ou de progressive. En effet, elle est dite progressive si l'élément assimilateur précède l'élément assimilé et par contre elle est dite régressive si l'élément assimilateur suit l'élément assimilé. En dan, le processus de formation des pronoms sujets négatifs admet une assimilation régressive. Ainsi, nous distinguons deux types de négation par assimilation : la négation portée sur les pronoms accomplis et celle portée sur les pronoms inaccomplis.

I.I.I La négation des pronoms accomplis

La langue dan, à l'instar des travaux de V. Vydrine (2008), d'A. Erman (2008) et de B.G. Gondo (2016), possède deux types de pronoms accomplis : les pronoms sujets accomplis affirmatifs et les pronoms sujets accomplis négatifs. En effet, les pronoms sujets accomplis affirmatifs ont des voyelles brèves en (I) a. tandis que les pronoms sujets accomplis négatifs possèdent des voyelles longues en (I) b.

(I) a.	Pronoms sujets positifs	(I) b.	Pronoms sujets négatifs.
1SG	má « je-acc-aff »	míí « je-acc-neg »	
2SG	ḃá « tu-acc-aff »	ḃíí « tu-acc-neg »	
3SG	jà « il-acc-aff »	jíí « il-acc-neg »	
IPL	kwa « nous-acc-aff »	kwíí « nous-acc-neg »	
2PL	ká « vous-acc-aff »	kíí « vous-acc-neg »	
3PL	wà « ils-acc-aff »	wíí « ils-acc-neg »	

En nous fondant sur la structure des pronoms sujets accomplis négatifs, nous pouvons émettre une hypothèse qui atteste que cette longueur vocalique ressort d'une assimilation entre la voyelle « i » et celles des pronoms sujets accomplis affirmatifs. Ainsi, la voyelle « i » assimile celles des pronoms sujets accomplis affirmatifs aux niveaux vocaliques et tonals. Et la résultante de cette assimilation donne une voyelle longue homo timbre en (2).

(2)	Pronoms sujet acc	assimilation	Pronoms acc négatifs
1SG	má «je-acc-aff »	mā + í →	míí «je-acc-neg »
2SG	ḃá «tu-acc-aff »	ḃā + í →	ḃíí «tu-acc-neg »
3SG	jà «il-acc-aff »	jā + í →	jíí «il-acc-neg »

1PL	kwá	«nous-acc-aff»	kō	+	í	→	kwíí	«nous-acc-neg»
2PL	kà	«vous-acc-aff»	kā̄	+	í	→	kíí	«vous-acc-neg»
3PL	wà	«ils-acc-aff»	wō	+	í	→	wíí	«ils-acc-neg»

Cette différence morphologique observable en (2) est mise en exergue au niveau morphosyntaxique dans les exemples(3) et (4) à l'aide des pronoms sujets de la première personne du singulier et du pluriel. La symétrie de pronoms sujets affirmatifs et négatifs témoigne le passage d'un énoncé affirmatif en énoncé négatif. Par exemple :

Le pronom sujet affirmatif « **ā̄** » a pour symétrique négatif « **míí** ».

(3)a.	má	tò	b̀̀	(3)b.	míí	tò	b̀̀
	je-acc-aff	poulet	manger		je-acc-neg	poulet	manger
	J'ai mangé	du poulet.			Je n'ai pas mangé	pas du poulet.	

Le pronom sujet affirmatif « **kō** » a pour symétrique négatif « **kwíí** ».

(4)a.	kwa	tò	b̀̀	(4)b.	kwíí	tò	b̀̀
	nous-acc-aff	poulet	manger		nous-acc-neg	poulet	manger
	Nous avons mangé	du poulet.			Nous n'avons pas mangé	du poulet.	

Au regard des exemples ci-dessous, il s'avère que les pronoms sujets accomplis négatifs convertissent les énoncés affirmatifs en énoncés négatifs. Dès lors, la négation exprimée par les pronoms accomplis négatifs se propage sur l'énoncé.

I.1.2 La négation des pronoms inaccomplis (cas du présent)

Le présent est un temps de l'inaccompli en dan. Son emploi morphosyntaxique demande une catégorique de pronoms sujets dits pronoms sujets inaccompli du présent. Ces pronoms sujets se subdivisent en deux groupes : les inaccomplis affirmatifs et les inaccomplis négatifs. Les deux groupes de pronoms sujets s'illustrent en (5).

(5) a	Pronoms sujets positifs	(5) b	Pronoms sujets négatifs.
ā̄	«je-inacc-aff»	mā́	«je-inacc-neg»
ĩ	«tu-inacc-aff»	bā́	«tu-inacc-neg»
è	«il-inacc-aff»	jā́	«il-inacc-neg»
kō	«nous-inacc-aff»	kwā́	«nous-inacc-neg»
kā̄	«vous-inacc-aff»	kā́	«vous-inacc-neg»
wō	«ils-inacc-aff»	wā́	«ils-inacc-neg»

Au niveau morphologique, nous constatons que les pronoms sujets négatifs ont une longueur vocalique copient tous les consonnes initiales des pronoms sujets de l'accompli.

Dès lors nous émettons une hypothèse selon laquelle que les pronoms sujets inaccomplis négatifs s'obtiennent sous la base des pronoms sujets accomplis affirmatifs. Aussi, la longueur vocalique présente n'est que le résultat d'un processus d'assimilation observable en (6).

(6)	Pronoms sujet acc	assimilation	Pronoms inacc négatifs
	má «tu-acc-aff »	má + á →	máá «je-inacc-neg »
	ba «tu-acc-aff »	ba + a →	baá «tu-inacc-neg »
	ja «tu-acc-aff »	ja + a →	jaá «il-inacc-neg »
	kwa «tu-acc-aff »	kwa + á →	kwáá «nous-inacc-neg »
	ka «tu-acc-aff »	ka + á →	kaá «vous-inacc-neg »
	wa «tu-acc-aff »	wa + á →	wáá «ils-inacc-neg »

En effet, l'analyse atteste que le marqueur de négation n'est autre que la dernière voyelle des pronoms sujets négatifs. Cette voyelle propage son trait tonal aux voyelles des pronoms sujets de l'accompli affirmatif pour former des pronoms sujets inaccomplis négatifs. Les pronoms sujets obtenus représentent les pronoms sujets inaccomplis négatifs. Pour marquer la symétrie existante entre les pronoms sujets inaccomplis affirmatifs et négatifs en (5). Ainsi :

Le pronom sujet positif « á » a pour symétrie négative « máá ».

(7)a	á	tò	bɔ̀	(7)b	máá	tò	bɔ̀
	Je-inacc-aff	poulet	manger		Je-inacc-neg	poulet	manger
	Je	mange	du poulet.		Je	ne mange	du poulet.

Le pronom sujet positif « kɔ̄ » a pour symétrie négative « kwáá ».

(8)a	kɔ̄	tò	bɔ̀	(8)b	kwáá	tò	bɔ̀
	nous-inacc-aff	poulet	manger		nous-inacc-neg	poulet	manger
	Nous	mangeons	du poulet.		Nous	ne mangeons	du poulet.

En conclusion, seuls les pronoms sujets imperfectifs négatifs peuvent convertir un énoncé affirmatif en énoncé négatif.

1.2 Négation par troncation vocalique

Selon le dictionnaire Le Grand Robert, la troncation se définit comme un procédé linguistique d'abrégement d'un mot par suppression d'une ou plusieurs syllabes à l'initiale ou à la finale d'un mot. En dan, la négation par la troncation un processus qui s'opère à la fin du pronom. Bien avant de la négation par troncation, il nous serait convenable de présenter les pronoms du futur.

I.2.I Présentation des pronoms du futur

Contrairement aux études de V. Vydrine (2008) et de B. G. Gondo (2016, 2017), il s'avère que le dan de l'Est, à l'instar des autres dialectes dan, compte deux types de pronoms inaccomplis du futur : les pronoms du futur imminent et les pronoms du futur non imminent. Les pronoms du futur imminent ci-dessous expriment une action qui doit se produire dans l'imminence. En effet, pour exprimer cette imminence, les locuteurs dan utilisent les pronoms en (5).

(9)a.	Futur imminent	
	maā	«je-fut-aff »
	bi	«tu-fut-aff »
	jē	«il-fut-aff »
	koō	«nous-fut-aff »
	kāā	«vous-fut-aff »
	woō	«ils-fut-aff »

Ces pronoms du futur susmentionnés s'emploient dans les énoncés comme suit :

(10)a	maā	tò	ḃḃ	(10)b	koō	tò	ḃḃ
	Je-inacc-fut-aff	poulet	manger		Je-inacc-fut-aff	poulet	manger
	je	mangerai	du poulet.		Nous	mangerons	du poulet.

D'autre part, les pronoms du futur non-imminent emploient les pronoms inaccomplis du présent et le verbe plein « **ḃḃ** » respectant la structure ci-dessous.

(11) b.	Futur non imminent	
	ā + ḃḃ + verb	«je-fut-aff »
	i + ḃḃ + verb	«tu-fut-aff »
	e + ḃḃ + verb	«il- fut-aff »
	ko + ḃḃ + verb	«nous-fut- aff »
	kā + ḃḃ + verb	«vous-fut- aff »
	wo + ḃḃ + verb	«ils-fut- aff »

Au niveau syntaxique, la présence de ce verbe plein « **ḃḃ** » entraîne le futur de tout verbe de l'énoncé qui le suit. Par exemple :

(12)a	ā	ḃḃ	tò	ḃḃ
	Je-inacc-aff	aux-fut	poulet	manger
	je	mangerai	du poulet.	

(13)b	ko	ḃḃ	tò	ḃḃ
-------	-----------	-----------	----	----

nous-inacc-aff aux-fut poulet manger
 Nous mangerons du poulet.

Si les autres pronoms déjà étudiés possèdent une symétrie entre les pronoms affirmatifs et le négatif, il serait intéressant de mettre en évidence la forme négative du futur si bien que le futur possède deux formes affirmatives.

1.2.2 Négation des pronoms sujets du Futur

Contrairement aux analyses des pronoms précédents, il existe une seule forme négative pour le futur en dan même s'il regorge de deux formes affirmatives. Cette forme négative est la résultante d'une troncation de la dernière syllabe des pronoms accomplis négatifs.

(14)	Pronoms sujet du futur	troncation	Pronoms Tronqués
	mīī «tu-acc-neg »	mīī- ī	mī «tu-fut-neg »
	ḡīī «tu-acc- neg »	ḡīī- ī	ḡī «tu-fut- neg »
	jīī «tu-acc- neg »	jīī- ī	jī «tu-fut- neg »
	kwīī «tu-acc- neg »	kwīī- ī	kwī «tu-fut- neg »
	kīī «tu-acc- neg »	kīī- ī	kī «tu-fut- neg »
	wīī «tu-acc- neg »	wīī- ī	wī «tu-fut- neg »

Ces pronoms tronqués exprimant une négation dans admettent la structure ci-dessous.

(15)	Structure négative du futur
	pronoms auxiliaire verbes
	mī + ḡō + verb «je-fut- neg »
	ḡī + ḡō + verb «tu-fut -neg »
	jī + ḡō + verb «il-fut -neg »
	kwī + ḡō + verb «nous-fut -neg »
	kī + ḡō + verb «vous-fut -neg »
	wī + ḡō + verb «ils-fut-neg »

Les pronoms du futur obtenus par la troncation sont illustrés syntaxiquement dans les énoncés en (11) et en (12).

(16)a	māā	tò	ḡḡ	(11)b	mī	ḡō	tò	ḡḡ
	je-fut-aff	poulet	manger		je-fut-neg	fut	poulet	manger
	je	mangerai	du poulet.		je	ne mangerai	du poulet.	

(17)a	ā	ḡō	tò	ḡḡ	(12)b	kwī	ḡō	tò	ḡḡ
	je-fut-aff	fut	poulet	manger		nous-fut-neg	fut	poulet	manger
	je	mangerai	du poulet.		Nous	ne mangerons	du poulet.		

En conclusion, seuls les pronoms sujets imperfectifs négatifs peuvent convertir un énoncé affirmatif en énoncé négatif. Toutefois, la formation de ces pronoms varie d'un groupe de pronoms à un autre.

1.2.3 Négation du futur dans la phrase subordonnée

Contrairement à la négation des phrases simples, la négation des phrases subordonnées emploie exclusivement deux types de négation : la négation par la troncation de la dernière voyelle des pronoms sujets inaccomplis négatifs du présent et la négation par la troncation de la dernière voyelle des pronoms sujets accomplis négatifs. La première forme de la négation dans la subordonnée emploie les pronoms sujets inaccomplis tronqués. Ces pronoms sujets respectent le processus de la troncation de la dernière voyelle en (18).

(18)	Pronoms sujet du futur	troncation	Pronoms Tronqués
	mā''	«tu-acc-neg »	mā''-ā
	mā''		mā''
	ḡā''	«tu-acc- neg »	ḡā''-ā
	ḡā''		ḡā''
	jā''	«tu-acc- neg »	jā''-ā
	jā''		jā''
	kwā''	«tu-acc- neg »	kwā''-ā
	kwā''		kwā''
	kā''	«tu-acc- neg »	kā''-ā
	kā''		kā''
	wā''	«tu-acc- neg »	wā''-ā
	wā''		wā''

Ces pronoms sujets négatifs tronqués fonctionnent exclusivement avec l'auxiliaire « ḡó » dans la proposition subordonnée. Etant donné que ces pronoms sujets négatifs ne pouvant pas fonctionner seuls comme en (7) et (8), il faudrait la présence de l'auxiliaire du futur « ḡó ».

- (19) Kla è pḡ mā'' ḡó ḡā'' ḡḡ
 kla 3SG dire Je-inacc-neg fut riz manger
 Dan : Kla dit que je ne mangerai pas du riz.

- (20) Kla è pḡ kwā'' ḡó ḡā'' ḡḡ
 kla 3SG dire nous-inacc-neg fut riz manger
 Dan : Kla dit que nous ne mangerons pas du riz.

- (21) Kla è pḡ kā'' ḡó ḡā'' ḡḡ
 kla 3SG dire vous-inacc-neg fut riz manger
 Dan : Kla a dit que vous ne mangez pas du riz.

La seconde forme de la négation du futur dans la subordonnée emploie les pronoms sujets du futur tronqués représentés en (14) et déporté en (22).

(22)	Pronoms sujet du futur	troncation	Pronoms Tronqués
	mī'' «tu-acc-neg »	mī''-ī	mī'' «je-fut-neg »
	ḡī'' «tu-acc- neg »	ḡī''-ī	ḡī'' «tu-fut- neg »
	jī'' «tu-acc- neg »	jī''-ī	jī'' «il-fut- neg »
	kwī'' «tu-acc- neg »	kwī''-ī	kwī'' «nous-fut- neg »

kíí	«tu-acc- neg »	kíí	kí	«vous-fut- neg »
wíí	«tu-acc- neg »	wíí	wí	«ils-fut- neg »

Cette seconde forme de pronoms sujets négatifs exprime le futur en dan. Toutefois dans la traduction française, elle exprimerait le conditionnel. Il faudrait noter que le conditionnel en dan a une autre construction.

- (23) Kla ja p̃ m̃́ d̃́ b̃́ b̃́
 kla 3SG dire Je-acc-fut-neg Aux riz manger
 Dan : Kla a dit je ne mangerai pas du riz.
 Français : Kla a dit que je ne pas mangerais pas du riz. (Personnel)

- (24) Kla ja p̃ kwí d̃́ b̃́ b̃́
 kla 3SG dire nous-acc-fut-neg Aux riz manger
 Dan : Kla a dit que nous ne mangerons pas du riz.
 Français : Kla a dit que nous ne mangerions pas du riz.

- (25) Kla ja p̃ k̃́ d̃́ b̃́ b̃́
 kla 3SG dire vous-acc-fut-neg Aux riz manger
 Dan : Kla a dit que vous ne mangerez pas du riz.
 Français : Kla a dit que vous ne pas mangeriez pas du riz.

Contrairement aux futurs exprimés dans la subordination, il existe une seule forme de pronoms sujets pour les phrases simples. L'étude sur la négation atteste que la négation d'un énoncé est assurée par les pronoms sujets et non par un morphème quelconque dans l'énoncé. Toutefois, si les pronoms sujets portent le marqueur de négation dans les énoncés en dan, un autre constituant en dehors des pronoms sujets ne peut-il pas porter la négation ? La réponse affirmative se fonde sur la section suivante.

Négation portée sur les constituants focus antéposés et médians

La négation est une réalisation linguistique qui sert à nier, à refuser, à rejeter un rapport, une proposition et une existence. Elle est aussi un processus par lequel une proposition devient fausse si elle était vraie, ou vraie si elle était fausse. Cette négation couvre soit la totalité de la phrase, soit un constituant de la phrase. Dans les langues romanes, à l'instar du français et de l'anglais, la négation respecte les deux cas cités.

- La négation couvre toute la phrase si et seulement si elle nie l'action exprimée par le verbe. Dans les phrases ci-dessous, la négation couvre la totalité de la phrase si elle est marquée par la locution négative : ne...pas, ne...jamais, ne...plus, etc. en français et par « not » ou souvent incorporée au verbe en anglais.

*En français : «Je ne mange pas de la viande »
 «Je ne travaille pas avec le marteau »*

En anglais : « *I do not eat some meat* » ou « *I don't eat some meat* »
 : « *I do not work with the hammer* » ou « *I don't work with the hammer* »

- La négation se projette exclusivement sur un constituant de la phrase si elle est marquée par un morphème négatif précédant le constituant à nier. Dans les phrases ci-dessous, elle est matérialisée par le marqueur « sans » en français, et par le marqueur « without » en anglais.

En français : « Je mange **sans** viande »
 « Je travaille **sans** marteau »
En anglais : « I eat **without** meat »
 : « I work **without** hammer »

Le processus de négation d'un constituant de la phrase, étant très attractif en français et en anglais, est aussi répertorié en langue dan. Par conséquent, dans cette section, nous nous proposons de donner un processus du fonctionnement de la négation des constituants en langue dan. Pour la lucidité de notre démarche, nous essayerons d'analyser la négation des constituants focus antéposés et la négation des constituants focus médians.

1.3 Négation des constituants focus antéposés

En dan, l'on parle de constituants focus antéposés, tous constituants disloqués à gauche et attribué d'un marqueur focalisant ou d'un focalisant. En effet, les constituants focus antéposés désignent soit un sujet, soit un complément, soit un verbe nominalisé.

1.3.1 Négation des pronoms sujets antéposé

En considérant l'exemple (26), le constituant sujet est « a ». Il est le sujet de l'énoncé.

(26) $\bar{a}$ $\mathfrak{b}\bar{a}\bar{a}$ $\mathfrak{b}\bar{y}$
 Je-aff riz manger
 Je mange du riz.

Lorsqu'il est disloqué en focus à gauche, il subit une variation morphologique. Cette variation morphologique est marquée par l'ajout de la consonne « m » à l'initiale suivi du focalisant « nΛ ».

(27) $m\bar{a}-n\Lambda$, $\bar{a}$ $\mathfrak{b}\bar{a}\bar{a}$ $\mathfrak{b}\bar{y}$
 Moi-foc Je-aff riz manger
 C'est moi qui mange du riz.

Pour rendre négatif le focus « $m\bar{a}-n\Lambda$ » obtenu en (27), il faudrait l'infixer de la séquence vocalique « $\bar{a}\bar{a}$ ». La présence de cette séquence vocalique, par infixation au focus, rend le focus négatif en (28).

- (28) mā-āā-nl̃, ā ɓāā'' ɓɣ̃
Moi-neg-foc Je-aff riz manger
 Ce n'est pas moi qui mange du riz.

Toutefois, le pronom sujet disloqué peut être aussi affecté d'un topicalisant en (29). Si ce topique est infixé du marqueur négatif « āā'' » en (30), le résultat de la négation rend agrammatical la phrase.

- (29) mā-zl̃ ā ɓāā'' ɓɣ̃
Moi-top Je-aff riz manger
 Moi, je mange du riz.

- (30) *mā-āā''-zl̃, ā ɓāā'' ɓɣ̃
Moi-neg-top Je-aff riz manger

De même, si le pronom sujet est mis simplement en apposition en (31), il ne peut être affecté du marqueur négatif en (32)

- (31) mā, ā ɓāā'' ɓɣ̃
Moi Je-aff riz manger
 Moi, je mange du riz.

- (32) *mā-āā'', ā ɓāā'' ɓɣ̃
Moi-neg Je-aff riz manger

En somme, la négation affecte les pronoms toniques en focus, contrairement aux pronoms toniques en topique. Si les pronoms toniques sont rendus négatifs en focus et non en topique, il serait intéressant de voir la négation des substantifs focus et topique dans la section suivante.

I.3.2 Négation des substantifs focus antéposés

Tout comme les pronoms sujets, les substantifs en focus antéposés sont aussi attribués du marqueur négatif. Ce marqueur négatif n'est autre que le précédent. En (33), le substantif sujet « kl̃ » disloqué à gauche et affecté d'un focalisant donne « kl̃-nl̃ ». Si le marqueur négatif « āā'' » infixe le focus « kl̃-nl̃ », le focus est aussitôt rendu négatif en (34).

- (33) kl̃-nl̃, ɣ̃ ɓāā'' ɓɣ̃
Moi-foc relat riz manger
 Dan : C'est kla qui mange du riz.

Français : C'est qui mange du riz.

- (34) $kla\text{-}\overset{\sim}{aa}\text{-}n\overset{\sim}{\lambda}$, $\acute{y}$ $\tilde{b}aa\text{''}$ $\tilde{b}\acute{y}$
kla-neg-foc relat riz manger
 Ce n'est pas kla qui mange du riz.

Par contre, si le marqueur négatif infixe la forme topicalisée « $kla\text{-}z\overset{\sim}{\lambda}$ » en (36), le résultat obtenu rend agrammatical la phrase en (36).

- (35) $kla\text{-}z\overset{\sim}{\lambda}$ $\acute{e}$ $\tilde{b}aa\text{''}$ $\tilde{b}\acute{y}$
Moi-top il riz manger
 kla, il mange du riz.
- (36) $*kla\text{-}\overset{\sim}{aa}\text{-}z\overset{\sim}{\lambda}$ $\acute{e}$ $\tilde{b}aa\text{''}$ $\tilde{b}\acute{y}$
Kla-neg-top il riz manger

En définitive, contrairement aux substantifs en topique, les substantifs en focus sont rendus négatifs.

I.3.3 Négation des verbes nominalisés antéposés

En dan est, le verbe ne se focalise et ne se topicalise pas seul. En effet, les verbes se focalisent et se topicalisent avec leurs satellites. Ces satellites sont soit des constituants préverbes, soit des constituants post verbes. L'hypothèse émise est de savoir comment le constituant verbal en focus et en topiques sont susceptibles d'attribution de marqueur négatif dans les phrases ci-dessous. Ainsi, En (37), le verbe « $\tilde{b}\acute{y}$ » se nominalise en se faisant suffixer de « sui ». La dislocation du verbe en focus s'accompagne de son satellite « $\tilde{b}aa\text{''}$ ».

- (37) $\tilde{b}aa\text{''}\text{-}\tilde{b}\acute{y}sui\text{-}n\overset{\sim}{\lambda}$, $kla\text{''}$ $\acute{y}$ $\tilde{a}$ $K\bar{\lambda}$
riz-manger-N-foc kla relat cpl faire
 C'est manger du riz que kla le fait.

En (38), La négation du verbe nominalisé se fait par infixation du marqueur négatif « $\overset{\sim}{aa}$ ». Ce marqueur s'infixe entre le verbe nominalisé et le focalisant.

- (38) $\tilde{b}aa\text{''}\text{-}\tilde{b}\acute{y}sui\text{-}\overset{\sim}{aa}\text{''}\text{-}n\overset{\sim}{\lambda}$, $kla\text{''}$ $\acute{y}$ $\tilde{a}$ $K\bar{\lambda}$
riz-manger-N-neg-foc kla relat cpl faire
 Ce n'est pas manger du riz que kla le fait.

Contrairement à la négation des verbes en focus, les verbes en topique en (39) refusent l'infexion du marqueur négatif au risque de rendre la phrase agrammaticale en (40).

(39) ɓǎǎ-ɓ̀ɣ̀sɯ̀-ɹǎ, klǎ ɛ̃ ǎ Kǎ
riz-manger-N-top klǎ 3SG cpl faire
 Manger du riz, kla le fait.

(40) *ɓǎǎ-ɓ̀ɣ̀sɯ̀-ǎǎ-ɹǎ, klǎ ɛ̃ ǎ Kǎ
riz-manger-N-neg-top klǎ 3SG cpl faire

En dan, au niveau syntaxe, l'infexion affecte les pronoms sujets, les substantifs et les verbes nominalisés en focus contrairement aux topiques. Ce processus de négation par infexion des items disloqués à gauche motive l'étude de la négation des constituants médians.

1.4 Négation des constituants médians

L'expression de la négation infixée ne s'opère pas exclusivement sur le focus disloqué à gauche, mais aussi sur le focus médian. Ce négatif infixé peut conférer le caractère négatif soit à un objet, soit à deux objets coordonnés en focus. Ce constat fait est développé dans les sous-sections suivantes.

1.4.1 Négation d'un objet médian

En (40), la phrase est à la forme affirmative. Cela sous-tend qu'aucun élément (ni le pronom, ni le complément) de l'énoncé ne porte la marque de la négation.

(40) klǎ ɛ̃ ɓǎǎ ɓ̀ɣ̃
 klǎ 3sg riz manger
 Kla mange du riz.

Le constituant médian « ɓǎǎ » susmentionné se focalise en « ɓǎǎ-nǎ » en (41). Cette forme focalisée affirmative devient négative si et seulement si elle est infixée du marquer négatif « ǎǎ » en (42).

(41) klǎ ɛ̃ ɓǎǎ-nǎ ɓ̀ɣ̃
 klǎ 3sg Riz-neg-foc manger
 Kla ne mange pas que du riz.

(42) klǎ ɛ̃ ɓǎǎ-ǎǎ-nǎ ɓ̀ɣ̃
 klǎ 3sg Riz-neg-foc manger
 Kla ne mange pas que du riz.

Par contre, si ce constituant médian « ɓǎǎ » en (40) se topicalise « ɓǎǎ-zǎ » en (43), il ne peut être rendu négatif même s'il est infixé de ce négatif en (44).

(43) *klǎ ɛ̃ ɓǎǎ-zǎ ɓ̀ɣ̃

kla 3sg Riz-neg-top manger

- (44) *kla̱ e̱ ɓaa̱-aa̱-ẕ ɓɿ̱
 nkla 3sg Riz-neg-top manger

En définitif, tout constituant topicalisé n'accepte pas la négation, contrairement aux constituants focalisés.

I.4.2 Négation de deux objets médians

En plus de la négation d'un constituant médian, le dan présente la négation de deux constituants coordonnés en position médiane. En (45), les constituants médians coordonnés sont : « ɓaa̱-waa̱-gḻɓ̱ ».

- (45) kla̱ e̱ ɓaa̱-waa̱-gḻɓ̱ ɓɿ̱
 kla 3sg Riz-neg-foc manger
 kla mange de la banane et du riz.

En (46), lorsque deux constituants médians sont focalisés, seul le dernier constituant porte le focalisant. De même, en ce qui concerne la négation de ces constituants, le marker négatif s'infixe entre le dernier constituant et le focalisant en (47).

- (46) kla̱ e̱ ɓaa̱-waa̱-gḻɓ̱-ṉ ɓɿ̱
 kla 3sg Riz-neg-foc manger
 kla mange de la banane et du riz.

- (47) kla̱ e̱ ɓaa̱-waa̱-gḻɓ̱-aa̱-ṉ ɓɿ̱
 kla 3sg riz-coord-banane-foc manger
 C'est du riz et la banane, kla en mange

En dan, les constituants coordonnés topicalisés en (48) n'admettent pas de marqueur de négation en (49).

- (48) kla̱ e̱ ɓaa̱-waa̱-gḻɓ̱-ẕ ɓɿ̱
 kla 3sg Riz-neg-foc manger
 kla mange de la banane et du riz.

- (49) *kla̱ e̱ [ɓaa̱-waa̱-gḻɓ̱]-aa̱-ẕ ɓɿ̱
 kla 3sg riz-coord-banane-top manger

Dans la deuxième section, les analyses confirment que la négation n'affecte que les constituants en focus, contrairement aux constituants en topique. En plus de la négation simple étudiée, la langue dan négative deux constitués dans la même phrase dans la section suivante.

Négation accumulée : cas des pronoms sujets et des compléments

La double négation est un processus dans la langue qui consiste à conférer le caractère négatif simultanément à deux constituants dans un énoncé. Cette double négation fait l'objet de plusieurs critiques avant celle abordée dans notre analyse. Ainsi, une réflexion sur la négation dans les langues africaines conduit R. Kaboré et al. (1998 : p. 226) à constater que « *la double négation peut avoir deux fonctions. ... elle peut renforcer l'affirmation ; ... elle peut aussi n'être qu'une autre façon d'énoncer une affirmation* ». En sus des langues africaines, quelques années plus tard, Creissels (2010) mentionne aussi la présence d'un seul marqueur de négation « *nem* » assurant une double fonction négative. Sans ambages, D. Creissels (2010, p.14) affirme que :

Le marqueur de négation **nem** a en hongrois une distribution spécifique, qui ne recoupe que très partiellement, d'une part la distribution des constituants focalisés, d'autre part la distribution des mots qui en l'absence de toute focalisation se placent par défaut immédiatement à gauche du verbe.

Le problème de la double négation, étant un fait patent dans la recherche sur les langues avec des manifestations différentes, est aussi avéré dans la langue dan. Ainsi, dans la langue dan, la double négation est la coexistence, dans un même, de la négation des pronoms sujets et de celle des substantifs. Cette double négation manifeste dans la langue dan présente aussi des limites. De ce fait, les perspectives de nos analyses s'articuleront autour de la négation accumulée et celle non validée.

I.4.3 Négation accumulée validée

La notion de négation accumulée est un processus linguistique consistant à conférer le caractère négatif à deux constituants d'un même énoncé. Ce processus repéré dans la langue hongroise et mentionné dans les recherches de D. Creissels (2010 : p. 14) est illustré ci-dessous. Ainsi, dans cette langue hongroise, la négation se manifeste de part et d'autre du pronom relatif au sein de l'énoncé.

c. *János // NEM MARIT nem kért fel*

János NEG Mari.ACS NEG demander.TAM.S3S.O3D PREV

'János, ce n'est pas Mari qu'il n'a pas invitée à danser'

Ces recherches de D. Creissels (2010) et R. Kaboré et al. (1998) sont nos appuis afin d'opérer une étude similaire en dan. Pour atteindre les objectifs fixés, il convient d'appliquer la double négation aux deux énoncés dont l'un est à inaccompli et l'autre à l'accompli.

Au terme de notre analyse, la négation, qui étant définie comme un procédé linguistique qui sert à nier une affirmation ou une vérité, est considéré comme une catégorie universelle et variable d'une langue à une autre, est perçue dans la langue dan à trois niveaux : la négation portée sur les pronoms sujets, la négation portée sur les constituants et la double négation.

En effet, la négation portée sur les pronoms sujets engendre deux processus linguistiques à savoir l'assimilation et la troncation. En sus, la négation portée sur les constituants substantifs entraîne l'infixation. Enfin, la langue dan accepte aussi la double négation dans la même phrase ; celle du pronom sujet et du substantif. La particularité de la double négation repérée dans la langue dan motive aussi la recherche des marqueurs négatifs au sein des autres langues composant le groupe mandé.

Références bibliographiques

- BAKER, C. L., 1970, Double negatives. *Linguistic Inquiry* 1, pp169-186.
- BAKER, Mark, 1988a, *Assimilation: a theory of grammatical function changing*, Chicago: University of Chicago Press, Chicago and London, pp. viii-543.
- BOLINGER, D., 1972, Degree Words. The Hague: Mouton.
- CORBLIN, F., 1996, Multiple negation processing in Natural Language. *Theoria* 17, pp.214-259.
- CREISSELS, D., 2010, "Négation et focus préverbal", in *La négation et les énoncés non susceptibles d'être niés*, Floricic, F. & Lambert-Brétière, R. (eds), CNRS Editions, pp. 81-100
- da CRUZ, M., 2009, « Les morphèmes de négation dans les parlers gbe » in *Particip' Action*, N°2, FLESH, Université de Lomé – Togo, pp. 229-248.
- DE SWART, H., 1999, Négation et concordance négative en français. *Recherches de linguistique française et romane d'Utrecht*.
- DEN BESTEN, H., 1986, Double negation and the genesis of Afrikaans. In P. Muysken and N. Smith (Eds.), *Substrata versus Universalis in Creole Genesis*, pp. 185-230. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- ERMAN Anna, LOH Japhet Kahouyé, 2008, *Dictionnaire Dan – Français (dan de l'Ouest*, St Petersburg, 271p.
- FLORICIC Franck, 2006, Remarques sur la négation connexionnelle en occitan languedocien, *Studia Romanica Posnaniensia*, Adam Mickiewicz University Press, Poznań, vol. XXXm : pp. 113-132
- FRANCIS Corblin Lucia M. Toven, 2003, L'expression de la négation dans les langues romanes, in D. Godard ed. *Les langues romanes : problèmes de la phrase simple*, Paris : CNRS Editions, pp.281-343
- GONDO Bleu Gildas, 2017, « Les pronoms sujets de base et leurs dérivés en dan-kaawo », *Exchanges : Revue de philosophie, Littérature et Sciences Humaines*, vol I n 008, juin, Lomé-Togo, Université de Kara, n° 008, ISSN 2518-4237,
- GONDO Bleu Gildas, 2016, *Étude phonologique et morphosyntaxique du dan-gblewo*, Edition Universitaire Européenne, 2016, ISBN 978-3-659-55900-6

- HORN, L. R. 1989, The natural history of negation. Chicago: Chicago University Press.
- JESPERSEN, O., 1917, Negation in English and other languages, pp.3-151. reprinted in Selected Writings of Otto Jespersen 1962, George Allen and Unwin Ltd.
- KABORE Raphaël, PLATIEL Suzy, RUELLAND, 1998, Suzanne. Réflexions sur la négation dans quelques langues africaines. In: *Faits de langues, n°11-12, Les langues d'Afrique subsaharienne*. pp. 219-230
- KIM, J.-B. and I. A. Sag, 1996, French and English negation: A lexicalist alternative to head movement. ms. Kyung Hee University and Stanford University.
- KLIMA, E. S., 1964, Negation in English. In J. Fodor and J. Katz (Eds.), The structure of language, pp. 246-323. New Jersey: Prentice Hall.
- LABOV, W., 1972, Negative Attraction and Negative Concord in English grammar. Language 48, pp.773-818.
- LAKA MUGARZA, I., 1990, Negation in Syntax: On the Nature of Functional Categories and Projections. Ph. D. thesis, Massachusetts Institute of Technology.
- MEILLET, Antoine, 1912, "L'évolution des formes grammaticales", dans *Rivista di scienza*, vol. XII, n° XXVI, pp.130-148
- MILNER, J.-C., 1979, Le système de la négation en français et l'opacité du sujet. *Langue Française* 44, pp80-105.
- ORLANDINI, Anna, 2001, Négation et argumentation en latin, Peeters, Louvain-Paris.
- PAYNE, Thomas 1985, "Negation", in Language Typology and Syntactic Description I, T. SHOPEN (éd.), pp197-242,
- POSNER, R., 1984, Double negatives, negative polarity and negative assimilation in Romance: a historical and comparative view. Transactions of the Philological Society, pp.1-26.
- TOVENA, L. M., 1996, Negative concord, events and negative chains. In Proceedings of ESCOL '96, Volume 13, pp. 313-322. CLC Publications. 56
- VYDRINE Valentin, KESSEGBEU Mongnan Alphonse, 2008, *Dictionnaire Dan-Français (dan de l'Est) avec une esquisse de grammaire du dan de l'Est et un index français-dan*. St Pétersbourg : Nestor-Istoria, 368 p.

DECRYPTAGE DES MESSAGES ECRITS SUR LES TAXIS DAKAROIS

El Hadji Malick Sy WONE

Institut de français pour les étudiants étrangers (IFE)

Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD)

Résumé

Les taxis « jaune/noir » font partie du paysage grouillant de la capitale sénégalaise. En plus de transporter des individus, ils véhiculent dans tous les coins de la ville des écrits apposés sur leur carrosserie. Ceux-ci sont le condensé fidèle d'une partie des us et coutumes des Sénégalais. Rédigés en français, wolof, arabe et pulaar, ils constituent – sous l'angle d'une analyse linguistique et discursive – un miroir d'informations fort intéressant.

Mots-clés : Messages, français, arabe, wolof, pulaar

Abstract

The « yellow and black » taxis are part of the busy landscape of the Senegalese capital city. In addition to transporting individuals, they run in every corner of the city affixed on their sheet metal. These are the faithful digest of some of the ways and customs of the Senegalese. Written in French, Arabic, Wolof and Pulaar, they constitute – from the angle of a linguistic and discursive analysis – a very interesting mirror of information.

Keywords: Messages, French, Arabic, Wolof, Pulaar

Introduction

De tout temps, les humains ont toujours éprouvé le besoin de transmettre des messages quelconque à leurs semblables pour des raisons diverses ; et ceci au-delà de la communication verbale. Les peintures rupestres découvertes dans des grottes, les vestiges des civilisations égyptienne, amérindienne, etc. témoignent de cela. Transmettre un message, c'est entrer en contact avec l'autre pour procurer (ou demander) un service, une connaissance ou tenter d'attirer l'attention sur soi.

Aussi est-il constaté que tous les types de moyens de transport en commun du Sénégal (Bus Tata, Cars rapides, Ndiaga Ndiaye, Taxis, etc.) sont généralement recouverts de messages rédigés avec les caractères des alphabets français ou arabe. Et pourtant, aussi étonnant que cela puisse être, à notre connaissance, aucune étude universitaire ne s'est encore intéressée à ces messages qui au demeurant font partie du quotidien des Sénégalais. Cependant, cet article n'aborde que les écrits relevés sur les taxis de la ville de Dakar. Notre objectif est comprendre les motifs et fonctions de ce type d'expression et en même temps de procéder à un travail de decryptage linguistico-discursif.

Nous nous pencherons d'abord sur les aspects généraux qui regroupent les questionnements ayant trait aux définitions théoriques suscitées par ces types de messages et leurs caractéristiques linguistico-discursives. Ensuite, nous procéderons au travail classificatoire des énoncés répertoriés.

I. Démarche méthodologique et Présentation du corpus

I.1 Démarche méthodologique

Notre méthode de travail s'insère dans le domaine de l'analyse du discours. Après avoir recueilli une somme de messages assez conséquent, nous avons procédé à une première sélection pour élaguer les doublons. Ensuite, en nous basant sur des critères linguistiques précis, un nouveau dispatching reposant sur trois grands axes a été élaboré. La rareté des documents sur le sujet nous a obligé d'entrer en contact avec des taximan afin d'obtenir des informations supplémentaires. Ces échanges ont été enregistrés et des photos de taxis prises. La caractérisation des traits linguistiques et leurs aspects langagiers ont servi de support d'analyse ; de même qu'une réflexion sur leur spécificité discursive. Enfin, cette présente étude repose également sur un travail d'identification et de classification des inscriptions enregistrées.

I.2 Présentation du corpus

Notre corpus est constitué de 135 messages collectés sur une période de dix-huit mois. Tous les propos traités dans cette étude sont tirés de taxis circulant à Dakar. Un taxi peut porter un, deux, voire trois messages ; ou ne pas en avoir du tout. La récurrence de certains énoncés est plus forte que d'autres. Ce sont les inscriptions renvoyant à la religion qui reviennent le plus souvent. Les six photos suivantes sont un échantillon illustratif de ce phénomène.





2. Aspects généraux

En 2019, les résultats d'un recensement des taxis circulant dans la région de Dakar affirmaient que leur nombre tournerait autour de 25000 véhicules. Douze ans plus tôt, en 2007, ils étaient 15000. Ce bond important est un indicateur éloquent du dynamisme de ce secteur d'activité. Par ailleurs, ces taxis sont porteurs de marques socio-culturelles sorties des entrailles de l'âme sénégalaise : photos, gris-gris, objets mystiques, inscriptions sur la carrosserie...

Ce sont ces dernières qui nous intéressent dans cet article. Elles sont le fait de décorateurs disséminés un peu partout dans Dakar. Leurs travaux ne se limitent pas aux seuls taxis, mais embrassent tous les types de véhicules de transport. Aussi moyennant de l'argent, ils dessinent ou écrivent des propos lapidaires sur les flancs, à l'arrière ou devant les voitures. Et concernant le pourquoi d'une telle pratique, des taximan que nous avons interrogés nous ont dit qu'il s'agit d'une vieille tradition qu'ils perpétuent sans trop se poser de questions. Et ayant voulu savoir ce qui les inspire, ils diront que tous les aspects de la vie peuvent servir de source d'inspiration. « *Chacun y va comme il le sent* », dira l'un d'eux. Ensuite s'est posée à nous l'équation de la nature réelle de ces inscriptions. Est-ce des slogans ? S'agit-il d'une signalétique ou d'une enseigne atypique ? Comment doit-on les nommer ? En effet, ces interrogations nous semblent nécessaires car, ne l'oublions pas, Roland Barthes (1975 : p. 268) nous avait déjà expliqué ceci :

La ville est une écriture, celui qui se promène dans une ville (...) est une sorte de lecteur qui, selon ses obligations et ses déplacements, prélève des fragments de l'énoncé pour les actualiser en secret. Quand nous nous déplaçons dans une ville, nous sommes dans la situation du lecteur.

Plusieurs études ont été réalisées pour appréhender la notion de slogan et des propositions de définition multiples sont sorties de ces travaux. D'aucuns ont mis en avant l'aspect laconique, rythmique et littéraire du slogan (J. Jaubert, 1985 : p. 10). Quant à O. Reboul (1975 : p. 42), il affirme ce qui suit :

J'appelle slogan une formule concise et frappante facilement repérable, polémique et le plus souvent anonyme, destinée à faire agir les masses tant par son style que par l'élément d'autojustification,

passionnelle ou rationnelle, qu'elle comporte : comme le pouvoir d'incitation du slogan excède toujours son sens explicite, le terme est plus ou moins péjoratif.

De même, toutes les formes de signalétique et d'enseigne font partie de ce que l'on nomme les « écrits de la ville ». Et selon Thierry Bulot (2004 : p. 146), les caractéristiques de ceux-ci sont :

(...) les traces inscrites, mémorisées posant le locuteur, et son groupe social de référence dans un cadre interactionnel tendanciellement hérité ; elle est de l'ordre du vécu dans la mesure où elle transcende les individus-locuteurs qui vont interagir en fonction des traces linguistiques qui les environnent.

Les messages inscrits sur les taxis « jaune/noir », bien que recoupant certaines des données évoquées ci-dessus, n'en demeurent pas moins originaux. En effet, ils peuvent épouser la force discursive du slogan sans adopter ses motifs et desseins intrinsèques. De plus, même si l'enseigne commerciale peut sembler s'apparenter avec les écrits que nous étudions présentement, force est de reconnaître qu'il s'agit d'énoncés différents. Bref, les inscriptions apposées sur la carrosserie des taxis de Dakar sont une réalité discursive singulière. Elles découlent d'une certaine vision du monde dans lequel la voiture demeure encore un objet de privilège et dont la possession constitue un signe extérieur de richesse. D'où, à l'origine, le besoin de s'exprimer et d'extérioriser une réussite, de remercier le Ciel (ou un bienfaiteur quelconque) ou de se prémunir contre la méchanceté des envieux. Et le fait qu'une grande partie des taximan soit originaires du monde rural aura également participé à la naissance de ce phénomène.

Le premier constat linguistique à effectuer est l'usage de quatre codes dans la rédaction de ces messages : le wolof, le français, l'arabe et le pulaar (peul). Le wolof, médium lingua franca au Sénégal, est fortement usité sur toute l'étendue du territoire national. Le pulaar est parlé dans plusieurs pays en Afrique occidentale et centrale. Le français est un legs colonial. Quant à l'arabe, elle est consubstantielle à l'islam, religion pratiquée par l'écrasante majorité des Sénégalais. Par ailleurs, il est étonnant de constater l'absence d'alternance codique dans ces écrits. En effet, nous assistons à un cloisonnement linguistique très net. Pour ce qui est de la qualité d'écriture, il peut arriver que des fautes de langue se glissent dans la rédaction des messages. Les taximan et décorateurs l'ont reconnu. Par exemple, en voici une, tirée de notre corpus : *Limosine* * (Limousine). Cela dit, dans l'ensemble, ces messages sont bien rédigés. Par ailleurs, la phrase nominale est plus récurrente que la verbale ; ceci aussi bien en français qu'en wolof et pulaar :

- Responsable moral
- Pas d'argent, pas d'ami
- Xaley guewelgui (Wolof, Traduction : Les petits griots)
- Laawol diam (Pulaar, Traduction : Bonne route)

Cependant, le présent de l'indicatif et l'impératif sont les seuls temps que nous avons répertoriés dans les énoncés écrits en français :

- L'homme propose, Dieu dispose
- Partez dans la paix du Christ

Du point de vue discursif, la concision est le trait commun partagé par tous les messages. Les constructions phrastiques ne s'attachent guère à la création du beau. La rhétorique employée est simple et accessible. Au demeurant, c'est la dimension sémantique qui prime toujours sur le modelage formel. Ce qui fait que le style est dépouillé.

3. Classification des messages

La palette est très vaste. Elle reflète assez fidèlement le tempérament des Sénégalais, leur psychologie, leurs valeurs et l'intimité de leurs croyances. Aussi les avons-nous répartis en trois groupes : les messages en wolof et pulaar, les énoncés arabo-coraniques et les écrits en français. En tout état de cause, des propos à caractère religieux, proverbial, incantatoire et... régionaliste constituent les thématiques les plus récurrentes. Ainsi traversent-ils de bout en bout les trois ensembles précités (langues nationales/arabe/français).

3.1 Les messages en wolof et pulaar

La graphie latine (notamment les lettres de l'alphabet français) sert d'outil de communication, bien qu'il s'agisse de langues locales. En fait, ici les caractères latins ne sont qu'un emprunt... voire un pis-aller. Vieux réflexe des peuples dépourvus d'un alphabet qui leur est propre, comme le rappelle ci-dessous Mamadou Cissé (2006 : p. 2) :

L'emprunt d'une graphie à une civilisation d'écriture par une autre (...) n'a rien d'extraordinaire comme en témoigne l'emprunt de 70% des idéogrammes coréens au chinois ou l'emprunt japonais à ces mêmes caractères. Plus près de nous, beaucoup de langues à travers le monde ont adopté ou adapté des caractères latins comme base d'écriture.

Le Sénégalais est foncièrement religieux qu'il soit musulman, chrétien ou adepte des croyances traditionnelles. Le Sénégal est le pays où les marabouts sont vénérés et adulés ; il est également l'un des rares pays majoritairement islamique à avoir eu l'honneur d'avoir deux cardinaux depuis son indépendance. Bref, l'âme sénégalaise est inséparable du fait religieux. C'est ce qui explique que les messages inscrits sur les véhicules de transport en commun sont davantage recouverts de messages à connotation religieuse. Les taxis de Dakar n'échappent pas à cette réalité. Par ailleurs, la langue wolof est incontestablement la plus usitée :

- Sope Nabi (Traduction : J'aime le Prophète)
- Beugue Mouhamed (Traduction : J'aime Mouhamed)
- Yalla Rek Kay Bour (Traduction : Dieu est l'Unique roi)

Les deux premières inscriptions dénotent de l'affection que le propriétaire du taxi exprime vis-à-vis du prophète arabe (PSL). Quant à la troisième, elle renvoie au monothéisme fort si caractéristique de l'islam. Cela dit, l'islam au Sénégal se particularise surtout par son visage confrérique. En gros, les musulmans sénégalais se répartissent en quatre confréries traditionnelles (Khadiyya, Tidianisme, Mouridisme et Layène). Toutefois, n'oublions pas les adeptes des mouvements dits « Associations islamiques ». Les mourides semblent être les plus actifs dans le sous-secteur du transport. Dans notre corpus, les messages ayant trait

à leur confrérie viennent en tête du point de vue numérique. Et c'est ce que confirme Jean-Pierre Bat (2015 : p. 1) dans un reportage : « Le commerce des transports sénégalais est largement entre les mains des mourides (...). Un véritable commerce national de taxis est entre les mains de compagnies mourides. »

Les messages relevant de la communauté mouride sont très souvent des remerciements adressés à leurs marabouts, « khalifes généraux » (chefs suprêmes de la confrérie) et surtout au fondateur de celle-ci, Cheikh Ahmadou Bamba communément appelé Serigne Touba (c'est-à-dire « le marabout de Touba ») :

- Dieureudieuf Serigne Touba
- Dieureudieuf Serigne Béthio Thioune
- Sant Serigne Sidi Mactar
- Sant Serigne Saliou

Les vocables « *dieureudieuf* » et « *sant* » signifient en wolof « merci », « remercie » dans le sens de rendre grâce. Le terme « *serigne* » veut dire « marabout », « guide religieux ». De plus, le disciple mouride taximan ou détenteur de taxi peut éprouver le désir de spécifier son affiliation maraboutique. Il le fait généralement en ces termes :

- Wakeur Serigne Fallou Mbacké (Traduction : Ceux de la maison de Serigne Fallou)
- Wakeur Serigne Bassirou Mbacké (Traduction : Ceux de la maison de Serigne Bassirou)
- Beugue Fallou (Traduction : J'aime Fallou)

Serigne Fallou et Serigne Bassirou (tous deux décédés) sont des enfants du patron de la confrérie. Le premier nommé, en plus d'avoir été « khalife général » de 1945 à 1968, demeure encore très populaire dans le milieu mouride. Toutefois, signalons l'existence de messages qui se réfèrent à d'autres symboles du mouridisme :

- Lamp Fall (surnom donné à un illustre disciple)
- 18 Safar (date importante dans la vie spirituelle du fondateur)
- Touba (la première et la principale ville mouride)
- Mouride ndiguel (Traduction : le mouride doit obéir à son marabout)
- Baye Fall (nom d'un type de disciple mouride)

S'agissant des messages de l'autre grande confrérie sénégalaise (le Tidianisme), nous constatons quasiment les mêmes thématiques : marque d'affection envers le guide et signalement d'appartenance à la confrérie, sublimation du chef spirituel. Les morceaux suivants témoignent de cela :

- Talibé Cheikh (Traduction : Disciple de Cheikh, le fondateur de la confrérie)
- Sy Malick (nom de l'initiateur de la branche tidiane de la ville de Tivaouane)
- Mame Khalifa Ababacar Sy (nom d'un grand marabout de Tivaouane)
- Makhtoum (marabout savant et éloquent de la famille de Tivaouane)
- Djool Fouta (surnom d'un marabout très respecté de Tivaouane)
- Dieureudieuf Baye Niass (Traduction : Merci Baye Niass)
- Beugue Baye Niass (Traduction : J'aime Baye Niass)
- Baye mo woor (Traduction : Baye est sûr)

- Talibé Imam Assane Cissé (Traduction : Disciple de l'imam Assane Cissé)

Le Wolof est de nature expansive. Il aime débattre, discuter, échanger. La prise de parole occupe une place essentielle dans sa vie. Aussi, outre le domaine religieux, beaucoup de messages aux tournures proverbiales, sentencieuses et quelquefois même sermonneuses recouvrent les taxis « jaune/noir » de la capitale :

- Wiri wiri diari daari (Traduction : Tôt ou tard, tu subiras les conséquences de tes actes)
- Boul faté dembeu (Traduction : N'oublie pas ton passé)
- Gueum sa bopp (Traduction : Crois en toi-même)
- Yoonou daw du gaaw (Traduction : Il faut du temps pour réussir)
- Door waar (Traduction : Sache te débrouiller)
- Nit day mandou (Traduction : Sois droit)

De même, dans notre corpus figurent de nombreuses phrases où allusion est faite à l'origine territoriale du taximan. Dakar étant une métropole qui attire beaucoup de Sénégalais de l'intérieur du pays, l'amour et la nostalgie du terroir natal expliquent sans doute cela :

- Cayor Cayor
- Gandiol Gandiol
- Goudi goudi Diobass (Traduction : Tôt ou tard, je retournerai à Diobass)
- Domou Mbousnakh (Traduction : L'enfant de Mbousnakh)

En wolof, pour nommer les habitants des royaumes précoloniaux de l'espace wolofophone, le nom de la localité est répété deux fois : *Cayor Cayor*, *Walo Walo*, *Baol Baol*, etc. La figure maternelle et celle de la femme aimée font partie du registre. En effet, dans la croyance populaire, la réussite (ou l'échec) de l'enfant dans la vie dépend toujours du bon (ou du mauvais) comportement de sa mère dans son foyer. Donc, avoir réussi signifierait que sa propre mère a parfaitement rempli sa mission :

- Bakh Yaaye (Traduction : Une bonne mère)
- Sant samay niari wadiour (Traduction : Je remercie mon père et ma mère)
- Gorou Awa Ndao (Traduction : L' amoureux/L'homme d'Awa Ndao)
- Gorou Penda (Traduction : L' amoureux/L'homme de Penda)

Enfin, des formules incantatoires figurent sur les données recueillies. Le contraire serait étonnant, car le terrain d'étude se situe en Afrique noire où beaucoup d'individus croient en la force maléfique de l'œil et de la langue :

- Kuf ma leen (Traduction : Loin de moi le mal qui pourrait émaner de vous)
- Law la thiat (Traduction : Loin de moi le mauvais sort)
- Nélène car (mot à mot : « Dites car » : Que vos bouches ne brisent point mon élan)

Le pulaar (peul) est l'autre langue sénégalaise qui apparaît dans les messages délivrés par les taximan dakarois. Toutefois, il est fortement minoritaire et est le fait de chauffeurs guinéens qui s'activent dans le secteur. Et d'ailleurs, c'est la variante pulaar de la république de Guinée qui y est souvent représentée :

- Mi yeti maobé ambé (Traduction : Je remercie mes aînés)

- Peykoum Pita (Traduction : L'enfant de Pita)
- Ala athiou (Traduction : On ne lâche rien)

3.2 Les énoncés arabo-coraniques

L'avènement de la langue arabe au Sénégal est beaucoup plus ancien que celui du français. Et son ancrage dans la société et l'imaginaire des Sénégalais est fort solide. Elle symbolise toujours dans certains milieux le médium de la résistance face au français chrétien et colonial. Aussi nombreux sont ceux qui jusqu'à présent tournent le dos à l'école française au profit exclusif des établissements arabo-coraniques. Et parmi ceux-ci de nombreux taximan et propriétaires de taxis. Et c'est certainement cela qui explique l'usage de l'arabe.

- بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ (La Basmala : Formule d'ouverture de tous les chapitres du Coran)
- وَاللَّهُ يَغْنَمُكَ مِنَ النَّاسِ (Traduction : Et Allah te protégera des gens)

Réputés avoir des vertus protectrices, les deux extraits ci-dessus sont les messages arabo-coraniques les plus fréquents de notre champ de recherche. Leur forte présence est une énième confirmation du subconscient perpétuellement angoissé du Subsaharien face à d'éventuelles attaques mystiques ou frontales. Le message ésotérique suivant confirme notre point de vue. Ici, l'énoncé se résume à une répétition à 7 reprises de la 26^{ème} lettre de l'alphabet arabe.

- و و و و و و و و

Notons aussi la convocation récurrente de deux formules aussi bien en graphie arabique que latine. La première est un remerciement adressé à Dieu et la seconde évoque son omnipotence :

- الْحَمْدُ لِلَّهِ / Al hamdoulil lah (Traduction : Louange à Dieu)
- مَا شَاءَ اللَّهُ / Machallah (Traduction : Ce qu'Allah a voulu)

3.3 Les écrits en français

Les recherches et réflexions sur la nature et la place du français au Sénégal sont nombreuses. Les conclusions de la plupart d'entre elles sont que le français bien qu'étant toujours avantageusement positionné n'en demeure pas moins talonné et bousculé par le wolof. Le linguiste sénégalais Papa Alioune Ndao (2002 : p. II) résume ainsi la situation :

Le français se trouve aujourd'hui confiné pour l'essentiel à un usage écrit, à des rôles de langue administrative, scolaire et universitaire ; et même ces rôles formels sont « menacés » à leur tour, car les pratiques orales qui s'en réclament n'existent véritablement que sous la forme du code switching français/wolof.

En tout état de cause, les chrétiens sénégalais s'activant dans le domaine du transport routier, en l'occurrence les taxis, l'utilisent pour exprimer leurs convictions confessionnelles :

- Jésus
- Jésus Merci
- La Sainte Marie
- La Vierge Marie

En fait, même si le « pays de la *Téranga* » est majoritairement musulman (95% de la population), « *le christianisme est présent au Sénégal depuis le 15^{me} siècle avec l'arrivée des Portugais sur les côtes ouest-africaines* » (Valy Faye, 2015 : p. 20). Par ailleurs, des maximes de vérité générale (rédigées dans un bon français) et des propos de reconnaissance existent également en version française :

- Satisfaire seulement le client
- Merci Maman
- Merci Grand frère
- Merci Madame Sagna

De même, le français véhicule des messages d'autoglorification, de célébration élogieuse d'individus illustres (ou de structures connues) ; et il lui arrive aussi d'être le support d'expressions énigmatiques :

- Le 10
- 10
- N°10

Les trois inscriptions ci-dessus ont un soubassement footballistique. En effet, dans ce sport à l'aura planétaire, le chiffre 10 est traditionnellement arboré par l'organisateur principal du jeu d'une équipe donnée. Il en est le cerveau tactique et le chef technique ; d'où l'appropriation de ce statut par certains chauffeurs de taxi pour dire qu'ils sont les meilleurs. D'autres se font les laudateurs de célébrités artistiques, sportives et de chaînes de radio ou de télévision.

- Fan's n°1 Modou Lô (Une star de la lutte sénégalaise)
- Super Etoile Youssou Ndour (Chanteur sénégalais mondialement connu)
- Messi (Footballeur argentin célèbre)
- Walf Tv Walf Tv (Une chaîne de télévision privée sénégalaise)

Enfin, il y a des écrits dont le sens demeure un mystère pour le simple lecteur que nous sommes d'un message sur un taxi qui passe. Ils renvoient tous à une date dont l'année est sciemment occultée, et quelquefois un lieu est indiqué.

- Le 14 février
- Le 16 à Lambaye
- Le 15 mars

Discussion en guise de conclusion

Le souci identitaire – traduit par un fort besoin de sublimer et de revendiquer son appartenance raciale, confessionnelle, régionale et linguistique – a toujours préoccupé le genre humain. Au Sénégal (et dans beaucoup d'autres pays), les véhicules de transport en commun servent souvent de support graphique pour faire passer des messages de toutes sortes. Les taxis dakarois véhiculent des énoncés qui au fond sont une photographie quasi-exhaustive des réalités sénégalaises. Pays à l'islam confrérique avec une forte communauté chrétienne, pays multilingue dominé par le wolof et le français, pays toujours attaché à certaines convictions ancestrales ; voilà le condensé des messages émis par ces voitures. Les

caractères latin et arabe servent de moyens d'écriture aux propos concis et souvent averbaux du corpus de cet article. Cela dit, les éléments socio-culturels du monde du transport sénégalais ne se limitent pas seulement à l'aspect analysé dans cette étude. D'autres travaux -transcendant le domaine linguistique et celui des taxis « jaune/noir »- peuvent être entrepris. En effet, les flamboyants « Cars rapides », les « Bus Tata », les « Ndiaga Ndiaye » et autres « Bus DDD » peuvent nourrir des réflexions sociologiques, ethnologiques, économiques... fort utile à la compréhension du vécu des Sénégalais.

Références bibliographiques

- Barthes, R. 1975. *L'aventure sémiologique*. Paris : Editions du Seuil.
- Bat, J-P. 2015. Les taxis du sahel. Consultable à [http:// liberation.fr](http://liberation.fr).
- Bulot, T. 2004. Les parlers jeunes et la mémoire sociolinguistique : questionnement sur l'urbanité langagière. *Cahiers de sociolinguistique* 9 : 133-147.
- Cissé, M. 2006. Ecrits et écriture en Afrique de l'ouest. *Sud Langues* 6 : 63-88.
- Faye, V. 2015. L'action de l'église catholique dans l'entreprise coloniale française au Sénégal, 1817-1872. *Liens* 20 : 67-80.
- Jaubert, J-M. 1985. *Slogan mon amour*. Paris : Editions Bernard Barrault.
- Ndao, P. A. 2002. Le français au Sénégal : une approche polynomique. *Sud Langue* I : 51-64.
- Reboul, O. 1975. *Le slogan*. Paris : PUF/Editions Complexe.

LES VARIATIONS LINGUISTIQUES CHEZ BALZAC : L'EXEMPLE D'*ILLUSIONS PERDUES*

Mohamed BOURASSE

Doctorant, Ibn Tofail (Kénitra – Maroc)
mohamed.bourasse@uit.ac.ma

Résumé

Cette étude se veut une réflexion sociolinguistique sur la langue littéraire de Balzac pour comprendre ses enjeux littéraires et linguistiques. À lire son œuvre *Illusions perdues*, la première remarque que peut faire le lecteur est l'extrême diversité du langage de ses personnages. Cette diversité s'exprime à travers l'emploi d'un menu très divers de variantes linguistiques, phénomène que certains chercheurs se plaisent à appeler « l'hétéroglossie littéraire ». Tous les types de variation parsèment le roman et touchent tous les niveaux linguistiques. Les personnages mis en scène dans l'histoire constituent alors une véritable communauté linguistique qui se caractérise par son hétérogénéité. Ce qui rend son œuvre hétérologique et pluristylistique. Tout cela nous pousse à étudier les variations linguistiques au sein de cette œuvre, en termes sociolinguistiques et analyser leur signification sociale. Aussi, nous examinerons brièvement au fur et à mesure les raisons qui ont poussé l'écrivain à introduire ces variations dans son œuvre.

Mots-clés : Variation linguistique, *Illusions perdues*, hétéroglossie littéraire, Balzac

Abstract

This study is a sociolinguistic reflection on the literary language of Balzac to understand its literary and linguistic issues. Reading his work *Illusions perdues*, the first remark the reader can make is the extreme diversity of the language of his characters. This diversity is expressed through the use of a very diverse menu of linguistic variants, a phenomenon that some researchers like to call "literary heteroglossia". All types of variation are scattered in the novel and affect all language levels. The characters that staged in the story constitute a true linguistic community which is characterized by its heterogeneity. What makes his work heterological and pluristylistic. All this lead us to study the linguistic variations within this work, in sociolinguistic terms, and to analyze their social significance. Also, we will briefly examine as things progress the reasons that drove the writer to introduce these variations in his novel.

Keywords : Linguistic variation, *Illusions perdues*, literary heteroglossia, Balzac

Introduction

Cette réflexion s'inscrit dans un projet beaucoup plus large qui interroge la relation tripartite langue/littérature/société. En effet, les frontières entre ces trois éléments sont si fines et subtiles que nous ne pouvons pas les séparer. Si bien que plusieurs disciplines telles que la stylistique, la linguistique de l'énonciation, la sociocritique, la sociolinguistique..., se sont penchées sur cette relation et sur la variation linguistique au sein des textes littéraires. Dans la présente réflexion, notre propos est d'étudier la variété de discours et de parlers, ou plus exactement l'hétéroglossie² chez Balzac. Nous étudions les variations linguistiques en termes sociolinguistiques et en tant que des faits de langue qui touchent les différents niveaux linguistiques et qui ont leurs raisons d'être et leurs fonctions au sein de l'œuvre. Aussi, nous examinerons brièvement au fur et à mesure les motivations qui ont

² Voir Rainier GRUTMAN. 1997. *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois*. Montréal : Fides/Céтуq.

poussé cet écrivain à recourir à cette variation et à l'exploiter dans son œuvre. Autrement dit, les enjeux textuels et littéraires de la présence de cette variation dans son œuvre. Notre corpus d'analyse portera sur un roman de l'une des figures phares de la littérature réaliste du XIX^eme : *Illusions perdues*³ de Honoré de Balzac, l'une des œuvres majeures de son immense projet littéraire : *La Comédie humaine*.

Contrairement à la langue littéraire classique, qui traverse les œuvres de bout en bout, loin de toute variation de registre ou de langage, la langue de Balzac dans *Illusions perdues* est en revanche pluristylistique, hétérogène et hétérologique. Elle déborde de variation linguistique de toute sorte. Balzac n'utilise pas une langue unique et homogène pour tous ses personnages. Chacun d'eux parle un langage différent et particulier en fonction de ses interlocuteurs, sa situation de communication, son sexe, son âge, etc. Si bien que la variation linguistique dans toutes ses formes, selon le degré de saillance de chaque type, se dégage fortement de la langue de ce roman. Ce qui fait de *Illusions perdues* un roman hétérologique et pluristylistique, dans lequel cohabite un amalgame de discours qui incluent un lexique très divers et des tournures très diverses empruntés à des sphères très variées. Tout cela se passe par le biais de la parole que Balzac délègue au narrateur et aux personnages.

Dans cette étude, nous procèderons à l'étude et l'analyse de quatre types de variation linguistique (la variation en fonction du sexe, de l'âge, la variation diaphasique et diamésique)⁴. Nous étudierons chaque type séparément en nous attardant sur tous les niveaux linguistiques (lexical, syntaxique, morphologique, phonologique...) touchés par chaque type de variation. Pour ce faire, nous travaillons sur les extraits contenant ces différents types de variation en soulignant⁵ les mots ou les fragments abritant la variation linguistique en question. Au fur et à mesure, nous examinerons brièvement au long de cette réflexion la signification sociale ainsi que les enjeux et les raisons qui ont poussé l'écrivain à recourir à cette variation et à l'exploiter dans son œuvre.

I. La variation en fonction du sexe

Même si la variation en fonction du sexe⁶ n'a pas d'effets vraiment marqués dans la langue, il faudrait étudier le langage également dans sa diversité sexuelle. A cet égard, certains sociolinguistes s'accordent à dire que les femmes diffèrent des hommes en matière du langage⁷. Cette différence se manifeste à travers un certain conservatisme et une certaine surveillance de la part des femmes. Dans *Illusions perdues*, l'auteur accorde à certains personnages féminins un langage particulier pour les marquer comme des femmes libertines et ouvertes, contrairement aux femmes ordinaires reconnu pour leur pudicité et

³ Honoré de Balzac. 2013. *Illusions perdues*. Ed. Gallimard. Paris.

⁴ Pour tout savoir sur ces types de variations linguistiques, voir : Françoise Gadet. 2007. *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.

⁵ Pour mettre en relief les zones linguistiques touchées par la variation linguistique, nous soulignons au long de cette étude les mots ou fragments contenant les différents types de variation.

⁶ Pour savoir plus sur ce type, voir : Marina Yaguello. 1976. *Les mots et les femmes*. Payot. Paris ; Leila Messaoudi. 2013. *Etudes sociolinguistiques*. Okad. Rabat.

⁷ Voir : Pierre Bourdieu. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris. Fayard.

conservatisme linguistique. Les exemples dans ce cadre sont nombreux, nous pouvons ainsi citer les exemples suivants dans lesquels nous soulignons⁸ les mots ou les tournures qui véhiculent ce type de variation :

- Des ouvrières généralement laides, mais égrillardes, raccrochaient les femmes par des paroles astucieuses, suivant la coutume et avec le langage de la Halle. Une grisette dont se tenait sur un tabouret et harcelait les passants : « Achetez-vous un joli chapeau, madame ? » « Laissez-moi donc vous vendre quelque chose, monsieur ? » (H. Balzac, 2013 : p. 353) ;
- Elle leur a montré sa gorge en se mettant à genoux, c'est sa grande ressource, dit l'actrice veuve du cirage. (H. Balzac, 2013 : p. 373)

Comme l'a dit le narrateur, il s'agit là des femmes grisettes et égrillardes. L'ouverture et le libertinage de leur esprit se reflètent à travers leur manière de parler à travers une langue déliée et déchaînée, comme l'a affirmé le narrateur lui-même : « La licence des interrogations et des réponses, ce cynisme public en harmonie avec le lieu ne se retrouve plus, ni au bal masqué, ni dans les bals si célèbres qui se donnent aujourd'hui » (H. Balzac, 2013 : p. 355). Au sujet de ces femmes ouvertes, le narrateur ajoute : « leur vocabulaire fécond et pittoresque était varié par les inflexions de voix, par des regards et par des critiques sur les passants » (H. Balzac, 2013 : p. 353)

- Oh ! Mon petit Lousteau, tiens, il faut que je t'embrasse », dit-elle en lui sautant au cou. (H. Balzac, 2013 : p. 374).
- Qu'est-ce que cela vous fait, lui dit-elle, puisque ce n'est pas à vous que parle, animal-bête ? Oh ! Il fait mon bonheur avec ses niaiseres, ajouta-t-elle en regardant les auteurs. (H. Balzac, 2013 : p. 375).

Comme dans l'exemple précédent, le libertinage de Florine, l'actrice parisienne, se manifeste à travers des termes légers, des mots de tendresse et d'érotisme qui traduisent son intimité avec son amant Lousteau.

- Me ferez-vous l'honneur de me donner le bras ? lui dit Coralie en tremblant. (H. Balzac, 2013 : p. 394)
- Si j'ai les prémices de ta plume, tu auras celles de mon cœur, dit Coralie pendant le rapide instant où elle resta seule avec Lucien dans sa voiture. (H. Balzac, 2013 : p. 396)

Dans ces deux extraits, la première rencontre entre Lucien et Coralie, l'actrice, déborde de courtoisie et de flatterie. La légèreté de cette femme parisienne se reflète dans la légèreté de son langage et dans son initiative dès sa première entrevue avec Lucien, contrairement aux femmes provinciales un peu réticentes et pudiques qui accorde un grand soin à leur langage.

- Coralie avait dit à l'oreille de Florine : « fais-moi si bien griser Camusot qu'il soit obligé de rester endormi chez toi.
- Tu as donc fait ton journaliste ? répondit Florine en employant un mot du langage particulier de ces filles.
- « Non, ma chère, je t'aime ! » répliqua Coralie en faisant un admirable petit mouvement d'épaules. (H. Balzac, 2013 : p. 405)
- Trahir un pareil ange ? ... mais regarde-le donc, pauvre magot, et regarde-toi ! dit-elle en lui montrant le poète. (H. Balzac, 2013 : p. 451)

⁸ La même chose pour le reste de cette étude. Nous soulignons les zones linguistiques affectées par la variation linguistique en question.

- « eh bien, ce sourire paye tout, répondit-elle en apportant par un mouvement de serpent ses lèvres aux lèvres de Lucien. » (H. Balzac, 2013 : p. 491)
- « si tu étais beau comme ce garçon-là, je te donnerais du retour, dit une créature à un vieillard en lui montrant Lucien.
- Lucien devint honteux comme le chien d'aveugle, [...] Harcelé par les regards des femmes, sollicité par des rondeurs blanches, par des gorges audacieuses qui l'éblouissaient. » (H. Balzac, 2013 : p. 356)
- « Pauvre petit chat, dit-elle en pressant Lucien sur son cœur, tu m'aimes donc bien ? » (H. Balzac, 2013 : p. 421)

Toujours avec Lucien, le poète provincial, et Coralie, l'actrice parisienne, ces extraits ne sont pas moins exemplaires à cet effet. Ils brossent le tableau de la condition de cette dame parisienne, grisette ou ouverte. Rien ne révèle cette ouverture et ce libertinage que sa langue verte et légère. Cela se manifeste dans des termes à connotations érotiques et sexuelles, comme le verbe « *faire* » dans le premier extrait, qui a un autre sens dans le langage particulier de ces femmes. Nous rencontrons aussi des termes d'affection et d'érotisme comme « *mon petit chat, mon ange* », comme le cas du parler des prostituées dans les œuvres de Guy de Maupassant⁹.

D'après ces exemples, nous remarquons que la variation linguistique en fonction du sexe est purement lexicale. En effet, aucune forme syntaxique ou morphologique n'est dévolue au parler des femmes légères ou ordinaires. Cela se manifeste principalement à travers des faits lexicaux, par le biais des termes verts, obscènes et impudiques. Ainsi, le libertinage de ces femmes est transcrit dans la légèreté de leur langage, par opposition au langage des femmes ordinaires qui respectent les règles morales et sociales, à travers une sorte de pudisme et de conservatisme linguistique.

2. La variation en fonction de l'âge

La variation en fonction de l'âge¹⁰ est un cas particulier de la variation diachronique. Elle part de l'idée que l'appartenance à un certain âge ou à une certaine génération d'usagers de la langue se présente comme un facteur de différenciation linguistique. Ainsi, nous trouvons des mots, des structures, des tournures qui sont propres à telle ou telle génération. Dans notre corpus, les occurrences que nous pouvons considérer comme exemplaires à cet égard sont très rares. A cet effet, nous pouvons citer :

- Où se fait donc le journal ? dit Lucien en se parlant à lui-même.
- Le journal ? dit l'employé qui reçut de Coloquinte le reste de l'argent du timbre, le journal ?... broum ! Broum ! Mon vieux, sois demain à six heures à l'imprimerie. (H. Balzac, 2013 : p. 322).
- Sous le rapport financier, broum ! broum ! dit le soldat en ramassant les phlegmes qu'il avait dans le gosier. (H. Balzac, 2013 : p. 323).

⁹ Voir : Guy de Maupassant. 2006(1880). *Boule de suif, Mademoiselle Fifi*, Elibron Classics ; Émile Zola. 1998. *Nana*. Paris. Ed. Henri Mitterrand. Gallimard.

¹⁰ Pour en savoir plus, voir : Françoise Gadet. 2007. *La variation sociale en français*. Paris. Ophrys ; Lamizet Bernad. « y a-t-il un parler jeune ? », Cahiers de sociolinguistique 1/2004 (N° 9), pp. 75-98.

- L'ancien militaire fit tourner sa canne plombée, sortit en broum-broumant, en parut stupéfait de voir Lucien montant dans le bel équipage qui stationnait sur les boulevards. (H. Balzac, 2013 : p. 450)

Dans ces extraits, l'emploi du mot « *broum broum* » par un personnage adulte, un ancien soldat et vétéran napoléonien, nous laisse remarquer plusieurs choses. *Broum* est une onomatopée beaucoup utilisée par les enfants, en jouant, pour imiter le bruit d'un moteur sur le pied d'accélérer. L'auteur utilise ce mot propre au langage enfantin pour infantiliser son personnage et mettre en évidence son caractère infantile, comme un trait caractéristique et typique de ce soldat. Nous pouvons considérer ce parler comme une sorte d'idiolecte propre à ce personnage. Rien ne nous renseigne sur ce trait que sa manière de parler. Dans ce cadre, nous pouvons citer d'autres exemples, quoique moins exemplaires que les précédents. En voici quelques exemples :

- Pauvre petit chat, dit-elle en pressant Lucien sur son cœur, tu m'aimes donc encore ? » (H. Balzac, 2013 : p. 421)
- Enfin Lucien fut mis à son insu dans le lit de Coralie [...], qui disait : « C'est rien ! C'est l'air. Merci. Maman. »
- Comme il dit bien maman ! s'écria Coralie en le baisant dans les cheveux. (H. Balzac, 2013 : p. 415)
- « Pauvre Musot ! Comme tu t'ennuieras », dit-elle en sautant au cou du marchand. » (H. Balzac, 2013 : p. 421)
- Vous avez été joliment paf, hier. Ah ! Papa Camusot, d'abord, moi je n'aime pas les hommes qui boivent, dit le négociant. (H. Balzac, 2013 : p. 418)

Le fait d'entendre des mots diminutifs comme le mot « *musot* » qui est le diminutif du nom propre Camusot, le marchand, ou les mots « *maman* » et « *papa* », qui sont des formes propres au parler des enfants, dans la bouche d'un personnage adulte comme Coralie, Lucien ou Bérénice, est une manière d'infantilisation de ces personnages à des moments bien précis de l'histoire, par l'auteur. De ce fait, Balzac, en accordant ces parures à ses personnages, révèle leur caractère infantile qui peut être permanent comme le cas du soldat (idiolecte), ou temporaire comme le cas de Coralie et Lucien qui s'infantilisent à des moments d'intimité et d'érotisme. Nous avons donc vu comment un seul mot revenant fréquemment sur la bouche d'un personnage peut nous renseigner sur ses caractères.

3. La variation diaphasique¹¹

Si les divers types de variation, découpent les parlers selon un axe temporel, régional, social ou autre, la variation diaphasique clive le locuteur unique en fonction de différents usages dont il dispose dans les différentes situations où il se trouve. Dans *Illusions perdues*, quoi que nous disions de la variation diastratique qui divise les locuteurs en fonction de leurs classes sociales, nous rencontrons cependant des personnages qui diversifient leurs usages langagiers en fonction des interlocuteurs et la situation de communication où ils se trouvent. Les exemples de ce marquage diaphasique sont nombreux.

¹¹ Pour plus de détails, voir : Françoise Gadet. 2007. *La variation sociale en français*. Paris. Ophrys.

Les personnages les plus exemplaires ici sont Lucien, le héros, et Lousteau, son ami le journaliste. Au début de leur rencontre, les deux amis se vouoient dans une langue soignée et surveillée, comme signe de respect et d'estime. Par la suite, ils vont passer au tutoiement et au relâchement du style, surtout après une nuit d'orgie et d'ivresse.

- Que pensez-vous de mes pauvres sonnets ? demanda formellement Lucien.
- Voulez-vous la vérité ? dit Lousteau.
- Je suis assez jeune pour l'aimer, et je veux trop réussir pour ne pas l'entendre sans me fâcher, mais non sans désespoir, répondit Lucien. » (H. Balzac, 2013 : p. 330)
- Ne quittez pas mon bras si vous ne voulez pas tomber dans une trappe, recevoir une forêt sur la tête, renverser un palais ou accrocher une chaumière, dit Etienne Lousteau. (H. Balzac, 2013 : p. 371)
- Le sonnet, monsieur, est une des œuvres les plus difficiles de la poésie. Ce petit poème a été généralement abandonné. Personne en France n'a pu rivaliser Pétrarque, dont la langue, infiniment plus souple que la nôtre [...].
- Etes-vous classique ou romantiques ? lui demanda Lousteau. (H. Balzac, 2013 : p. 327)

Les premières conversations entre Lousteau et Lucien étaient autour de la littérature. Elles s'étaient engagées, comme nous l'avons remarqué, dans une langue soignée et imagée, parsemée par des termes littéraires, des termes de respect « monsieur », des vouvoiements... Or, après une période de connaissance et de fréquentation, les conversations entre les deux amis vont changer de caractère et se relâchent. Ils vont passer au tutoiement vu le changement de la situation.

- Eh bien, viens-tu, mon petit ? dit Lousteau de dessus le théâtre. Saute de la loge ici. (H. Balzac, 2013 : p. 393)
- « Oui, répondit Lucien, et tu en es avec Florine. » Lucien et Lousteau, dans leur griserie du vendredi et pendant leur dîner du dimanche, en étaient arrivés à se tutoyer. (H. Balzac, 2013 : p. 431)
- Mon cher, répondit Lousteau d'un air piqué, j'ai tout arrangé pour toi comme si tu étais mon frère ; mais je ne te réponds pas de Finot. (H. Balzac, 2013 : p. 432)
- Mais, mon petit, lui dit Lousteau quand ils furent attablés, je te conseille de venir avec moi voir Félicien Vernou, de l'inviter. (H. Balzac, 2013, p. 431)
- Tu viens de voir, mon enfant, dit Etienne Lousteau à Lucien, une femme qui, sans le savoir, fera bien des ravages en littérature. (H. Balzac, 2013, p. 435)

Comme le montrent ces exemples, les deux amis Lucien et Lousteau, sous l'effet de l'ivresse, en sont venus à se tutoyer car la situation a changé et perdu son officialité, comme l'a affirmé le narrateur lui-même : « Lucien et Lousteau, dans leur griserie du vendredi et pendant leur dîner du dimanche, en étaient arrivés à se tutoyer ». Aussi le mot « *monsieur* » utilisé par les deux personnages comme signe d'officialité et de solennité de la conversation, est-il remplacé par des mots d'affection et de tendresse comme « *mon petit* », « *mon cher* », etc., comme marque d'intimité qui réduit la distance entre les deux.

- Pourquoi donc t'amuses-tu à changer l'esprit de mes articles ? dit Lucien qui n'avait fait ce brillant article que pour donner plus de force à ses griefs.
- Moi ! s'écria Lousteau.
- Eh bien, qui donc a changé mon article ?
- Je comprends que je ne suis pas libre d'écrire ce que je pense.
- Eh ! Que t'importe, si tu y fais tes orges, s'écria Lousteau. » (H. Balzac, 2013 : pp. 484, 485)

Contrairement aux extraits précédents, cette dernière conversation change de tonalité. Les deux personnages sont entrés en conflit qui se manifeste dans des interjections, des exclamations, des phrases courtes, des tutoiements, des cris comme le souligne le verbe introducteur « s'écria », les tournures familières. Grosso modo, la manière de parler change par le changement de la situation de communication.

Un autre exemple, mais qui ne diffère pas du premier, qui montre le changement de registre par le changement de la situation ou l'interlocuteur. Il s'agit là de la conversation de Coralie, une jeune femme actrice, parisienne et aristocrate, avec Lucien, jeune poète provinciale.

- Me ferez-vous l'honneur de me donner le bras ? lui dit Coralie en tremblant. (H. Balzac, 2013 : p. 394)
- « Si j'ai les prémices de ta plume, tu auras celles de mon cœur » dit Coralie pendant le rapide instant où elle resta seule avec Lucien dans la voiture. (H. Balzac, 2013 : p. 396)
- Ne t'engage pas, mon petit, dit-elle à son poète, attends, ils veulent t'exploiter, nous causerons de cela ce soir. (H. Balzac, 2013 : p. 423)
- Pauvre petit chat, dit-elle en pressant Lucien sur son cœur, tu m'aimes donc bien ? (H. Balzac, 2013 : p. 421)
- Enfin Lucien fut mis à son insu dans le lit de Coralie, Aidée par Bérénice, l'actrice avait déshabillé avec le soin et l'amour d'une mère pour un petit enfant son poète qui disait toujours : « C'est rien ! C'est l'air. Merci, maman.
- Comme il dit bien maman ! s'écria Coralie en le baisant dans les cheveux. (H. Balzac, 2013 : p. 415)

Comme le montre le premier extrait, les jeunes gens, Lucien et Coralie, se vouvoient dans un style soigné, élégant et courtois. Coralie, séduite par la beauté de Lucien, le vouvoie dans un registre officiel pour exceller devant lui. Après avoir passé pour des amants, les deux personnages se tutoient en prenant des libertés dans leurs conversations, comme le montre le 2^{ème} et le 3^{ème} extrait. Par contre, dans le 4^{ème} et le 5^{ème} extrait, les deux personnages se trouvent dans une situation d'intimité et d'érotisme. Il s'agit là d'une conversation intime et érotique au moment où Lucien, ivre, est étendu sur le lit de Coralie. Là où les passions se déchaînent et l'emportent sur la raison qui perd tout contrôle sur le langage qui se relâche. Cette intimité et cet érotisme se reflète dans la langue des personnages à travers l'emploi des termes et des expressions comme : *mon petit chat*, *maman*, *mon cher...*, que nous pouvons rapprocher au langage enfantin. Nous avons vu comment les personnages changent leur langage par le changement de la situation.

Lousteau, qui s'adresse à son ami Lucien, tantôt le vouvoyant dans une officialité extrême, tantôt en le tutoyant dans une familiarité extrême, se montre ici très courtois et élégant dans son langage avec sa bien-aimée, Florine l'actrice. Il s'adresse à elle dans une courtoisie linguistique remarquable. Les extraits suivants montrent comment Lousteau change sa manière de parler devant un autre interlocuteur, Florine.

- Florine est-elle dans sa loge, mon bijou ? dit-il à une actrice qui se préparait à son entrée en scène. (H. Balzac, 2013 : p. 371)

- Allons, ne manque pas ton effet, ma petite, lui dit Lousteau. Précipite-toi, haut la patte ! Dis-moi bien : *Arrête, malheureux* ! Car il y a deux mille francs de recette. (H. Balzac, 2013 : p. 371)

- Ainsi, mon cher amour, reprit Lousteau, tu as pied à l'étrier. (H. Balzac, 2013, p. 432)

Lucien, le héros du roman, lui aussi, change de registre selon les situations où il se trouve et selon l'interlocuteur. Nous avons déjà vu comment il parle avec son ami Lousteau selon les situations. Le voilà dans d'autres situations :

- Eh bien, je dominerai ce monde orgueilleux, j'épouserai Mme de Bargeton ! J'ai lu dans ses yeux ce soir un amour égal au mien. Oui, mes blessures, elle les a ressenties ; mes souffrances, elle les a calmées ; elle est aussi grande et noble qu'elle est belle et gracieuse ! Non, elle ne me trahira jamais ! (H. Balzac, 2013 : p. 186)

- J'ai l'air du fils d'un fils d'un apothicaire, d'un vrai courtaud de boutique ! (H. Balzac, 2013 : p. 245)

- Mes chers compatriotes, mes chers camarades, dit enfin Lucien, je voudrais avoir la France entière pour témoin de cette scène. C'est ainsi qu'on élève les hommes et qu'on obtient dans notre pays les grandes œuvres et les grandes actions. Mais, voyant le peu que j'ai fait et le grand honneur que j'en reçois, je ne puis que me trouver confus et m'en remettre à l'avenir du soin de justifier l'accueil d'aujourd'hui. Le souvenir de ce moment me rendra des forces au milieu de luttes nouvelles. Permettez-moi de signaler à vos hommages celle qui fut et ma première muse et ma protectrice et de boire aussi à ma ville natale : donc à la belle comtesse Sixte du Châtelet et à la noble ville d'Angoulême. (H. Balzac, 2013 : p. 733)

Le premier extrait est une partie de sa conversation familière avec sa sœur, lui racontant ses angoisses envers Mme Bargeton. Les 2^{ème} et 3^{ème} extraits sont des monologues de Lucien s'adressant à lui-même dans une langue relâchée. Par contre, le dernier extrait est une partie de son discours au banquet que le préfet de la ville lui a donné. Il s'agit d'un discours pompeux et soigné, digne de l'assistance aristocratique qui entoure Lucien, le poète provincial.

4. La variation diamésique

La variation diamésique¹² ou autrement nommé la variation de canal porte sur la distinction entre le canal utilisé, oral ou écrit. Elle part de cette idée que les locuteurs ne parlent pas comme ils écrivent, et inversement. Dans *Illusions perdues*, notre objet d'étude, elle est présente à travers des formes morphologiques, syntaxiques et lexicales, purement dévolues à l'oral ou à l'écrit. Quoique ce type ne soit pas un marqueur pertinent pour décider de

¹² Pour plus de détails, voir : Françoise Gadet, « La signification sociale de la variation », *Romanistisches Jahrbuch* Band 54, 2004, p. 98.

l'origine orale ou écrite d'un énoncé, il s'agirait de l'étudier au même titre que les autres types. Pour ce faire, nous allons étudier certains personnages dans des situations orales et écrites.

- Va-t-elle rester comme ça ? (H. Balzac, 2013 : p. 240)
- J'ai l'air du fils d'un apothicaire, d'un vrai courtaud de boutique. (H. Balzac, 2013 : p. 245)
- Mme de Bargeton s'habille sans doute ? dit-il en frémissant de la niaiserie de cette demande. (H. Balzac, 2013 : p. 146)
- Bah ! lui répondit Lucien, je me sens assez fort pour être aussi méchant et aussi fin qu'ils peuvent l'être. (H. Balzac, 2013 : p. 423)
- Eh bien, je dominerai ce monde orgueilleux, j'épouserai Mme de Bargeton ! J'ai lu dans ses yeux ce soir un amour égal un mien. Oui, mes blessures, elle les a ressenties ; mes souffrances, elle les a calmées ; elle est aussi grande et noble qu'elle est belle et gracieuse ! Non, elle ne me trahira jamais ! (H. Balzac, 2013 : p. 186)

Ces quelques extraits sont des énoncés oraux, parmi d'autres, de Lucien, le héros du roman. Ils relèvent de la langue orale par l'emploi de certains éléments lexicaux (bah, courtaud, ...), morphologiques (ça la variante orale et familière de cela ou celui-là, ...), syntaxiques (l'interrogation par intonation suivant l'ordre SVO, le détachement, l'ellipse...) ¹³. Ces éléments se trouvent plus à l'oral, et se considèrent comme des marques d'oralité.

« A ELLE »

Du sein de ces torrents de gloire et de lumières,
Où, sur des sistres d'or, les anges attentifs,
Aux pieds de Jéhova redisent la prière
De nos astres plaintifs,
Souvent un chérubin à chevelure blonde
Voilant l'éclat de Dieu sur son front arrêté,
Laisse aux parvis des cieus son plumage argenté,
Et descendant sur le monde [...] » (H. Balzac, 2013 : p. 162)

Que diriez, madame, d'une femme à qui aurait plu quelque pauvre enfant timide, plein de ces croyances nobles que plus tard l'homme appelle des illusions, et qui aurait employé les grâces de la coquetterie, les finesses de son esprit, et les plus beaux semblants de l'amour maternel pour détourner cet enfant ? Ni les promesses les plus caressantes, ni les châteaux de carte dont il s'émerveille ne lui coûtent ; [...] (H. Balzac, 2013 : p. 270)

Ma chère sœur

Il y a deux jours, à cinq heures du matin, j'ai reçu le dernier soupir d'une des plus belles créatures de Dieu, la seule femme qui pouvait m'aimer comme tu m'aimes, comme m'aiment David et ma

¹³ Pour savoir plus sur ces phénomènes d'oralité voir : Henri Bauche (à corriger partout dans les notes de bas de pages).1920. *Le Langage Populaire : Grammaire, Syntaxe, et Dictionnaire*. Paris. Payot.

mère, en joignant à ces sentiments si désintéressés ce qu'une mère et une sœur ne sauraient donner. » (H. Balzac, 2013 : p. 666)

En revanche, ces derniers extraits représentent les énoncés écrits du même personnage. Le premier exemple est un extrait de son poème « *A ELLE* » ; il est écrit dans une langue poétique et imagée, soignée et surveillée. Le deuxième est un extrait de sa lettre à Mme de Bargeton, une femme aristocratique, elle aussi, ne manque pas de soin et surveillance. La même chose s'applique au troisième exemple qui est un extrait de la lettre de Lucien à sa sœur Eve. Dans le même cadre, nous proposons l'exemple d'un autre personnage que nous allons présenter dans une situation écrite et une autre orale pour en révéler la différence.

- Vous êtes donc son premier amour. Oh ! Elle a reçu comme un coup de pistolet dans le cœur en vous voyant, et Florine est allée l'arraisonner dans sa loge elle pleure de votre froideur. (H. Balzac, 2013 : p. 390)

- Toujours comme ça, répondit Lousteau. (H. Balzac, 2013 : p. 391)

- Pas encore, j'attends un libraire pour avoir de la monnaie, on jouera peut-être. Je n'ai pas un liard ; et, d'ailleurs, il me faut des gants. (H. Balzac, 2013 : p. 343)

- Ha ! Ça, mon cher, apprend ton métier, dit en riant Lousteau. (H. Balzac, 2013 : p. 455)

Nous remarquons, d'après ces extraits, que les énoncés de Lousteau relèvent de l'oral, et ce par l'usage des éléments familiers et parfois populaires (des termes familiers, des interjections, des ellipses, ...), que nous pouvons considérer comme marques d'oralité. Chose qui ne sera pas le cas dans les extraits suivants qui relèvent de l'écrit. Cela se manifeste dans l'emploi d'un style soigné, et d'un registre soutenu. Ces marques de l'écrit se manifestent à tous les niveaux linguistiques.

Le beau de l'Empire est toujours un homme long et mince, bien conservé, qui porte un corset et qui a la croix de la Légion d'honneur. Il s'appelle quelque chose comme Potelet ; et, pour se mettre bien en cour aujourd'hui, le baron de l'Empire s'est gratifié d'un *du* : il est *du* Potelet. (H. Balzac, 2013 : p. 402)

Mon cher enfant,

Le tailleur s'est très bien conduit ; mais, comme ton profond coup d'œil rétrospectif te le faisait pressentir, les cravates, le chapeau, les bas de soie à trouver ont porté le trouble dans notre bourse. (H. Balzac, 2013 : p. 729)

Comme nous l'avons remarqué à travers ces deux exemples, Lousteau, le journaliste parisien, n'écrit pas comme il parle. Il n'accorde pas le même soin et la même surveillance à ses énoncés oraux. Le premier exemple est un extrait de son article de journal, écrit dans un style littéraire et journalistique. Le deuxième est sa lettre écrite à son ami Lucien. L'exemple de Mme de Bargeton n'est pas moins exemplaire et moins significatif à cet effet. Cette aristocratique qui a l'habitude de parler dans un langage soigné, truffé de mots pompeux comme marque de son appartenance aristocratique, comme l'a affirmé le narrateur lui-même « Louise [Mme de Bargeton] prit un air digne, et commença l'un de ces longs discours bardés de mots pompeux » (H. Balzac, 2013 : p. 206), emploie dans ces énoncés des tournures et des mots familiers.

- Tu me liras tout Chénier, c'est le poète des amants. Tu ne souffriras plus, je ne le veux pas ! Oui, cher ange, je te ferai une oasis où tu vivras toute ta vie de poète, active, molle, indolente, laborieuse, pensive tour à tour. (H. Balzac, 2013 : p. 195)

- Pauvre Lucien, dit-elle, il a peur d'être battu, grondé, comme si c'était lui qui se mariât ! Mais où est le mal ? reprit-elle en passant ses mains dans les cheveux de Lucien. Que me fait ta famille, où tu es une exception ? (H. Balzac, 2013 : p. 196)

- Il l'entreprendra, monseigneur, dit Mme de Bargeton avec emphase. Ne voyez-vous pas l'idée du poème poindant déjà comme une flamme de l'aurore, dans ses yeux ? (H. Balzac, 2013 : p. 172)

Contrairement à ces énoncés de Mme de Bargeton qui comporte des éléments de l'oralité, l'exemple suivant est la lettre de cette femme à son amant, Lucien. Cette lettre est écrite dans un registre soigné.

- Vous avez sans doute appris, mon ami, l'issue du duel entre Chandour et mon mari, nous ne recevons personne aujourd'hui ; soyez prudent, ne vous montrez pas, je vous le demande au nom de l'affection pour moi. Ne trouvez-vous pas que le meilleur emploi de cette triste journée est de venir écouter votre Béatrix, dont la vie est toute changée par cet événement et qui a mille choses à vous dire ? (H. Balzac, 2013 : p. 216)

Nous avons observé, à partir des données convoquées, une variation du langage des personnages en fonction du canal utilisé, écrit ou oral. Ainsi, les personnages ne s'expriment-ils pas de la même manière. Ils passent d'une langue soignée et surveillée à l'écrit par l'usage des formes morphologiques conformes au français standard, d'un lexique courant parfois recherché, d'une syntaxe conforme aux règles de la grammaire, à une langue familière parfois relâchée à l'oral, à travers l'usage des formes morphologiques familière et populaire (ça, poindant (poignant)...), d'un lexique familier (courtaud, bah, ha, hé...)' et d'une syntaxe propre à l'oral (le détachement, l'interrogation par intonation, l'ellipse,...).

Conclusion

A partir de cette réflexion, nous pouvons dire que la langue de Balzac dans ce roman se caractérise par un lexique, une syntaxe, un style particulier. Tous ces faits linguistiques l'inscrivent fortement dans l'oralité. Ces éléments d'oralité touchent tous les niveaux linguistiques à des degrés différents. Ils touchent la phonologie à travers une prononciation particulière, les phénomènes d'élisions, d'écrasement, la déformation des mots, etc. ; le lexique à travers un vocabulaire familier et populaire ; la syntaxe, par le biais des phrases courtes, le détachement, des interrogations par intonation... ; la morphologie, à travers la formation impropre des barbarismes et des néologismes,... Tous ces faits linguistiques participent à la diversité linguistique et apportent un élément de variation à la langue du roman. Par ce style oralisé, Balzac confère une certaine originalité et authenticité aux dialogues des personnages.

Ces variations linguistiques dans *Illusions perdues* nous permettent de caractériser les personnages de par leur parlure. Pour ce faire, Balzac essaie de mettre en relief les particularités linguistiques de ses personnages, à tous les niveaux linguistiques. Parfois, rien ne nous informe sur l'origine sociale, géographique ou autre des personnages que leur

manière de parler. Lors du choix de sa langue d'écriture, Balzac sélectionne soigneusement les éléments atypiques du langage de ses personnages pour les mettre en évidence. Devant ce constat, il n'est pas étonnant que Balzac ait été l'objet de maintes accusations des puristes. Ces derniers lui reprochent le fait de rompre avec l'idéal linguistique de la littérature traditionnelle et le fait de transgresser la langue littéraire classique qui ne laisse aucune place à la variation linguistique.

La présence de ces variations n'est pas gratuite et fortuite. Elles revêtent plusieurs fonctions et elles sont utilisées à des fins très diverses. Pour Balzac, cette pratique remplit une fonction avant tout réaliste et référentielle. Ainsi, pour mieux répondre aux exigences du réalisme, il a introduit la variation linguistique dans toutes ses formes dans son œuvre pour accroître la vraisemblance de l'histoire, son but premier et ultime, et produit ainsi l'illusion de vrai. Outre cette fonction référentielle, ces variations remplissent une fonction purement sociolinguistique. Dans cette optique, le but principal de cette pratique est de faire correspondre les personnages d'*Illusions perdues* avec leur sexe, leur âge, leur origine sociale et géographique... En effet, chacun est renvoyé donc par sa pratique linguistique à son origine. Cette pratique remplit en outre une fonction linguistique et idéologique. Cette fonction témoigne de la volonté de Balzac de redonner aux dialectes de son temps leur dignité sociale et leur valeur linguistique, suite aux efforts de l'Etat de l'uniformisation et son attaque aux patois. Cette variation linguistique se conçoit donc comme un rempart pour endiguer la standardisation et l'unification linguistique prônée par l'Etat de son temps. Pour ce faire, Balzac s'efface derrière ses personnages auxquels il délègue la parole pour faire entendre les parlers de son époque. Il prend ainsi cette pratique comme une stratégie subtile pour rendre compte de la mixité linguistique de la France d'alors.

Références bibliographiques

Corpus d'analyse

BALZAC, Honoré de. 2013. *Illusions perdues*. Paris. Ed. Gallimard.

Ouvrages critiques

BAUCHE, Henri. 1920. *Le Langage Populaire : Grammaire, Syntaxe, et Dictionnaire*. Paris : Payot.

BOURDIEU, Pierre. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.

DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan. 1972. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Ed Seuil.

GADET, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. Paris, Ophrys.

GADET, Françoise. 1997. *Le français ordinaire*. Armand Colin/Masson. Paris.

GRUTMAN, Rainier. 1997. *Des langues qui résonnent. L'hétérolinguisme au XIXe siècle québécois*. Montréal : Fides/Céту.

MESSAOUDI Leila. 2013. *Etudes sociolinguistiques*. Okad. Rabat.

YAGUELLO, Marina. 1976. *Les mots et les femmes*. Payot, Paris.

PARALLELISME SOCIOCULTUREL ENTRE LE CONCEPT DE « L'HONNÊTE HOMME » EN FRANCE ET CELUI D'« OMOLUWABI » CHEZ LES YORUBA DU NIGERIA

Mathew I. ALAWODE

Nigeria French Language Village, Badagry
alawoo2002@yahoo.com

&

Mufutau A. TIJANI

Department of French,
Ahmadu Bello University, Zaria
matijj@yahoo.com

Résumé

Pour régir la vie sociale, politique voire culturelle, diverses sociétés se prescrivent et adoptent, le plus souvent, certaines normes et comportements qui se pérennisent ou cessent avec le temps. Chaque société possède ainsi des critères qui lui permettent de juger les qualités sociales et les défauts de ses membres dans leurs interactions quotidiennes. C'est donc dans une perspective socioculturelle que cette étude tente de faire un rapprochement entre « l'Honnête homme », considéré dans la société française du XVII^{ème} comme représentatif d'un modèle de l'humanité et « omoluwabi », un concept fondamental chez les Yoruba du Nigeria. A travers une approche comparative, l'étude met en exergue, les similarités et les différences entre les deux concepts, leur pertinence et leur évolution à travers les siècles.

Mots-clés : Culture, pratiques culturelles, honnête homme, yoruba, omoluwabi

Abstract

In order to regulate social, political and even cultural life, various societies often prescribe and adopt certain norms and behaviors that persist or cease over time. Each society thus possesses criteria that enable it to judge the social qualities and defects of its members in their daily interactions. Therefore, it is from a socio-cultural perspective that this study attempts to make a parallel between "the honest man", considered in the 17th century French society as representative of a model of humanity and "omoluwabi", a major concept among the Yoruba of Nigeria. The study highlights, through a comparative approach, the similarities and differences between the two concepts, their relevance and their evolution through the centuries.

Keywords: Culture, cultural practices, honest man, Yoruba, omoluwabi

Introduction

De nombreuses recherches anthropologiques, ethnologiques et sociologiques (M. Abdallah-Pretceille 1996 ; J. Copans, 1996, R. Amossy et P. A. Herschberg 1997 ; J.-L. Amselle 2000, D. Coulby 2006) ont permis de connaître et de découvrir les différentes tentatives faites par diverses communautés humaines pour sauvegarder leurs cultures. Par culture, nous entendons les pratiques et manifestations sociales particulières à un groupe, une communauté, un pays ou un continent. La culture peut aussi être considérée, à la suite de J.-M. Defays (2003 : 68), comme un ensemble « de connaissances, de valeurs, de

jugements (...) de représentations, de sentiments, de mythes (...) de comportements, des faits et gestes, d'objets symboliques que partagent (...) les membres d'une communauté et qui les distinguent d'une autre communauté ». En d'autres termes, c'est la totalité des savoir-faire qui se transmettent à travers la croyance et les pratiques sociales dans une communauté donnée. Cette dernière définition met l'accent sur la nature acquisitionnelle de la culture et des pratiques culturelles par des individus.

Aujourd'hui, la culture englobe plusieurs valeurs et divers aspects de la vie sociale. Ainsi l'UNESCO, à la suite de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles tenue à Mexico City du 26 juillet au 6 août 1982, déclare-elle que : « dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (en ligne). Il en découle que chaque société possède des pratiques et des représentations qui lui sont spécifiques.

Lorsqu'elle sert à qualifier un individu, la culture est souvent considérée comme la totalité des connaissances d'un tel individu. Ainsi entend-on souvent parler d'un homme ou d'une femme de « culture » pour désigner un homme ou une femme possédant un ensemble de connaissances générales, connaissances qui se manifestent le plus souvent à travers les faits, les gestes et les dires d'un tel homme ou d'une telle femme.

C'est dans une perspective à la fois historique et socioculturelle que le présent article tente de jeter un regard particulier sur le concept de « l'honnête homme » en comparaison avec celui de « omoluwabi » dans l'optique de tracer une sorte de parallélisme socioculturel entre la société française et la société yoruba du sud-ouest du Nigeria. Pris comme des éléments culturels identitaires à deux sociétés distinctes, les deux concepts seront appréhendés tels des systèmes de valeurs à la fois individuelles et collectives.

I. Bref regard sur les peuples français et yoruba

Les deux peuples sont éloignés et différents sur le plan géographique et linguistique. Alors que les Français sont originaires de la France (en Europe), les peuples yoruba sont majoritairement des autochtones du sud-ouest du Nigeria, pays anglophone d'Afrique. De même, la langue française est d'origine latine tandis que la langue yoruba appartient au groupe des langues Benoué-Congo (<https://www.ethnologue.com/language/yor>). Toutes les deux langues sont aujourd'hui largement parlées en dehors de leur lieu d'origine. Ainsi, alors que le français est parlé dans certains pays africains ainsi que dans de nombreux pays d'Europe dont la Suisse et la Belgique et au Canada, le yoruba est parlée comme langue maternelle par plusieurs millions de personnes au Bénin, au Togo, au Ghana et en Côte d'Ivoire.

I.1. Le peuple français

L'histoire du peuple qui occupe le territoire correspondant aujourd'hui à la France est très ancienne et date du paléolithique. Ce peuple n'a pas toujours été connu sous le nom de Français, car constitué autrefois de divers groupes linguistiques dont les Celtes, les peuples germains et les Normands. Le nom même de la France trouve son origine chez les peuples germains et n'est employé de façon officielle qu'à partir de 1190 environ, quand le roi Philippe Auguste (septième roi de la dynastie des Capétiens) a employé le terme de « rex Franciæ » qui signifie roi de France), à la place de rex Francorum (roi des Franks) pour désigner le souverain (G. Duby, 2007).

L'histoire de la société française est indissociable de sa littérature. En effet, le rayonnement socioculturel de la France doit énormément à la contribution des nombreux écrivains qui ont marqué les différents siècles de son histoire (Voir M. Prigent, 2006 ; X. Darcos, 2013). Les œuvres critiques et philosophiques ont permis de façonner l'ensemble des connaissances et des comportements qui ont caractérisé et marqué l'identité culturelle de la société française à travers les siècles. Le concept de « l'honnête homme », qui est l'objet de cette présentation, constitue en fait l'une des créations des écrivains français du XVII^{ème} siècle.

I.2. Le peuple yoruba

Les Yoruba se considèrent comme les descendants d'Oduduwa, un dieu ou personnage légendaire. Ils se distinguent des autres populations africaines sud du Sahara par la richesse de leur civilisation sur le plan social, politique, religieux et culturel (B. S. Oluwole, 2007). Les Yoruba parlent la langue qui porte le même nom, le yoruba. Le yoruba est, en effet, la langue maternelle et véhiculaire de la majorité des populations du sud-ouest nigérian, principalement dans les Etats de Lagos, Oyo, Osun, Ogun, Ondo, Ekiti. Parmi les populations de l'Etat de Edo, Kogi et Kwara, elle est la deuxième langue. Tous les Yorubas (homme et femme) se considèrent comme faisant partie d'une même famille sociale quel que soit leurs origines géographiques.

La tradition philosophique des Yoruba est fortement ancrée autour du développement du caractère appelé iwa. Élément culturel fondamental de la société yoruba, iwa se manifeste toujours à travers un certain nombre de pratiques sociales et de savoir-être. Ainsi, la philosophie yoruba est-elle souvent résumée par l'expression Iwa l'ewa qui veut dire littéralement « le caractère est une beauté », c'est-à-dire qu'un bon caractère est éblouissant tel une beauté. D'autres expressions comme iwa pele ou iwa jeje (gentillesse), iwa tutu (bon tempérament) et iwa irele (caractère humble) mettent en exergue la pertinence d'un bon caractère chez les Yoruba. En fait, l'individu est jugé par la société à travers son bon caractère (iwa rere) ou son mauvais caractère (iwa ibaje ou iwa buburu). Iwa rere, l'idéal à maintenir à tout moment, repose essentiellement sur le concept culturel et identitaire

yoruba appelé omoluwabi. C'est ce concept populaire parmi les Yoruba qui est analysé ici en comparaison avec celui de « l'honnête homme » dans la société française.

2. L'honnête homme de la société française du XVII^{ème} siècle

Précisons, d'entrée, que l'expression « honnête homme » ne doit pas être entendue au sens qu'on lui donne dans la société contemporaine où elle fait référence à un individu honnête dans le vrai sens du mot, qui rend à chacun ce qu'il lui doit. Bien au contraire, dans le cadre de cette présentation, le terme fait référence à une valeur particulière sociohistorique française née sous la plume des écrivains et moralistes français du XVII^{ème} siècle. Issu de la Renaissance, notamment de l'Italie, où il a fait l'objet de nombreuses publications, « l'honnête homme » est terme clé de la théorie littéraire classique. Il a beaucoup inspiré les écrivains français qui l'ont développé au cours de ce siècle pour exprimer un idéal à la fois intellectuel et moral d'inspiration aristocratique pour remplacer l'idéal chevaleresque du siècle précédent. Cet idéal a succédé à celui de l'humaniste érudit par opposition à l'exaltation de l'homme prônée par le concept d'héroïsme (<http://www.penseesdepascal.fr/General/Honnete.php>).

On doit à Nicolas Faret, homme d'état et homme de lettres français d'avoir été le premier à écrire un traité sur le concept de l'« honnête homme » avec la publication de l'Honnête homme ou l'Art de plaire à la cour en 1630. Il y décrit les spécificités de « l'honnête homme » comme étant un honnête homme, que je ne distingue pas de l'homme de bien, doit tâcher d'être utile à sa patrie, et, en se rendant agréable à tout le monde, il est obligé de ne pas profiter seulement à soi-même, mais encore au public, et particulièrement à ses amis qui seront tous les vertueux (https://fr.wikipedia.org/wiki/Honn%C3%AAte_homme). Ces remarques nous amènent à conclure que le terme renvoie à un comportement social et surtout à un idéal : celui de l'homme du monde, qui sait plaire, qui a des manières raffinées et qui s'associe avec des personnes de bonne vertu. L'« honnête homme » était donc « un modèle d'homme "idéal" obéissant aux valeurs sociales, morales et intellectuelles du XVII^e siècle » (<http://www.commentfaiton.com/fiche/voir/7846/comment-definir-l-honnete-homme-du-xvii-e-siecle>).

Selon H. Bénac (1988 : 11), « l'honnête homme se fait moins d'illusions sur la puissance et la liberté humaines, mais il accepte de se soumettre à l'ordre social et à une Raison qu'il estime universelle ». Ainsi, c'est un individu raisonnable et prêt à respecter les règles de bienséances dans la société de son époque. Pour sa part, c'est en ces termes que Montaigne fait référence à ce concept : « Nous qui cherchons ici... de former non un grammairien ou logicien, mais un gentilhomme... » (Essais I 26). En d'autres termes, « l'honnête homme » est aussi un individu noble et cavalier. C'est quelqu'un qui a toutes les qualités propres à se rendre « agréable » et utile dans la société. Il a des qualités de jugement : il sait choisir, faire le tri parmi les connaissances. Sur le plan social, c'est celui qui sait choisir ses amis et qui a à la fois le goût de la vie mondaine et un sens aigu des convenances sociales (bonnes manières, politesse, courtoisie, galanterie). Montaigne ne manque d'ailleurs pas de dire :

"On dit bien vrai qu'un honnête homme c'est un homme mêlé." (Essais III 9, De la vanité). Autrement dit, c'est celui qui s'ouvre facilement à l'amitié et au voyage pour développer son esprit. C'est donc un être de contrastes et d'équilibre sur tous les plans (moral, social, culturel, religieux et politique).

Dans son œuvre *Les Pensées*, Pascal, donne, quant à lui, un sens original et profond de « l'honnête homme » par opposition à celui du héros du siècle précédent. En effet, alors que le héros se fait remarquer dans la société par des actes extraordinaires, « l'honnête homme » se distingue plutôt par sa personnalité distinguée, sa sociabilité, sa politesse ainsi que sa civilité. Ainsi, pour Pascal, c'est un individu éminent, aimable, gentil, et très courtois dans ses interactions et agissements dans la sphère sociale. Et aux dires de La Rochefoucauld, « Le vrai honnête homme est celui qui ne se pique de rien » (Maximes 203 cité par J. Lafond, 1977 : 545). C'est donc celui qui se comporte bien et que ne se fâche pas pour rien.

Au XVII^{ème} siècle, « l'honnête homme » désignait aussi une personne cultivée et modérée qui possède à la fois le sens des convenances sociales et le goût de la vie mondaine de cette époque. C'était également une personne ayant de bonnes manières et sachant bien respecter les bienséances ; c'est-à-dire qui savait ce qu'il convenait de dire et de faire dans une circonstance donnée. C'était aussi un homme dont l'honnêteté intellectuelle et morale était exemplaire. En fait, ce principe d'honnêteté est mieux appréhendée par le précepte latin qui dit : *Intus ut libet, foris ut moris* – "A l'intérieur, fais comme il te plaît, à l'extérieur, agis selon la coutume" – (cf. <http://bacinfos.com/index.I.php?id=421>).

Les qualités essentielles de « l'honnête homme » de la société française du XVIII^{ème} siècle étaient donc le respect, l'honnêteté, la politesse, la galanterie, l'humilité, la tolérance ainsi l'obéissance totale aux règles de la bienséance. En plus de toutes ces bonnes qualités sociales, il possédait également un certain équilibre entre son corps et son âme, entre les exigences de la vie et celles de sa pensée et était capable de dominer ses émotions. C'était aussi une personne qui savait être élégant tout en rejetant le pédantisme. Il devait posséder un esprit de finesse et se comporter avec modération, voire un sens de la mesure. Autrement dit, il recherchait toujours la modération aussi bien dans ses comportements que dans l'usage de toutes ses facultés. Enfin, c'était une personne ouverte aux critiques et qui possède une grande capacité d'adaptation. Sur le plan religieux, « l'honnête homme » n'était pas fanatique mais savait plutôt choisir et présenter son opinion religieuse.

Sur le plan littéraire, l'écrivain classique se considérait surtout comme un « honnête homme » qui écrivait pour les "honnêtes gens". En fait, la lecture des œuvres de cette époque se présentait comme une conversation avec les honnêtes. Ainsi, « l'honnête homme » était incarné par les personnages de Clitandre dans *Les Femmes savantes*, Cléante dans *Tartuffe* et Philinte dans le *Misanthrope* chez Molière. Le sujet de « l'honnête homme » est également traité dans *Les Fables* de La Fontaine et dans *Caractères* de La Bruyère. Dans *Le malade imaginaire*, par exemple, Angélique ne manque pas de dire à Toinette : "Ne

trouves-tu pas que cette action d'embrasser ma défense sans me connaître est tout à fait d'un honnête homme ?" (Le Malade imaginaire, I, 4, ligne 35).

De tout ce qui précède, il est évident que le statut d'« honnête homme » était un titre honorifique très recherché dans la société française au cours du XVII^{ème} siècle. Les hommes, surtout, déployaient des efforts pour atteindre ce statut social. Ainsi, être qualifié ou traité d'« honnête homme » était, pour chaque individu, un idéal à atteindre avec une norme à respecter. La nomenclature permettait donc de juger et de classer les membres de la société à travers leur comportement et leur attitude face à la vie de cette époque. En fait, « l'honnête homme » était, pour le siècle classique, un idéal de perfection ou, mieux encore, un modèle d'équilibre social. Cet idéal d'humanité tant recherché par la société française de cette époque a perduré jusqu'au milieu du XX^e siècle.

3. Le concept d'Omoluwabi chez les Yoruba du Nigeria

Omoluwabi est un concept culturel et philosophique qui permet de décrire ou de définir l'essence de la personnalité dans la société yoruba du Nigeria. Selon A. K. Fayemi (2009:167), "The concept of Omoluwabi in Yoruba thought probes deeply into the Yoruba understanding of characteristics features constitutive of a person". En d'autres termes, omoluwabi englobe un ensemble de traits particuliers qui fait de l'individu un être parfait et respecté chez les Yoruba. En fait, tout Yoruba (homme ou femme, grand ou petits) doit être une incarnation totale de omoluwabi.

L'étymologie du mot omoluwabi a fait l'objet de différentes interprétations. Selon B. S. Oluwole (2007 :12), le mot serait un qualificatif dérivé d'une expression qui symbolise la personnalité yoruba : "Omo ti o ni iwa bi eni ti a ko, ti o si gba eko" qui peut se traduire comme "L'enfant/l'individu qui se comporte très bien comme une personne bien élevée et qui a bien imbibée la bonne éducation qu'il a reçue". Cette assertion met l'accent sur la pertinence de l'éducation parentale et sa manifestation sociale chez les Yoruba. Oluwole explique davantage qu'on peut déduire, de cette expression, trois principales qualités tant recherchées chez un individu dans la société yoruba, à savoir : omo ti ni iwa (une personne qui se comporte bien ou qui a un bon caractère), eni ti a ko (une personne qui est éduquée) et ti o si gba eko (et qui a bien imbibée l'éducation reçue (B. S. Oluwole, 2007 : 13). Ainsi, le concept d'omoluwabi est ancré sur l'éducation familiale reçu par l'individu et l'extériorisation de cette éducation à travers un comportement social exemplaire. Pour sa part, A. K. Fayemi (2009 : 167) explique que omoluwabi est une dérivation de l'expression "Omo+ ti + Olu- iwa + bi" qui veut dire littéralement "l'enfant ou celui que le Roi du caractère a accouché". Ainsi, autant que progéniture de celui qui possède un excellent caractère, la société s'attend à ce que tout Yoruba possède, non seulement un bon caractère et une moralité sans faille mais qu'il exhibe toujours un excellent comportement. Cependant, selon d'autres sources (O. Oyewole et A. Godwin, 2018), le concept omoluwabi serait plutôt dérivé de l'expression Omo-ti-Oluwa-bi, qui signifie littéralement "un enfant né par Dieu". Cette dernière assertion est associée à la croyance que Dieu étant

un être bon et parfait tout Yoruba (omoluwabi), entant que son incarnation sur terre, doit aussi posséder des attributs positifs.

De ce qui précède, il en découle que le concept omoluwabi tourne d'abord autour du caractère (iwa) ou comportement de l'individu dans la société yoruba. Iwa reflète l'ensemble des valeurs culturelles et morales qui définit la personne yoruba tant sur le plan individuel que collectif. En effet, les Yoruba accordent une grande importance à la formation du caractère chez l'individu dans le but d'éviter que leurs enfants ne soient qualifiés de omo abiiko (un enfant qui n'a pas reçu l'éducation parentale) ou omo akoogba (un enfant qui a été éduqué par ses parents mais qui refuse de faire preuve de cette éducation). Omoluwabi désigne donc une personne qui a reçu une bonne éducation familiale et sociale, une personne intègre, responsable et dotée de sagesse. Omoluwabi incarne également une personne qui possède des qualités divines (perfection, sainteté, honnêteté, l'intégrité, etc.)

Parmi les Yoruba, un omoluwabi est aussi considéré comme eniyan-gidi (une personne idéale) par contraste avec omokomo (un mauvais enfant ou une mauvaise personne), omo lasan (un enfant qui ne vaut rien ou une personne inutile), eniyan-keyan (une mauvaise personne) ou eniyan la-san (une personne sans valeur). Pour Abimbola (1975 : 389), omoluwabi est surtout la manifestation d'un ensemble de valeurs et de vertu par tout Yoruba. Ces valeurs sont exprimées à travers iwapele (l'humilité, un bon comportement), oro siso (une bonne manière de s'exprimer), iteriba (le respect), inu rere (une bonne intention envers l'autrui), ototo (la vérité), akinkanju (la bravoure), ise gidi (le dur labeur) et opolo pipe (une bonne intelligence). Ainsi, un omoluwabi désigne un individu sérieux, plein de ressource et courageux. C'est aussi une personne honnête et honorable qui évite tout comportement pouvant entraîner la honte à sa famille.

Dans la société yoruba du Nigeria, le concept d'omoluwabi constitue, jusqu'aujourd'hui, un patrimoine culturel, une identité qu'il faut mettre en relief partout où on va. Ainsi entend-on souvent dire « omoluwabi ni o » pour signifier « tu es un vrai individu / tu es un vrai Yoruba » ou encore « o kin se omoluwabi », c'est-à-dire « tu manques de dignité / tu es mal éduqué / tu n'es pas un véritable Yoruba ». Ainsi, lorsqu'un individu est qualifié de omoluwabi, c'est qu'il est l'incarnation d'une personne de bonne moralité et digne d'être nommé à des postes de responsabilité dans la société. Si l'individu est de sexe masculin, toute famille consentirait à lui donner sa fille en mariage sans hésitation ; et s'il est de sexe féminin, toute famille souhaiterait qu'une telle personne épouse son fils. Par contre, lorsqu'on se réfère à une personne en ces termes : "ko si omoluwabi kankan lara e" (cette personne ne possède aucun attribut positif / elle manque d'éducation), une telle personne le trouvera très difficile de s'associer librement dans la société car les gens vont la considérer comme n'étant pas digne de confiance.

Akinpelu (1987 : 178-179) identifie, pour sa part, un ensemble de valeurs pragmatiques que doit posséder un Yoruba pour véritablement mériter l'appellation d'omoluwabi. Selon lui, c'est toute personne qui :

- combines expertise in some specific economic skills;
- with soundness of character and skills; and wisdom in judgment.
- is equipped to handle successfully the problems of living in his immediate and extended family;
- very well versed in the folklores and genealogies of his ancestors;
- Possess practical skills to handle some minor health problems and knows where to obtain advice and help in major ones.
- One who stands well with the ancestral spirits of the family; knows how to observe their worship.
- endowed with the ability to discharge his social and political duties.

En somme, pour les Yoruba, un omoluwabi désigne une personne douée de sagesse, de perspicacité, de patience même en face de provocation et d'autodiscipline, d'humilité et surtout de bon caractère ou de bonne moralité.

4. Similarités et différences entre les deux concepts

Bien que les concepts d'« honnête homme » et de omoluwabi soient issus de deux sociétés bien distinctes très éloignées l'une de l'autre, ils présentent à la fois certains éléments de similarités et de différences. D'abord, en ce qui concerne les similarités, les deux concepts sont philosophiques. Pour la société française de l'époque classique, « l'honnête homme » représentation une vision philosophique de l'être humain alors que omoluwabi a toujours constitué le fondement philosophique de l'existence de l'homme yoruba depuis l'antiquité. Ensuite, les deux concepts désignent un idéal humanitaire. En d'autres termes, ils font référence à un ensemble de caractéristiques qui distingue et qui accorde le respect à un individu dans la société : l'honnêteté, la dignité, la politesse, l'humilité, la bravoure, le courage, la persévérance, la tolérance, l'ouverture d'esprit, etc. Enfin, « l'honnête homme » et l'omoluwabi sont des qualificatifs d'une personne de bonne moralité et digne de respect.

Par rapport aux différences entre les deux concepts, il y a d'abord l'époque. Alors que le concept de « l'honnête homme » a apparu en France au XVIIème siècle et a perduré jusqu'au milieu du XXème siècle, celui de « omoluwabi » existe toujours dans la société yoruba où il constitue encore aujourd'hui un élément identitaire fondamental relatif au développement du caractère de l'individu. Par ailleurs, même si en France contemporaine, la société ne parle plus d'« honnête homme », l'héritage culturelle de l'époque classique se fait toujours sentir dans le comportement des Français en général où la plupart des gens sont gentils, humbles, disciplinés et respectueux des normes de la bienséance sociale. Par contre, même si le concept d'omoluwabi demeure encore aujourd'hui un élément culturel qui définit la personnalité de tous les Yoruba, même si certains Yoruba peuvent être encore qualifiés, de par leur comportement comme des omoluwabi, la politique, la mondialisation et les avancées technologiques ont malheureusement entraîné un certain abandon des idéaux de l'omoluwabi dans la plupart des sociétés yoruba contemporaines. Dans la sphère politique, par exemple, le manque de respect pour les aînés, le mensonge, la malhonnêteté, la calomnie, la corruption, l'abandon des valeurs culturelles sont à l'ordre du jour et

affectent la paix sociale. De même, alors que les jeunes ne sont plus très attachés à leur culture, les plus âgés n'exhibent plus de bonnes valeurs morales dans la société. En fait, pour citer Fafunwa (1971: 28), "The age long concept of omoluwabi is almost no longer in practice. Monetisation and the quest to get rich quick has pervaded the fabric of the society, omoluabi is now an aberration while corruption is widely celebrated".

Conclusion

Tout le long de cette présentation, une tentative a été faite de mettre en parallèle deux concepts développés dans des sociétés appartenant à des civilisations différentes notamment celui de « l'honnête homme » en France et de l'« omoluwabi » parmi les Yoruba du sud-ouest du Nigeria. En France, la figure de « l'honnête homme » a largement dominé le XVII^e siècle. Être un « honnête homme », correspondait à des caractéristiques bien particulières et très précises, dont aucune ne devait être transgressée. L'appellation désignait une personne cultivée, modérée, ayant le sens des convenances sociales, le goût de la vie mondaine de l'époque et des sentiments très nobles. C'était une personne d'une honnêteté intellectuelle et de morale exemplaire. Dans la même perspective, en milieu yoruba, omoluwabi représente le parfait individu, voir un idéal socioculturel à atteindre et à maintenir par toute personne. C'est une appellation dignifiant qui distingue les personnes de bonne éducation et de bonne morale des autres membres de la société.

Alors que chez les Français, le concept d'« honnête homme » est une création des écrivains du XVII^e siècle, celui de « omoluwabi » est une partie intégrante des mœurs et des traditions chères à la société yoruba. Dans la société française contemporaine, la notion d'honnête homme fait uniquement référence à une personne intègre et qui dit la vérité, quelles que soient les circonstances et les coutumes du pays dans lesquelles elle vit. Être un honnête homme, c'est avoir une franchise d'âme et être sincère dans ses paroles et dans ses actions en public et en privé. Par contre, chez les Yoruba, le concept de « omoluwabi » n'a pas changé de sens depuis ses origines jusqu'à nos jours et constitue un trait fondamental du patrimoine du peuple yoruba. Même si divers changements ont bouleversé les pratiques culturelle, la norme sociale exige encore que tout Yoruba se présente et se comporte à tout moment, comme un « Omoluwabi », c'est-à-dire une personne bien éduquée, intègre, respectueuse, diligente et de bonne moralité.

Références bibliographiques

- Abdallah-Pretceille, M. 1996. Vers une pédagogie interculturelle. Paris : Anthropos.
- Abimbola, W. "Iwapele : The Concept of Good Character in Ifa Literary Corpus".
- Abimbola, W. (ed.). 1975. Yoruba Oral Tradition : Poetry in Music Dance and Drama, Ibadan : University of Ibadan Press: 389- 420.
- Adepeju, O. & Oyebola, A. 2013. "'Yoruba Culture of Nigeria : Creating Space for an Endangered Specie". Cross-Cultural Communication 9/4 : 23-29.

- Akinpelu, J. A. 1987. *An Introduction to Philosophy of Education*. London : Macmillan Publishers.
- Amselle, J-L. 2000. *Branchements : anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Fata Morgana.
- Amossy, R. & Herschberg, P. A. 1997. *Stéréotypes et clichés, langue, discours et société*. Paris : Nathan.
- Bénac, H. 1988. *Guide des idées littéraires*. Paris : Hachette.
- Copans, J. 1996. *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*. Paris : Nathan Université.
- Coulby, D. 2006. "Intercultural education: theory and practice". *Intercultural Education* 17/3 : 245-257.
- Darcos, X. 2013. *Histoire de la littérature française*. Paris : Hachette Education.
- Defays, J-M. 2003. *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimon, Mardaga.
- Duby, Georges. 2007. *Histoire de France des origines à nos jours*. Paris : Larousse, collection « Bibliothèque historique Larousse ».
- Fafunwa, B. A. 1971. *History of Nigerian higher education*. Lagos : Macmillan & Co (Nigeria) Ltd.
- Fayemi, A. K. (2009). "Human Personality and the Yoruba Worldview: An Ethico-Sociological Interpretation". *The Journal of Pan African Studies* 2/9: 166-176.
<https://en.wikipedia.org/wiki/Omoluabi> Consulté le 20 août 2018.
- Kilani, M. 2012. *Anthropologie. Du local au global*. Paris : Armand Colin.
- Mauss M. 2002. *Manuel d'ethnographie*. Paris : Petite Bibliothèque Payo
- Lafond J. 1977. *La Rochefoucauld. Augustinisme et littérature*. Paris : Klincksieck.
 « L'honnête homme au XVII^e Siècle ». www.utm.utoronto.ca/~w3cevens/fre373/honnete_homme.pdf Consulté le 19 février 2019.
- Oluwole, B. S. 2007. "Who are (we) the Yoruba?" Unpublished Key Note Paper Delivered at a Pre-Word Philosophy Day Conference, June 12, 2007 at the National Theater, Lagos.
- Oyewole, O. & Godwin, A. 2018. "A discourse on the fundamental principles of character in an African moral philosophy". *African Journal of History and Culture* 10/3 : 41- 50.
- Prigent, M. (dir.) 2006. *Histoire de la France littéraire*. Presses universitaires de France, coll. « Quadrige ».
- UNESCO, « Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles, Conférence mondiale sur les politiques culturelles », Mexico City, 26 juillet - 6 août 1982. Web. http://portal.unesco.org/culture/fr/files/12762/11295422481mexico_fr.pdf/mexico_fr.pdf Consulté le 20 mars 2020.
- "Yoruba : A language of Nigeria" Web. <https://www.ethnologue.com/language/yor> Consulté le 15 décembre 2019.

DIVERSIFICATION DES LECTURES DANS L'ETUDE DES POEMES DE CHARLES BAUDELAIRE ET DE FRANCIS PONGE

Marina Myriam ONDO

École Normale Supérieure de Libreville

Centre de Recherche Appliquée aux Arts et aux Langues (CRAAL)

Résumé

Cet article propose de réaliser des lectures variées des poèmes d'auteurs français : « La chevelure » de Charles Baudelaire (Les Fleurs du mal), « Le cageot » et « Le morceau de viande » de Francis Ponge (Le parti pris des choses). Subséquentement, les éléments d'analyse et les activités pédagogiques autour de l'étude des poèmes auront pour objectif de renouveler notre approche de l'enseignement de la poésie. Le point intéressant de l'analyse est la recherche d'une situation de mise en apprentissage où le pédagogue ne transmet pas de manière unilatérale mais qu'il privilégie le partage des connaissances. Dans la mesure où il n'existe plus de règles classiques en poésie, peut-on décemment prétendre imposer une manière particulière de lire la poésie ? Sans doute, faut-il se détacher des pratiques scolaires consacrées et explorer la musicalité, la pictorialité, et peut-être la théâtralité du poème ? Cependant, faire aimer la poésie serait la rendre vivante, plus humaine, plus proche des arts qui parlent à l'homme et à sa sensibilité afin de rendre l'enseignement de la poésie plus attractif.

Mots-clés : Propositions, poésie, lectures singulière, analytique, méthodique.

Abstract

This article proposes to perform various readings of French poems : « La chevelure » by Charles Baudelaire (Les Fleurs du mal), « Le cageot » and « Le morceau de viande » by Francis Ponge (Le parti pris des choses). Subsequently, the elements of analysis and pedagogical activities around the study of poems will be aimed at renewing our approach to the teaching of poetry. The interesting point of the analysis is the search for a situation of putting into learning where the teacher does not transmit unilaterally but that he favors the sharing of knowledge. To the extent that there are no more classical rules in poetry, can one decently claim to impose a way of teaching this discipline? Without a doubt, should we detach ourselves from the school practice and explore the musicality, the pictoriality, and perhaps the theatricality of the poem? However, to make poetry love would be to make it alive, more human and closer to the arts that speak to man and his sensitivity in order to make the teaching of poetry more attractive.

Keywords : Suggestions, Poetry, Singular, Analytical, Methodical Reading.

Introduction

Certains enseignants rechignent à enseigner la poésie, et lorsqu'ils décident de le faire pour respecter le programme, ils le font de manière superficielle, évitant d'aller en profondeur, de crainte de révéler leurs propres lacunes. Ce constat alarmant ne concerne pas uniquement l'enseignement de la poésie au Gabon, on retrouve le même désintérêt dans le système éducatif français. Lors d'une communication sur la poésie à l'Université de Reims Champagne-Ardenne le 4 mai 2014, Anne-Élisabeth Halpern déclare :

La poésie est peu enseignée dans le monde scolaire français, ensuite, elle l'est si peu qu'elle a fait l'objet de textes législatifs contraignant à son introduction dans les parcours scolaires [...] Et on sait le déficit de sympathie et donc d'efficacité dont pâtit un enseignement sous contrainte ministérielle... L'origine de ce peu d'intérêt pour la poésie comme support

pédagogique tient principalement à ce qu'elle ressemble au premier Fantômas : « que fait-il ? – Il fait peur ! ». Elle ne fait peur aux élèves, du reste, qu'à proportion de la crainte qu'elle inspire à leurs professeurs, dont le contact avec elle, s'est réalisé auprès de professeurs qui en avaient peur (2014, inédit).

À voir la manière dont les enseignants de français eux-mêmes renâclent à étudier ou faire étudier la poésie, on serait tenté de croire que les pratiques d'enseignement, quelles qu'elles soient, présentent des failles. Nous avons incidemment abordé la question au cours de la première journée de l'Association des Professionnels en Sciences de l'Éducation du Gabon (APSEG) qui s'est déroulée à l'École Normale Supérieure de Libreville le 5 octobre 2018 dans le but de faire ultérieurement des propositions. À cet effet, notre réflexion porte sur les modes de lecture de la poésie et nous avons retenu l'étude de trois textes pour faire aimer cette discipline. En clair, notre objectif est d'échanger, de partager notre expérience de l'enseignement la poésie. Étant entendu que les étudiants de l'École Normale Supérieure sont de futurs enseignants de français, nous sommes en droit de nous demander : comment mieux initier de futurs enseignants de français à la lecture des poèmes afin qu'ils ne répugnent plus à enseigner la poésie ? Cette question nous amène à étudier les textes poétiques choisis en diversifiant les lectures (singulière, analytique et méthodique). Nous n'allons donc pas imposer des méthodes, mais plutôt faire des propositions de lectures différentes des poèmes étudiés. À ce titre, nous voulons proposer plusieurs façons de lire la poésie afin de mieux mobiliser les compétences interprétatives des apprenants.

I. Lecture singulière du poème « La Chevelure » de Charles Baudelaire

La lecture singulière permet de poser les jalons d'une lecture approfondie en ouvrant des pistes de réflexion sur le texte. Les façons de lire sont fluctuantes au fil des découvertes, de l'immersion dans l'œuvre. Au XIX^e siècle, le recueil de poèmes, *Les Fleurs du mal* est considéré comme une œuvre scandaleuse à censurer. De nos jours, le recueil est jugé digne d'être étudié et conforme au dessein de l'éducation. Cela est sans doute possible à cause de multiples lectures auquel il peut donner lieu. L'horizon d'attente de chaque lecteur évolue constamment au gré des écarts esthétiques. Prenons le cas de « La Chevelure » que nous étudions avec des étudiants :

La Chevelure
O toison, moutonnant jusque sur l'encolure!
O boucles! O parfum chargé de nonchaloir!
Extase! Pour peupler ce soir l'alcôve obscure
Des souvenirs dormant dans cette chevelure,

Je la veux agiter dans l'air comme un mouchoir!
La langoureuse Asie et la brûlante Afrique,
Tout un monde lointain, absent, presque défunt,
Vit dans tes profondeurs, forêt aromatique!

Comme d'autres esprits voguent sur la musique,
Le mien, ô mon amour! Nage sur ton parfum.

J'irai là-bas où l'arbre et l'homme, pleins de sève,
Se pâment longuement sous l'ardeur des climats;

Fortes tresses, soyez la houle qui m'enlève!
Tu contiens, mer d'ébène, un éblouissant rêve
De voiles, de rameurs, de flammes et de mâts:
Un port retentissant où mon âme peut boire

A grands flots le parfum, le son et la couleur
Où les vaisseaux, glissant dans l'or et dans la moire
Ouvrent leurs vastes bras pour embrasser la gloire
D'un ciel pur où frémit l'éternelle chaleur.

Je plongerai ma tête amoureuse d'ivresse
Dans ce noir océan où l'autre est enfermé;
Et mon esprit subtil que le roulis caresse
Saura vous retrouver, ô féconde paresse,
Infinis bercements du loisir embaumé!

Cheveux bleus, pavillon de ténèbres tendues
Vous me rendez l'azur du ciel immense et rond;
Sur les bords duvetés de vos mèches tordues

Je m'enivre ardemment des senteurs confondues
De l'huile de coco, du musc et du goudron.
Longtemps! Toujours! Ma main dans ta crinière lourde
Sèmera le rubis, la perle et le saphir,
Afin qu'à mon désir tu ne sois jamais sourde!
N'es-tu pas l'oasis où je rêve, et la gourde
Où je hume à longs traits le vin du souvenir?

Après lecture expressive du poème, le lecteur attentif pourrait avancer ces quelques pistes de lectures :

- le corps de la femme ;
- les curiosités exotiques ;
- les plaisirs érotiques ;

Le sujet lecteur peut ainsi organiser son activité autour de l'analyse de la structure, du registre littéraire ou tonalité, l'étude du champ lexical, des outils grammaticaux ou stylistiques. Les exégètes ont souvent associé le poème « La Chevelure » à l'évocation de la femme ou des multiples femmes (Jeanne Duval, Aglaé Sabatier, Marie Daubrun, Sara la Louchette, Emmelina la créole) qui ont inspiré Baudelaire. Nous avons tenu à orienter la lecture vers une autre sensibilité plus pointilleuse qui va au-delà de ce qui est représenté superficiellement. Ce poème qui paraît dans l'édition de 1861 du recueil *Les Fleurs du mal* est, selon nous, un blason qui fait l'éloge d'une partie du corps de la femme. Reste à savoir laquelle. La question se pose dès lors : qu'est-ce que la chevelure ? Serait-ce une étendue tendue qui cache le secret tant convoité par les poètes ? « La Chevelure » comporte sept quintils de trente-cinq alexandrins déclinés sous une tonalité lyrique. Aussi, dégageons-nous les champs lexicaux suivants :

- le champ lexical du sexe féminin : alcôve obscure, ténèbres tendues, noir océan, mer d'ébène, cheveux bleus, éternelle chaleur, tes profondeurs, forêt aromatique, féconde ;
- le champ lexical de l'évasion : là-bas, Afrique, Asie, vaisseaux, mâts, ports, flots, roulis, bords, houle, voile, monde lointain, océan ;
- le champ lexical de l'éblouissement : extase ! Nonchaloir, langoureuse, brûlante, infinis bercements, tête amoureuse d'ivresse, oasis, se pâment longuement.

Lorsque les champs lexicaux sont bien repérés, on peut d'ores et déjà décrypter la parole subtile du poème « La Chevelure » qui convoque une imagination débordante. Le poète se plaît à corrélér dans une alliance des plus inattendues, un ruissellement de sensations en spirale et de mots coruscants pour aboutir à un tourbillon d'images scintillantes. La poésie fuse en éclat, rayonne et dessine un univers mystérieux autour de la femme dont la chevelure est blasonnée. Elle jaillit pour donner aux mots, une saveur (vin), des couleurs (bleu, azur, noir), des senteurs (parfums, musc) des sonorités neuves (allitérations en [s], des rimes semi-équivoquées : caresse/paresse). « L'oasis où je rêve » n'est-il pas le suc où le poète puise dans sa profonde inspiration ?

Tendres et langoureuses à la fois, les images empreintes d'exotisme ne sont pas seulement le produit de songes, mais aussi, des sens. Des sens éveillés par les découvertes lors du voyage, un voyage que seul le poète initié peut entreprendre. La sulfureuse crinière de la femme est source de richesse comme le souligne cette métaphore doublée d'une énumération «ma main dans ta crinière lourde /sèmera le rubis, la perle et le saphir ». Les invocations « Ô » sont en accord avec la « sorcellerie évocatoire » dont Baudelaire se réclamait. De surcroît, la puissance se trouve célébrée dans la toison, les boucles, les fortes tresses, la lourde crinière de celle qui est probablement une métisse. En fait, les enjambements complexes (avec rejet et contre-rejet) à la troisième strophe traduisent la ferveur toute apothéotique qui anime le poète à l'évocation de l'ondulation de la chevelure. Les isotopies animales «O toison, moutonnant jusque sur l'encolure !», végétale « l'arbre et l'homme, pleins de sève, /Se pâment longuement sous l'ardeur des climats » et maritime « De voiles, de rameurs, de flammes et de mâts:/Un port retentissant où mon âme peut boire » s'imbriquent pour divulguer la fontaine de jouvence du voyage poétique. Cette parole fluviale illustre, poétiquement, la splendeur de la charmante nuit exotique.

Déclamée, entre cadence mineure et cadence majeure qui partagent les vers en deux parties inégales « O boucles! O parfum chargé de nonchaloir!», «Extase! Pour peupler ce soir l'alcôve obscure » la parole poétique peint le vertige de l'enivrement. On ne pense même pas à troubler le calme de l'étreinte amoureuse « ô mon amour! » avec des lumières. Les allusions métonymiques au liquide séminal (sève) et à l'intimité féminine (alcôve obscure, noir océan, mer d'ébène, forêt aromatique, ténèbres tendues) vient renforcer la vision de la moiteur de « l'alcôve » contemplée, explorée avec la minutie d'un prospecteur. De quelle alcôve s'agit-il ? Ce peut être, tout d'abord un puits d'une pureté angélique. Ensuite, une mystérieuse étendue où délicieusement l'homme se noie. Puis, un buisson ardent où coule la jeunesse. Enfin, la possibilité d'atteindre l'illumination rêvée car et le plaisir érotique débouche sur une expérience mystique. Il faut, peut-être, avoir connu l'épaisseur d'une telle chevelure pour descendre au plus profond de l'âme, au plus près de la nature. Les phrases exclamatives s'enchaînent dans le poème pour marquer les étapes

successives de l'initiation, les deux points au vers 3 de la quatrième strophe introduisent l'idée de déplacement et à la fin du poème la phrase interrogative ouvre sur le sentiment de plénitude au contact de cette chevelure fétichisée ? L'alternance entre la vue et le toucher est mise en évidence dans ce vers, « le vin du souvenir » qu'il a su garder intact. En clair, « La chevelure » de Baudelaire ne manque pas de fasciner par le choix des mots qui se veulent inexorablement discrets.

Nul mieux que Baudelaire n'a su situer sa poésie sur l'axe de l'intimité féminine subtilement ébauchée et la source spiritualisée de la poésie. En effet, son poème, l'évocation d'une musique qui s'infiltre dans le rapt d'une poignante innocence. La chevelure, pièce maîtresse par excellence de sa poésie originelle jusqu'à se confondre avec elle. Cette chevelure se fond si bien dans le tableau de cette muse qu'on voudrait la voir ou l'avoir connu. En aucune façon, il n'est aisé de rattacher la sensualité d'une envoûtante chevelure à la spiritualité de la création poétique. Mais un esprit avisé saura trouver, s'il lit le poème autrement, de surprenantes correspondances. En l'occurrence, le poème « La Chevelure » a été mis en musique par Alain Picart et Sylviane Gentil en 2011.

2. Lecture analytique du poème « Le cageot » de Francis Ponge

À présent, nous allons nous consacrer à un poème descriptif qui rompt avec le registre lyrique (épanchement du moi) et la versification en poésie. Le plus souvent, nous optons pour une lecture analytique car elle favorise la construction détaillée de la signification d'un texte. Le travail d'interprétation qu'elle requiert vise à développer une capacité d'analyse critique autonome. Les étudiants font une lecture cursive, ensuite ils observent avec minutie tous les détails qui vont leur permettre d'étudier le texte de façon analytique. L'objectif de la lecture analytique est la construction et la formulation d'une interprétation. Pour réaliser la lecture analytique du poème, « Le cageot » de Francis Ponge (Le parti pris des choses), il nous faut situer, caractériser, annoncer les axes de lectures et passer à l'interprétation finale en mettant le poème étudié en parallèle avec un poème du même genre. De son temps, Francis Ponge était proche des surréalistes, « Le cageot » écrit en 1942 est empreint de l'idée de rupture avec les codes convenus de la langue française. En effet, ce poème en prose évoque un objet, le cageot, semble-t-il trivial, mais qui sous la description du poète traduit son affectivité de façon objective. Tout d'abord descriptif, le poème donne la définition du cageot, encore appelé cagette ajourée, cette caisse légère, à claire-voie et superposable s'utilise pour le transport de fruits et légumes. La tonalité du poème est, à la fois, ironique et tragique. À première vue, il semble s'agir de la déconstruction de la langue française et cela renvoie au refus de l'enfermement dans une « cage » qui annihile l'esprit de créativité. Nous avons observé deux axes : celui de la description du poème-objet et l'axe de l'existence passagère.

- Premier axe : la description du poème-objet.

- Deuxième axe : l'existence passagère.

« Le cageot »

À mi-chemin de la cage au cachot la langue française à cageot
simple caissette à claire-voie vouée au transport de ces fruits qui
de la moindre suffocation font à coup sûr une maladie.

Agencé de façon qu'au terme de son usage il puisse être brisé
sans effort, il ne sert pas deux fois. Ainsi dure-t-il moins encore
que les denrées fondantes ou nuageuses qu'il enferme.

À tous les coins de rues qui aboutissent aux halles, il luit alors
de l'éclat sans vanité du bois blanc. Tout neuf encore, et
légèrement ahuri d'être dans une pose maladroite à la voirie jeté
Sans retour, cet objet est en somme des plus sympathiques,- sur
le sort duquel il convient toutefois de ne s'appesantir longuement.

Quelle serait donc l'étiologie de ce poème-objet ? Peut-être une créatrice fécondation de la naissance d'un genre que Ponge nommait proème (prose + poème). Ponge donne à la langue une projection splendide de force vitale et créative. Se pourrait-il que le cageot soit en accord avec l'essence même des objets décrits ? En tout état de cause, la description poétique de l'objet dessine par sa structure, un cageot. Les blancs typographiques laissés délibérément entre les strophes représentent les ouvertures où filtre la lumière. La poésie de Ponge s'élance d'un bond léger à la recherche d'images insolites et de mots-valises (cage + cachot = cageot) qui semblent avoir, à chaque fois, de nouvelles significations pour le lecteur. Le moins qu'on puisse dire, c'est que le poète joue sur un calembour (cageot, cage, cachot, caissette, claire-voie) pour démontrer que rien ne résiste à la claustration. La consonne sourde "c" ne fait pas vibrer les cordes vocales et introduit différents rythmes. Et dans une quête du souffle, de la vitalité du mouvement, l'allitération en [k] démontre que lorsqu'elle est enclose la langue ne peut s'épanouir, rayonner de toute sa splendeur. La musicalité du poème s'exprime aussi à travers l'assonance en [a] et la disposition (de II vers) dont la strophe verticale est d'apparence isométrique et donnent à voir une succession d'actes précipités. En majorité, les vers impairs sont émaillés de césures enjambantes qui ménagent des hémistiches : « Neuf encore, et légèrement », « Sans retour, cet objet est ». De plus, la synérèse permet de relier des sons vocaliques de deux syllabes pour prononcer en une seule syllabe un mot « coins », « rues » et garder ainsi un mètre régulier. En revanche, la diérèse délie deux sons successifs de voyelle pour détacher en deux syllabes les vocables « fru-it », « vou-ées » et pour mieux rendre le ton badin et l'écoulement rapide des événements. Le poète convoque des lieux (coins de rues, aux halles) qui renvoient au marché, à l'activité commerciale intense qui s'y déroule. Par la coupe « sympathiques,- sur le sort », la syllabe féminine est élidée et délimite la mesure rythmique des syllabes accentuées pour montrer la fin de la mesure et entamer les accents toniques.

Qu'est-ce qui pourrait animer le poète dans sa révélation du caractère éphémère de tout ce qui est matériel ? Si ce n'est l'affirmation de la puissance de l'imagination. Aussi, remarquons-t-on que les images poétiques et allusives de l'existence précaire de l'emballage et des denrées périssables que le cageot contient, marquent, sans concurrence, le mariage du mouvant et du néant. Conscient de cet état de chose, le poète déclare par péroration : « Il convient toutefois de ne s'appesantir longuement », ce qui souligne le caractère léger, fragile et lumineux du cageot. Les privatifs « sans effort », « sans vanité », « sans retour » et les

vocables mélioratifs « luit alors de l'éclat » mettent en exergue une vision antithétique de cet objet précaire. Les denrées décomposées bénéficient d'un qualificatif laudatif (fondantes) et d'une apparence céleste (nuageuses) qui les mythifient. Le lecteur peut figurer visuellement la scène de la déchéance du contenant (cageot) et de son contenu (fruits). Tout d'abord célébré pour ses qualités esthétiques, élevé au rang d'objet utilitaire, puis vite relégué au rang de déchet, le cageot est « ahuri d'être dans une pose maladroite à la voirie jeté ». Cette anacoluthie établit une rupture dans l'ordre syntaxique attendu et justifie ainsi l'idée d'ahurissement. L'énergie inventive de la création, qui naît de cette alliance, décape, érode les lourdeurs d'une langue devenue fluide, labile. La personnification de l'objet inanimé est visible à travers ces vers « cet objet est en somme des plus sympathiques », « ahuri d'être dans une pose maladroite ».

Ironie du sort, Ponge rapprocherait-il les étapes de la vie du cageot à celles des hommes ? Ne s'agit-il pas ici de sculpter le bonheur qui fuit, bascule un peu plus vers une autre vie, mais, peut-être, aussi plus étroitement au-delà de l'imagination ? Cela nous pousse à dire que les objets poétiques de Ponge enjambent le temps, son imagination chevauche les symboles. Telle semble être une autre caractéristique de cette poésie qui n'éclaterait que lorsqu'on la « brise sans effort » afin qu'elle puisse « luire alors de l'éclat sans vanité du bois blanc ». On retrouve ici les accents du poème d'Alain Wexler, « Le chiffon » (Récifs, 2003) où le chiffon après avoir servi est abandonné sans ménagement après usage.

3. Lecture méthodique du poème « Le morceau de viande » de Francis Ponge

Nous voulons, cette fois, nous appesantir sur la lecture méthodique du poème, « Le morceau de viande » (Le parti pris des choses). La lecture méthodique consiste à expliquer un texte en organisant méthodiquement son analyse à partir des caractéristiques du texte. Il nous faut alors présenter le texte, dégager une hypothèse de lecture, trouver des axes qui vont permettre l'exploitation des outils d'analyse (système énonciatif, structure du texte, figure de style, temps verbaux, la ponctuation). On peut aussi utiliser un tableau de vérification où apparaissent les éléments suivants : entrée – repérage – analyse – interprétation. « Le morceau de viande » est un poème en prose composé de strophes horizontales qui confèrent au poème des impressions d'étendue, de durée. Ces stances d'un huitain où les rimes féminines n'alternent pas systématiquement avec les rimes masculines répercutent l'écho de sonorités languissantes. Deux axes peuvent être dégagés : le premier est celui de la mort de la matière et le deuxième est relatif à la nourriture terrestre à la nourriture céleste.

Axe 1 : la mort de la matière.

Axe 2 : de la nourriture terrestre à la nourriture céleste.

« Le morceau de viande »

Chaque morceau de viande est une sorte d'usine, moulins et pressoirs à sang.

Tubulures, hauts fourneaux, cuves y voisinent avec marteaux pilons, les

Coussins de graisse.

La vapeur y jaillit, bouillante. Des feux sombres ou clairs rougeoient.

Des ruisseaux à ciel ouvert charrient des scories avec le fiel.

Et tout cela refroidit lentement à la nuit, à la mort.

Aussitôt, sinon la rouille, du moins d'autres réactions chimiques se produisent,
Qui dégagent des odeurs pestilentielles.

Avant de vous donner lecture de ce poème sur la matérialité, nous tenons à souligner que « Le morceau de viande » met en évidence les dégâts causés par la consommation de viande. Par un cheminement qui se veut dialectique et progressif, le poète oriente la lecture du poème vers la fabrication de solides tels que le métal. Le choix du vocabulaire renvoie à un conduit : « marteaux pilons » (machine-outil de forge utilisée dans l'industrie métallurgique pour provoquer la déformation du métal), « scories » (Sous-produit d'élaboration métallurgique), « tubulures » (ensemble de tuyaux ou ouverture destinée recevoir un tube). Tout ce cheminement mène droit à la mort, par cette représentation de la chair, Ponge rejoint ainsi les ascètes qui prônent une vie de privation. Ne serait-ce pas le chemin par lequel la viande dans le tube digestif de l'homme passe pour aboutir à des « scories », des « réactions chimiques », au fiel (bile des animaux de boucherie). Donc, c'est tout un processus qui est décrit de l'étalage du morceau de viande jusqu'à sa putréfaction. Tout d'abord ensanglantée, pleine de vie, la viande prend la couleur nuit de la mort. Il nous faut donc considérer que l'homme est perçu comme un morceau de viande, fait de chair et de sang. Des enjambements avec rejet et contre-rejet aux vers 2 et 3, vers 7 et 8 viennent raviver l'idée de transformation de la matière : « Tubulures, hauts fourneaux, cuves y voisinent avec marteaux pilons, les/coussins de graisse », « Aussitôt, sinon la rouille, du moins d'autres réactions chimiques se produisent, /qui dégagent ... ». Par ailleurs, une rime serpentine forme une isocolie rythmique par la répétition de cadence et de mesures sur plusieurs vers : « La vapeur y jaillit, bouillante. Des feux sombres ou clairs rougeoient. /Des ruisseaux à ciel ouvert charrient des scories avec le fiel. /Et tout cela refroidit lentement à la nuit, à la mort ». En outre, une hypallage isole l'adjectif bouillante qui devrait logiquement être rattaché à vapeur dans ce vers : « La vapeur y jaillit, bouillante ». La viande est alors semblable à l'homme, elle est soumise à la finitude.

Francis Ponge parvient à conjurer la mort en donnant vie aux choses inanimées telles que la viande grâce à la beauté éternelle de la poésie. Par ses vers, le poète conjure la mort et on perçoit bien, en filigrane, le passage au-delà du temps de la nourriture terrestre (viande : matière) à la nourriture céleste (le poème « Le morceau de viande » : idées). Le poème présente tout d'abord le morceau de viande sur un étal lorsqu'il est exposé à la vente en plein marché. Subséquemment, les verbes d'action (voisinent, jaillit, rougeoient charrient refroidit produisent, dégagent) mettent en relation la chair des mots et la chair mortelle démontrant ainsi que le temps a seulement une prise sur la chair (viande). Ponge choisit ici de ne point taire ce que le morceau de viande, par son aspect, dit de lui-même. Nous pouvons dire que dans « Le morceau de viande » des oppositions affleurent puisqu'une antérisagoge fait succéder, dans la structure phrastique d'ensemble, une antithèse (chaleur/froideur). Ainsi, la chaleur du corps en vie est mise en opposition avec la froideur d'un corps sans vie, et par là même, la nourriture du corps s'oppose à celle de l'esprit qui reste vivante, éternelle. Il semble qu'une allégorie de l'usine traverse presque tout le poème,

en réverbérant l'image d'une usine qui fabrique des déchets, des tissus adipeux qui enrobent les corps et étouffent l'esprit. Plus léger, l'homme devrait s'élever au-dessus de ces considérations matérielles pour parvenir à une élévation spirituelle. L'allégorie de la fabrique à graisse, à maladie est mise en avant par une catachrèse « coussins de graisse », pour éviter l'idée d'abstraction dont jouissent parfois les choses lorsqu'ils ne sont pas explorés ou investies autrement que par un regard fugace. Nul doute que le poète dit l'être de la viande, interroge son silence par la parole poétique.

On ne peut interpréter, non sans quelque méprise, un poème qui est « lu » différemment selon la perception, la conception ou les sensations de chaque lecteur. Avec « Le morceau de viande », le dessein de Ponge est, semble-t-il, d'écheveler en détail et tout en nuance toute l'énigme que renferme la viande. Le poème « Le morceau de viande » peut être assimilé au genre pictural de la nature morte du peintre Chaïm Soutine, « Carcasse de bœuf ».

Nous tenons à préciser que faire la « lecture » d'un poème n'équivaut pas à déployer tout un arsenal méthodologique pour reproduire les lectures des autres. Notre analyse ne doit pas avoir chez l'apprenant une impression de déjà-vu sinon, il se dira il me suffit de copier ça et là ce que d'autres ont produit. Aussi mettons-nous l'accent sur l'effort de production personnelle, pour ce faire, nous expliquons aux apprenants que le fait de reproduire une analyse d'une autre personne dispense de réfléchir soi-même et de montrer ce dont on est capable. Néanmoins, il convient de souligner que la séduction est primordiale dans l'opération d'attraction. En toute logique, une lecture expressive doit traduire les émotions que suscite le poème dans la mesure où on lit pour ressentir et exprimer ce qu'on ressent. Toutefois, la récitation pour la récitation comme exercice de mémorisation est souvent contestée, à ce propos, Georges Perros s'insurge :

Ce qu'on entend généralement par poésie est devenu la tarte à la crème de notre délicieuse société. On va même jusqu'à l'enseigner – l'enseigner ? – dans les universités, ce qui pourrait suffire à incendier l'immeuble si l'exercice professoral n'était, de longue date, voué au ridicule de l'inefficacité absolue. Mais il est vrai, vérifiable, que pas mal d'individus diplômés continuent d'explicitier Rimbaud, Cumming. En tout rien toute horreur. Les étudiants n'y voient que du feu, mais ce feu ne prend pas. Nulle part. Ils connaîtront trois vers de X. Y. Z., juste assez pour les citer de travers quand ils seront devenus députés, ministres, président de je ne sais quelle république. [...] le phénomène poétique est seul qui sache retirer pour de bon d'un monde pourri jusqu'à la moelle (1978 : p.170).

Il est évident que G. Perros déplorait déjà la manière très académique avec laquelle dont on enseignait la poésie à son époque alors qu'elle doit s'exprimer en toute liberté. Sans doute, G. Perros voudrait qu'on s'intéressât à un autre pan de la poésie, celui de l'exploration au-delà des limites de l'existence. C'est sans doute là que la prise en compte de l'émotionnel joue un grand rôle, l'analyse d'un poème doit être elle-même poésie. On doit y ressentir l'être, la touche personnelle du lecteur. Et partant, la vie doit s'exprimer dans la poésie de chaque lecteur parce qu'au fond, la poésie exprime la vie. Les études de poésie sont des études sur la vie et chaque apprenant doit y mettre du sien, investir le texte de sa vision du monde, s'investir pour parvenir à une analyse probante. Nous avons

remarqué que les apprenants s'impliquent spontanément lorsqu'on les laisse choisir des thèmes qui leur parlent en poésie. Ainsi s'organise un atelier d'écriture où la parole se libère en fonction des humeurs, des désirs d'expression de chacun. A cette activité on peut adjoindre celle des activités culturelles, le poème intimide moins lorsqu'on rencontre les auteurs, l'organisation des rencontres avec les apprenants dans le cadre de cafés littéraires s'avèrent être une expérience éducative et enrichissante. Ensuite, nous avons plaisir à expliquer aux apprenants qu'un atelier d'écriture peut être assimilé à un atelier de lecture du texte poétique où librement on traduit son ressenti par l'écriture. Du reste, on « apprend mieux en faisant directement » (R. Mucchielli, 2008 : p.7). Par cette méthode active de théâtralisation du texte poétique ou de la pratique enseignante, il est loisible de former par la médiation qui privilégie l'expression scénique, l'animation culturelle, le jeu de rôle, de simulation, de la spontanéité et la mise en scène des situations imprévues.

Conclusion

À notre avis, la lecture littéraire se prête mieux au travail d'interprétation d'un texte poétique car à partir du trio « liseur » (la personne physique), « lectant », (l'instance intellectuelle) et « lu », (l'inconscient du lecteur), le lecteur peut se prendre au jeu littéraire en réactivant le texte. À ce sujet, nous voulons conclure avec Bertrand Gervais dont les propos nous semblent justes :

Enfinement pour qu'il y ait lecture littéraire, il ne faut pas simplement un lecteur qui puisse s'imposer comme sujet lisant, un texte construit comme objet valable en soi, et pour soi, mais encore une hypothèse de lecture qui soit, elle aussi, singulière. [...] Car ce qui est requis pour se maintenir dans son territoire n'est pas tant une érudition, une connaissance et une maîtrise des moyens techniques et des sources historiques et littéraires, qui sont nécessaires quant à elles pour une véritable lecture savante, mais de l'imagination, le désir d'inscrire sa lecture comme lieu unique, singulier. Ce qui ne veut pas dire arbitraire ou improvisé. (1998 : p.38).

Nous retenons donc cette assertion de Bertrand Gervais pour que les formateurs continuent à réfléchir sur l'enseignement de la poésie. Concernant l'application des lectures (singulière, analytique ou méthodique), nous pensons que le débat ne se situe pas au niveau de la recherche d'une méthode qui serait plus propice à la quête de sens, mais plutôt au niveau du choix de la lecture qui conviendrait à chacun selon sa sensibilité de lecteur. Selon nous, même si les démarches sont différentes, les lectures proposées se rapprochent les unes des autres (lecture singulière : analyser méthodiquement pour faire ressortir la singularité du texte, lecture analytique : analyse méthodique, lecture méthodique : analyser avec méthode, lecture littéraire : méthode d'analyse basée sur le sens du lecteur), il serait donc louable que chaque enseignant puisse maîtriser et enseigner diverses lectures afin de permettre à l'apprenant d'opter pour la lecture qui l'agrée. Nous posons des questions au fil de nos lectures pour montrer que l'œuvre est ouverte à toutes les interprétations possibles, aucune vérité n'est figée, seul le sens doit être plausible. Ce qui importe c'est que notre lecture d'une œuvre soit nouvelle, originale.

Bibliographie

Corpus

Baudelaire, C. [1861], 1947. Les Fleurs du mal. 2ème édition augmentée de nouveaux textes, version illustrée par le peintre, Henri Matisse (dessins). Paris : Chêne.

Ponge, F. 1942. Le parti pris des choses, Paris : Gallimard.

Ouvrages de référence

Altet M. 2004. L'analyse des pratiques en formation initiale des enseignants : développer une pratique réflexive sur et pour l'action : l'analyse des pratiques. Éducation permanente, 160 : 101-110.

Gervais, B. 1998. Lecture littéraire et explorations en littérature américaine. Montréal : XYZ éditeur.

Guérin J. et Archieri C. 2012. Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience. Recherche et formation, 70 : 75-90.

Halpern, A-É. 2014. Récitation, poème et poétique : quelques propositions pour l'enseignement de la poésie du collège à l'université. Journée sur L'objet littérature aujourd'hui : Enseigner la littérature aujourd'hui. Université de Reims Champagne-Ardenne : URCA-CRIMEL.

Mucchielli, R. 2008. Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes. Paris : ESF.

Perros, G. 1978. Papiers collés. Tome 3. Paris : Gallimard.

DESTIN HUMAIN, MYTHE ET HEROS ROMANESQUES AUX XVIII^E ET XIX^E SIECLES

Raphael KOUASSI YAO

Université Peleforo Gon Coulibaly de Korhogo - Côte d'Ivoire

raphsaraka@gmail.com

Résumé

La notion d'héroïsme réfère à un culte quasi divin que l'on projette sur des individus aidés à la naissance par des capacités supérieures qui défient toute forme d'adversité. Jouissant de capacités physiques inouïes, généreux à souhait, exerçant une force et, quelquefois, une autorité supérieure à toute la communauté, le héros est un être distingué, choyé et adulé pour ses capacités d'action, ses conquêtes et les victoires avérées ou potentielles qu'il est susceptible de glaner. La mythologie et la sublimation du destin humain, lui ont conféré une place ornée de pourpre au sein des sociétés humaines. Cette considération digne de la légende et du fantastique, s'est vu considérablement amoindrie, déperie à travers l'histoire et le temps ; pour revêtir des formes asséchées et littéralement associées aux banales contingences de la condition humaine – faites d'attentes, d'aspirations et de furtifs moments de bonheur – aux XVIII^e et XIX^e siècles.

Mots-clés : Destin, héros, mythe, personnage, sublimation

Abstract

The notion of heroism refers to an almost divine cult that is projected on individuals aided at birth by superior capacities that defy all forms of adversity. Enjoying incredible physical capacities, generous at will, exerting a force and, sometimes, an authority superior to the whole community, the hero is a distinguished being, pampered and adulated for his capacities for action, his conquests and the victories, known or potential. That it is likely to glean. Mythology and the sublimation of human destiny have given it a place adorned with purple in human societies. This consideration worthy of legend and the fantastic has been considerably diminished, withered away through history and time ; to take on dry forms and literally associated with the banal contingencies of the human condition – made up of expectations, aspirations and fleeting moments of happiness – in the 18th and 19th centuries.

Keywords : Fate, hero, myth, character, sublimation

Introduction

Comment pouvoir rêver l'héroïsme et le dimensionner dans une quête contemporaine de l'époque des Lumières et du Romantisme ? De l'Antiquité gréco-latine aux Lumières, ainsi qu'à l'ère romantique, Du Moyen-âge à l'ère romantique, en passant par le XVIII^e siècle (siècle des Lumières), que retenir de l'évolution des civilisations en termes de questionnements, de croyances et/ou certitudes (politique, social, philosophique, religieuse, culturelle), et où la littérature et les arts situent-ils leurs projections de la condition humaine ? Comment le roman : « quête de la vérité, portant sur une réalité proche, et même exactement contemporaine du moment de l'écriture » (C. Becker, et al ; p. 41) – « chronique sociale et reflet de la société de son temps » -, L. Goldmann (1964) ; et donc, condensé de réel et d'imaginaire où affleurent confession, récits, correspondance,

exaltation de sentiments, recherche de pittoresque ; solitude, angoisse, amour, mort, inscrit-il dans la diachronie, la poétique de l'accomplissement du destin humain à l'aune du parcours du héros ? Et, quels en sont les enjeux littéraires ?

La dialectique hégélienne met en balance la vie du héros et la valeur de la quête qui justifie son engagement. Lorsque le sujet social prend, en connaissance de cause, le risque de perdre la vie pour être fidèle à cette valeur, il acquiert la dimension de héros. Le héros appartient à de nombreuses traditions et légendes que l'histoire et les mythologies diverses ont contées, perpétuées, sacralisées et même déifiées à maints endroits. Proche des dieux dans la mythologie gréco-latine, il connaît un dépérissement notionnel et sémantique avec l'évolution de la société. Héraclès, Hector, Achille, Ulysse, Énée reflètent le panthéon divinisé d'êtres au destin surnaturel qui ont guidé, inspiré, sauvé et protégé leurs sociétés (contemporains) – grâce à des exploits et victoires inédits, à des sacrifices allant jusqu'à la mort... Pour Ph. Sellier (1985 : p. 9), la geste héroïque exprime « le désir d'échapper aux limites d'une vie terne pour accéder à la lumière, la volonté de quitter les bas-fonds pour les hauts espaces, la passion de la souveraineté et de la gloire » ; et, il ajoute, « nous désirons tous être dieu. » L'existence du héros antique emprunte – comme pour justifier le caractère extraordinaire du destin –, un itinéraire reconnaissable en trois temps : le mystère qui entoure sa venue au monde et sa vie cachée ; le processus d'arrachement aux liens maternels symbolisé par la lutte qui l'oppose au monstre ; les exploits, suivis de la reconnaissance par la collectivité, doublée de l'accession à la gloire qui lui survit de façon posthume.

Il existe ainsi un mythe du héros répandu dans la projection de rêves individuels et l'identification à l'échelle collective de fantasmes universels qui traversent, temps et espaces, civilisations et peuples. Violette Morin (*Encyclopaedia Universalis*, t. II : p. 372) dit de lui « qu'il appartient à une classe de surhomme dans laquelle chacun projette ses rêves et puise ses modèles. » Cette puissance intérieure et mystérieuse qui le destine à la dignité, inspire à la fois, amour, respect, crainte et idolâtrie des hommes ; cependant qu'il est loin d'être « sans humanité », pour emprunter le mot de Ph. Sellier (1985 : p.23). Or, pour Tzvetan Todorov (2007 :p. 73) : « la réalité que la littérature aspire à comprendre est, tout simplement (mais, en même temps, rien n'est plus complexe), l'expérience humaine. » Cette quête au cœur de l'expérience humaine donne à voir le héros comme une valeur en bourse qui s'apprécie et se déprécie avec le temps (l'époque), les saisons, les cultures, les mouvements de pensées, l'idéologie fondatrice... dont la mutualisation culmine au mythe de la condition humaine.

Dans le présent article, nous entendons explorer la notion d'héroïsme dans sa perception symbolique, de demi-dieu, d'individus d'exception – proche des dieux –, à travers sa progression sociale, diachronique et figurative en vue d'asseoir une évolution typée ou typifiée du mythe réifié qui lui est permanentement associé. Mythe humain traçable grâce à la sociocritique, à la mythocritique et à la sémiotique narrative.

I. L'héroïsme comme résonance d'idéalités

L'acte héroïque ne peut être évalué sans référence à l'Antiquité grecque qui a donné au concept toute sa liturgie sémantique. Aux prix de la bravoure, du sacrifice et bien souvent dans la démesure, l'individu s'engage au service de la collectivité dans le but de poursuivre une fin glorieuse. Les douze travaux d'Héraclès, les exploits d'Achille, ou encore ceux de Thésée, en constituent d'éloquents exemples tirés de la mythologie grecque. Dans les arts et en littérature, la germination et la fécondité de l'héroïsme : forme aboutie et/ou exaltée de l'engagement et de l'action, résultent de vieilles traditions au sein desquelles, l'individu qui revêt la figure de héros, a pu transcender toutes formes de faiblesses, pour se hisser, par ses hauts faits (triomphe, victoires) au pinacle de la gloire. En effet, l'art donne une dimension exaltée et sublimée au héros par la mise en fiction de cet individu, en grossissant démesurément ses capacités d'action et son œuvre. Il rejoint en cela-même, la légende à laquelle, il emprunte des figures divines prêtées à certains héros. En tout état de cause, l'environnement de vie (existence, naissance, évolution) du héros présente toujours une insuffisance, une carence, un manque – somme toute, un dysfonctionnement - qui plongent ses contemporains dans l'inconfort qu'occasionnent une force oppressive, un tiraillement collectif, une peur (crainte, menace) répandus au sein de la collectivité. Achille s'engage avec l'armée d'Agamemnon pour faire triompher Thèbes dans sa chevauchée contre Troie (J. Racine, 1674). Sa mission dès lors, prend tout son éclat, à partir du moment où, au bout de son engagement, le peuple espère se désaliéner de cette oppression et retrouver la quiétude projetée ; voire l'épanouissement annoncé ou retardé. Il redonne, par son engagement, la confiance, l'espérance, la dignité et la tranquillité à la société. Et, les avertissements de l'oracle, les cris de cœur d'Iphigénie ainsi que les relations conflictuelles entre Agamemnon et Achille, n'interviennent dans la pièce - traçant le parcours de cette chevauchée guerrière - que pour donner plus de reflet et de grandeur à l'engagement du héros.

En littérature purement, le héros a pu épouser, avec le temps, et surtout aux XVIII^e et XIX^e siècles, la figure d'un personnage construite au prix de la fiction romanesque, comme un individu mis en action (mission) au sein d'une société imaginaire où il se trouve être aux prises avec les réalités du monde, telles qu'elles existent dans le quotidien de l'humanité. Son destin s'incline selon les choix de l'auteur qui lui communique une trajectoire que régentent son idéologie et ses vœux secrets d'esthétiques sous-jacentes à son art. Voltaire (1759 : p. 217) communique à Candide une nature optimiste dont il finit par faire la satire lui-même ; arrivant au terme d'une odyssée où, en lieu et place d'une existence couronnée par la fortune, il dresse le travail comme une réalité incontournable dans la quête de la noblesse humaine : si « le travail est le seul moyen de rendre la vie supportable », c'est également grâce au travail que l'on se préserve « des trois grands maux » que sont : « l'ennui, le vice et le besoin. » Voici la sentence axiologique qui sert de clause au parcours initiatique du héros : véritable leçon de vie que l'auteur propose insidieusement à ses contemporains. Le même auteur déploie à l'intérieur de *Zadig* (1748), ou *L'Ingénu* (1767), une satire sociale, allant de la condamnation de la vertu comme arme de réalisation

individuelle, à la dénonciation de l'hypocrisie sociale ; et pense ainsi donner au personnage-héros, les armes nécessaires à la quête d'une existence heureuse.

Au total, le héros porte un phare : celui qui permet à l'auteur d'éclairer une dimension de l'existence obscurcie par les hommes et les pratiques sociales ; ou mal maîtrisée par le plus grand nombre. Cela est en exact écho de la philosophie des Lumières pour laquelle : « La raison s'attaque à toutes les sphères de la société pour la libérer de ses préjugés, l'instruire, la réformer et la faire accéder à un progrès qui la rendra plus heureuse », (C. Narteau, I. Nouaillac, 2009). Montesquieu, Diderot, Rousseau, Vauvenargues, pour ne citer que ceux-là, emprunteront tous ces voies de la création romanesque en vue de mettre leurs personnages « en missions » dans une société dixhuitiémiste gorgée de pesanteurs politique, économique, religieuse, sociale et culturelle. L'objectif est pour les uns (Montesquieu et Rousseau) de la soustraire de l'arbitraire des pouvoirs, de l'inégalité et des abus divers qui conditionnent à l'injustice, aux divers abus et à la perpétuelle subordination des plus faibles. Et, là où Vauvenargues, par son personnage anoblit la passion et le cœur au détriment de la raison faite maîtresse des facultés au XVIII^e siècle, Diderot en appelle, à travers *La Promenade du sceptique* (1747), à l'athéisme et au matérialisme comme arme de libre disposition de soi, permettant d'éviter les voies encombrantes du jugement chrétien. C'est en outre, au dire des critiques et historiens, Rousseau, par *Du contrat social* ou *Principes de droit politique* (1762), qui a été le plus grand précurseur de la Révolution de 1789, et de la rédaction de la charte des Droits de l'homme. Ici, la voix auctoriale est confondue à celle du héros (acteur social) agissant dans le sens d'une mission suggestivement et symboliquement confiée par la plume à une conscience spectrale héroïcisée.

Au XIX^e siècle, le roman a déjà gagné ses lettres de noblesse. Sa structure définitivement assise lui donne d'exceller, par le jeu des personnages et de l'intrigue, dans le drame de la société : quête permettant de construire une histoire de plus en plus controversée, et au sein de laquelle règnent toutes formes de propensions humaines - dimensions qui lui vaut d'être appelé roman de mœurs. *Atala* (Chateaubriand, 1801) porte les affres d'un amour impossible qui la consume dans la plus sombre des intimités et qui finit par la détruire ; Jean Valjean (V. Hugo, 1862) symbolise à la fois la résignation face à la nécessité de survie dans une société dépourvue d'assistance et de générosité, mais aussi et surtout, de recours impossible au pardon des hommes – axés sur une « justice » implacable ; Flaubert (1869) fait de Frédéric Moreau, un impotent sur les plans sentimental et de l'engagement idéologique : personnage appartenant à la longue liste d'individus transparents qui jonchent cet univers historique du XIX^e siècle où tout appelle à la détermination et à l'engagement ; Lucien de Rubempré (Balzac, 1837-1843 ; 1838-1847) enterre sur le théâtre parisien ses rêves de réalisation espérée de la poésie, pour y renaître plus tard au gangstérisme sur les traces de la fortune. Tous, héros et porte-flambeaux d'une ou de plusieurs cause(s), traduisent les rêves projetés de leurs congénères certes, mais bien souvent, de leurs différents auteurs. Il apparaît ainsi, une projection de l'auteur-narrateur en une infinité d'occurrences, comme l'atteste ici V. Jouve (1992 : pp. 103-111) :

La psychanalyse, fort heureusement, a su montrer ce qu'avait d'illusoire la prétendue autonomie des personnages. Productions d'un imaginaire, les créatures fictives sont strictement déterminées. Cette idée essentielle est formulée par Freud dans « La création littéraire et le rêve éveillé » : Le roman psychologique doit en somme sa caractéristique à la tendance de l'auteur moderne à scinder son moi par l'auto-observation en « moi partiels », ce qui l'amène à personnifier en héros divers les courants qui se heurtent dans sa vie psychique.

Comment ces rêves prospèrent-ils dans la quête de ces personnages emblématiques certes ; cependant, porteurs d'aspirations collectives inscrites dans l'itinéraire qui structure leurs engagements ? Bien au-delà des personnages de roman, cette quête structurante et ontologique trouve un écho et une illustration saisissante au sein de l'histoire du XVIII^e siècle français : siècle qui présente des personnes résolument engagées, et que l'existence aura consacrées comme héros nationaux. En effet, la fin XVIII^e siècle en France est constellée de personnages et d'actes héroïques qui ont laissé des empreintes indélébiles à l'histoire. De la kyrielle de personnes sacrifiées sur cette période pour des causes patriotiques, l'on peut retenir des figures remarquables dont la jeunesse - associée à la cause - le dispute à la tendresse (attachement) et au degré d'impétuosité. Il y a Joseph Agricol Viala, Joseph Bara et de J. P. Marat. Tué en 1793, à seulement treize ans, pour son engagement patriotique, Viala est considéré comme une des figures les plus emblématiques de la Révolution française. Comme lui, Bara excite au plus haut point le patriotisme et le civisme dans le sein de la jeunesse française. De retentissants échos s'élèvent de toutes parts pour que l'Etat français érige en leurs noms, des stèles dignes de leur mémoire – ayant atteint au stade du « cleos », [kleh'-os] grec (I Pierre 2 : p.20). Robespierre et Barère exigent que l'Etat français décerne les honneurs du Panthéon à Viala, et que la gravure qui doit représenter l'action héroïque et de piété filiale de Joseph Barra de Palaiseau, soit financée par la République, et expédiée par la Convention nationale à l'ensemble des écoles primaires. Un décret fut pris à cet effet. La glorification de ces destins atteint au pinacle de l'exaltation, lorsqu'André Chénier – lui-même mort en héros – décerne cet hymne dénommé « Chant du départ », à ces héros nationaux ; surtout dans cette célèbre strophe qu'il placera dans la bouche d'un enfant :

De Barra, de Viala le sort nous fait envie ;
Ils sont morts, mais ils ont vaincu.
Le lâche, accablé d'ans n'a point connu la vie :
Qui meurt pour le peuple a vécu !
Vous êtes vaillants, nous le sommes ;
Guidez-nous contre les tyrans :
Les républicains sont des hommes,
Les esclaves sont des enfants.

J.-L. David (1793), artiste de son état, peint le sacrifice exemplaire de Marat dénommé « l'ami du peuple », et donne comme sens historique à l'action du personnage, cette fonction testimoniale : « Le vrai patriote doit saisir avec avidité tous les moyens d'éclairer ses

concitoyens et de présenter sans cesse à leurs yeux ses traits sublimes d'héroïsme et de vertus. » Voici comment le parcours des héros et l'exaltation de hauts faits historiques couronnent de sublime et de pourpre, l'histoire et les légendes dorées de l'existence humaine.

2. Le projet esthétique de la figure du héros romanesque

Le héros de roman se donne comme esquisse d'une compensation de vides existentiels : la vie est ruine et dépaysement, la condition humaine est ce profond abîme qui se disperse dans d'insoutenables vagues ; la société pue les affres de la récrimination, de la douleur de vivre, et d'infécondes aspirations. Toutes les formes d'attentes qu'appellent les appétits inassouvis du corps, de l'âme et de l'esprit demeurent pendantes et sans compensations. Au sein de ce dépaysement conjoncturel, l'homme a besoin de combler des (ses) vides, de se réconcilier d'avec une vision de l'idéalité qui lui est consubstantielle et d'espérer dans le mythe de sa condition qu'il voisine au sillage de la perfection (Th. Pavel, 2003).

L'esthétique romanesque est un projet qui se situe au cœur de cette insuffisance d'être de l'homme qui appelle une complétude, une saturation de cette carence intolérable, pour être en échos de G. Gusdorf (1982). La figure sociale recherchée est créée par la plume de l'auteur qui stylise les attentes du plus grand nombre par le biais de l'art : postulation sublimée d'un réel affligeant et/ou d'un ailleurs rêvé. Le roman porte ainsi, par maints endroits et grâce à une rhétorique de l'espérance suggestive, la charge d'exutoires possibles, récréatifs et alternatifs qui exaltent rêves et ambitions, tout en enrichissant l'imaginaire dans la projection et le devenir. En refaisant la vie – par la plume –, en donnant aux personnages (acteurs sociaux figurés) des caractères spéciaux, idéalisés ; une carapace supérieure et une conduite transcendant les aspérités de la condition humaine, l'art (romanesque) tente de compenser les faiblesses de la condition humaine, de créer les conditions d'une rupture ontologique en vue d'asseoir, dans les méandres de l'imaginaire, l'aboutissement d'une quête telle qu'envisagée par/de l'idéal humain. [Voltaire, *Candide*, Zadig...], [Rousseau, *La Nouvelle Héloïse*, *Emile* ou de l'Éducation...], [Montesquieu, *Lettres persanes*...], [Chateaubriand (*René*, *Atala*, *Mémoire d'Outre-tombe*...) ; [Hugo, *Les Misérables*, *Notre Dame de Paris*...] Zola, Flaubert, Jules Vallès (*L'Enfant*, *Le Bachelier*), donnent tous de pouvoir espérer ce devenir, cette quête suggérée de transfiguration, de sublimation ou d'anoblissement de la condition et des sociétés humaines. En tout état de cause, l'œuvre romanesque porte l'émblématique mission de l'heureuse projection, et du bonheur comme fins associées à toute existence et/ou aventure humaine. Le héros devient, dès lors, un porte-flambeau, une incandescence, un messenger actualisant aspérités et espérances, détresse et ataraxie, carence et plénitude, attentes et satisfaction...

3. Les XVIIIe et XIXe siècles : deux périodes de révolution

Du VIIIe au XXe siècle, le projet littéraire se ressent d'une quête essentiellement et prioritairement axée sur l'homme et son devenir. L'on interroge la raison et ses acquis, ses apports et son utilité à la société et aux individus dès le XVIIIe siècle. Cette proximité entretenue par le romancier entre le lecteur et le personnage-héros, octroie cette carapace sensible à ce dernier. La peinture des nobles sentiments - dont l'amour est le ferment - qui est la principale matière du roman, prédomine ainsi dans le portrait du héros des Lumières. Entre l'âme d'un individu en plein doute, et la tentative de déchiffrement des mouvements qui l'agitent, le héros s'appréhende lui-même, ainsi :

Me voilà là-dessus dans une émotion que je ne puis exprimer ; me voilà remué par je ne sais quelle curiosité inquiète, jalouse, un peu libertine, si vous voulez ; enfin très difficile à expliquer. [Jacob, *Le Paysan parvenu*, p. 293] ;

Ou encore,

Je demeurai, après cette lecture, dans un état qui me serait difficile à décrire ; car j'ignore encore aujourd'hui par quelle espèce de sentiments je fus alors agité. Ce fut une de ces situations uniques auxquelles on n'a rien éprouvé qui soit semblable. On ne saurait les expliquer aux autres, parce qu'ils n'en ont pas l'idée ; et l'on a peine à se les bien dé mêler à soi-même, parce qu'étant seules de leur espèce, cela ne se lie à rien dans la mémoire, et ne peut même être rapproché d'aucun sentiment connu. [DG, *Manon Lescaut*, p. 96].

Plus encore, au XIXe siècle, le mythe de l'individu prend le pas sur tout autre considération. Ici, la raison passe le relais à l'imagination et au mal-être qui accablent l'individu : sujet social envisagé tel qu'en lui-même. C'est également le siècle où les incertitudes liées à la condition humaine et aux avatars d'un monde en perpétuelle ébullition, engendrent un décalage entre réalités sociales, quête de bonheur et opportunités d'advenir pour l'individu. Gavroche (V. Hugo, 1862) meurt en héros sur les travées de Paris. Par cette mort atroce d'un enfant - jeté sur le pavé, sans pain, ni abris - survenue dans des circonstances de courage et de détermination exemplaires, Hugo fait de son personnage, le martyr de la cause des justes opprimés par la répression sauvage du régime de l'époque (1830). Cette action connote l'idéologie d'un appel au sacrifice de tous pour la cause commune qui ne saurait être le lot de quelques individus. Le personnage devient héros parce qu'il endosse une cause collective, et qu'il périt suite à cet engagement au profit de la communauté. À l'instar d'Achille, il choisit de mourir jeune et dans la gloire, plutôt que de s'abandonner à une existence obscure, sans relief. En acceptant de mettre "sa vie en balance", pour s'incliner au rite de l'héroïsme, Gavroche obtient une gloire impérissable : perpétuation de la tradition héroïque grecque qui fait de la mort du héros un processus d'accession à la gloire. Par la plume, Hugo confère la dimension de « *klea andron* » : faits glorieux » (S. Perceau, 2005 : pp. 65-85) à ce sacrifice magnifié qui, comme dans la tradition grecque, vise à extraire le personnage de l'anonymat et de l'oubli collectif, en vue de l'inscrire à jamais dans la mémoire et le souvenir du temps : perception exaltant le mythe grec qui soutient que l'héroïsme renvoie à la vénération du destin de celui qui perd la vie dans l'accomplissement d'actions de grandeur et de portée collectives - tels que les jeunes héros du XVIIIe siècle, présentés plus haut dans cette contribution, l'ont fait.

Tel que perçu désormais, le héros de roman chute de son piédestal, et amorce sa descente : ruine de son étoffe et/ou crépuscule d'une référence sociale et culturelle sacralisée. Admiré pour son courage, ses actions salvatrices en faveur de la collectivité et son destin hors-norme, le héros demeure, à l'Antiquité déjà, contesté – quelquefois – sur la qualité éthique de son engagement. L'excès et la démesure, l'ambivalence – engagement condamnable et admirable à la fois –, de son caractère : Œdipe sauve Thèbes, mais offre le visage de l'inceste et du parricide à la communauté, et plus loin, à la postérité ; Achille, porté par la fougue d'un héroïsme dévastateur, décime tout sur son passage, y compris sa femme et ses enfants ; au point d'être traité de rien d'autre « qu'un égorgé patenté » par Voltaire. Le héros romanesque passe au cours du siècle, de l'auréole sacrée à une dimension simplement humaine, d'une carapace invincible, à un profil plus ordinaire de l'individu aux prises avec la réalité et la contingence sociales.

Ainsi, le XVIII^e siècle change-t-il radicalement la conception du personnage romanesque : le personnage, individualisé un siècle auparavant, peut désormais appartenir à des classes sociales diverses, avoir des traits de caractères, mais aussi des qualités et des faiblesses, s'identifier à un individu ordinaire, et donc faillible. Le roman est principalement chargé de cette mission consistant à donner une image fidèle à la réalité sociale, en associant imagination, illusion et réalité. Jean-Yves Tadié, en échos à L. Godmann (1987 : p.167), affirme que « il y a une homologation entre la forme littéraire du roman et la relation quotidienne des hommes avec les biens et avec les autres hommes ». Le personnage de roman subit, dès lors, une lente évolution diachronique pour devenir un être identifiable, ordinaire et commun. Ce siècle qui fait un adieu aux certitudes théologiques et autres zèles religieux, appelle un tout autre rapport avec l'art et la littérature que M. Delon (2008 : p. 88) retrace de la façon suivante :

Fontenelle, avec ses *Entretiens sur la pluralité des mondes* en 1686, lègue à l'époque qui s'ouvre devant lui la vision relativiste d'un monde ouvert sur l'infini : l'homme « moderne » doit vivre avec le sentiment d'une place incertaine et précaire. Cette mise en perspective lui offre, du même mouvement, la possibilité d'une trajectoire plus libre et le vertige d'une identité à construire. Les barrières sociales perdent leur rigidité, les modèles littéraires leurs frontières traditionnelles, et le personnage de roman naît avec le sentiment inédit que tout est désormais possible. Il (l'écrivain) propose dès lors au lecteur un juste miroir de son époque : à des temps nouveaux, il faut une littérature nouvelle.

Un peu plus tard, le héros, au XIX^e siècle, épouse la tunique de représentant d'une catégorie sociale. Sa quête le met aux prises avec une réalité impitoyable qu'il doit vaincre pour survivre, s'élever ou périr. L'ambition ou quête de réalisation esthétiquement dissimulée dans l'étoffe et le parcours du héros – désormais personnage-individu ordinaire –, révèle le projet idéologique de l'auteur de le mettre en mission au sein de l'histoire et au cœur de la société. Les Lumières, en ce qu'elles ambitionnent de briser le carcan de la cécité : intellectuelle, philosophique, religieuse, politique, culturelle, ouvrent sur des perspectives d'un optimisme sans précédent pour l'humanité (Voltaire, *Candide* ou l'optimisme,

Zadig). Cette liberté de l'individu figurée et en construction, trouve le limon romantique du XIXe siècle pour épouser une dilatation sans fin dans le mythe des projections/propensions individualistes et intimistes. Dans *La Pensée du roman* (2003 : p. 21), Thomas Pavel fait ainsi l'économie du profil du personnage-héros des œuvres romanesques de ces deux siècles :

Le romancier devait parfaire son métier en éclairant de manière exemplaire la vérité de l'âge moderne : il devait par conséquent, dans un premier temps, accorder à tous les hommes la force morale naguère réservée aux héros d'exception, et assujettir scrupuleusement, dans un deuxième temps, l'invention à l'observation empirique et le langage à la sobriété [...], le roman du XVIIIe et du XIXe siècle – devait substituer une réflexion impartiale sur les véritables vertus et défauts des êtres humains, sur leurs rapports concrets avec la société et avec la nature. L'écrivain fut appelé à mettre en évidence la force de la perspective individuelle et à affirmer l'enracinement des hommes et des femmes réels dans leur milieu héréditaire et social. La tâche du chef-d'œuvre romanesque consistait désormais à rattacher l'homme individuel à l'objectivité du monde.

Le roman d'aventure qui fait suite à l'idéal des Lumières fonde, à bien des égards, cette morale égoïste des hommes et de la société, qui, au-delà d'être un miroir de l'intériorité des personnages, tente d'explorer les consciences des personnages « mis en mission » par la poétique, dans le sein de la société moderne. Julie et Saint-Preux exaltent le sentiment amoureux dépourvu de toute forme de condition, d'interdiction ou de barrière sociale. Ils reprennent, tels des coryphées, l'écho du sentimentalisme des romans de Marivaux (1734-1735) et de l'Abbé Prévost (1731). L'héroïsme change de paradigme et n'est plus un fait rattaché à un privilège de naissance. Il s'inscrit dans la semence même de l'intrigue et de l'aventure romanesques. Alors, « La forme romanesque se transforme pour aboutir à la « dissolution progressive et à la disparition du personnage individuel, du héros », J.-Yves Tadié, se faisant complice de Lucien Goldmann (Op. cit. : p. 167). Les personnages des romans, confinent ainsi à l'étroitesse des mêmes peines existentielles, et se confessent comme ici, avec Octave, héros de *La Confession d'un enfant du siècle* (Musset, 1836 : p. 255) – à Desgenais, un ami dandy :

Ô malheureux ! Prends garde aux hommes ; tant que tu marcheras sur la route où tu es, il te semblera voir une plaine immense où se déploie en guirlande fleurie une farandole de danseurs qui se tiennent comme les anneaux d'une chaîne ; mais ce n'est là qu'un mirage léger ; ceux qui regardent à leurs pieds savent qu'ils voltigent sur un fil de soie tendu sur un abîme.

Comme lui, des destins se déclinent et se multiplient. Le héros romantique, à la fois victime et acteur, passif et actif en amour, exhibe un destin où compromission, fatalité et tragédie se côtoient et/ou se mêlent. Le rêve, la solitude, la mélancolie, l'unique amour ; le malheur, l'orgueil, le mal du siècle, le vague des passions l'accablent tous à la fois. Vigny (1835) fait de Chatterton l'un des héros les plus romantiques de l'histoire en donnant de lui, l'image du jeune homme désillusionné, fauché et lessivé du XIXe siècle. Souhaitant vivre de sa plume, tout comme Lucien Chardon, alias de Rubempré (Balzac, 1837), il ne peut végéter que dans une mansarde et au creux des appels croisés du bonheur et de l'espérance. Musset

(1834) construit, sous sa ressemblance propre et celle du Hamlet Shakespearien (1603), Lorenzaccio : personnage fragilisé par des quêtes dont la dualité entre noblesse et vertus, débauche et luxure le discutent à la pertinence et à l'effet salutaire. Ainsi, en va-t-il de la vie des personnages-héros des œuvres romanesques d'un XIXe siècle littéraire résolument acquis à la déclinaison des mœurs et des quêtes qui orientent l'action de l'individu.

Conclusion

L'existence et la contingence humaines offrent des limites préjudiciables à l'éclosion, à la tranquillité et à l'épanouissement : quêtes principielles et ontologiques à l'espèce humaine. Le héros est à la fois construction mentale, et projection d'existences idéalisées qui se substituent à l'insuffisance et à l'incomplétude humaines. Ce rêve d'idéalités coïncide avec des profils providentiels qui procurent aux sociétés, des formes de compensations généralisées à la somme des faiblesses de la collectivité. De l'Antiquité à notre contemporanéité, la figure de héros s'est ceinte de cette puissante auréole qui supplée aux faiblesses humaines. Tantôt assimilé à une créature divine – totale ou amoindrie, voire fragilisée –, tantôt craint pour des capacités d'action extraordinaires, le héros a, de tout temps, incarné une force supérieure, la cuirasse d'un groupe, le protecteur d'un peuple ou la citadelle d'une société. L'art et la poétique romanesque des XVIIIe et XIXe siècles, fondent cette perception divinisée et symbolique du héros dans une création que modulent des quêtes nouvelles où le sentiment, l'intériorité et les mœurs prédominent. Le héros perd ainsi de son étoffe ancienne, dégringole du mythe d'une perception rigoureusement attachée à la légende et au fantastique pour s'amincir dans des figures plus humaines de personnages aux prises avec la contingence et les péripéties du quotidien. Mieux ou pis, il se perçoit désormais comme le porteur d'un certain nombre d'aspirations et d'ambitions confusément partagées par les romanciers, leurs lecteurs ainsi que la société elle-même, dans la dynamique de leurs quêtes de bien-être – à l'intérieur de cette grande nasse dévoreuse de destins qu'est la vie ; et, où chacun se doit de trouver des ressources en lui-même, pour s'inventer une existence héroïque.

Bibliographie

- Narteau, C. et al. 2009. La Littérature française : le XVIIIe siècle. Libro Mém.
- Gusdorf, G. 1982. Fondements du savoir romantique. Payot.
- Tadié, J.Y. 1971. Introduction à la vie littéraire du XIXe siècle. Bordas.
- Lucien, G. 1964. Pour une sociologie du roman. Gallimard.
- Delon, M. 1988. La Littérature française : dynamique et histoire II. Folio Essais.
- Sellier, Ph. 1985. Le Mythe du héros. Bordas.
- Perceau, S. 2005. "La Parole vive", Revue interdisciplinaire sur la Grèce ancienne.
- Pavel, Th. 2003. La Pensée du roman. Gallimard.
- Todorov, Tz. 2007. La Littérature en péril. Flammarion.
- Jouve, V. 1992. Pour une analyse de l'effet-personnage. Cairn info.

LANGUAGE ACROSS CULTURES : COMPLEMENTARY OR CONROVERSIAL IMPLICATIONS

TAIWO FAWEHINMI

ADEYEMI COLLEGE OF EDUCATION, ONDO (Nigeria)

kiddieskiddies@yahoo.com

Abstract

Language in itself can be said to be the existence of man. This is because communication is as paramount to the individual as it is to the group and to the society at large. In an attempt to seek for the comfort of life in one way or the other, people, tribes, cultures have migrated from one place to the other. In the course of this, languages have robbed on one another various components. This paper is an attempt to examine the various linguistic elements found in the languages in contact and the behavioural impact of one towards the other. Our findings have revealed that when two or more cultures of languages come into contact, there are complementary and negative values.

Keywords : Language, Culture, Society, Complementarity

Introduction

Round over the globe, people have been known to make movement from one place to the other. Some for political or economic reasons, while others move from one place to the other for social or religious beliefs or necessities. In the course of all these, the one language will have to rob on the other. Furthermore, learners in the classroom environment are compelled to learn or acquire more than one language. A Nigerian child is necessarily bilingual, if not multilingual. For a simple reason that the official medium of expression is the English Language. The NPE (2004) compels in addition the learning of one other Nigerian language. As Emenanjo (1999) opines, there are about 400 languages in Nigeria, which are all heterogeneous. Also from the NPE (2004) French is to become the second official language in the country. To this end, it is glaring that people of various language groups come into contact with other languages and culture from which they differ.

I. Language and Communication

Virtually all existing beings repose on a means of communicating with the world around them. This ranges from the body language and the language of animals to a more complex system of sounds put together to make a meaningful means of communication. To this end, Sapir (1963 : p.8) opines that :

Language is purely human and non-instinctive method of communicating ideas, emotions and desires by means of a system of voluntarily produced sound system. Thus the essence of language is communication. It means that no language can be said to be inadequate in itself to its native speakers.

Nevertheless, Emenanjo (2004 : 5) (see Fawehinmi : 2013) categorized languages as follows:

Developed Languages

These category of languages are those with stable orthography, standard written forms, bodies of written materials, stabilized decimalized counting systems and large population of speakers. These are both native speakers as well as those who have acquired them as necessary second languages in their work day lives. These languages are studied at the higher educational level.

Developing Languages

These are the medium group languages with low population of speakers. They are just developing their orthographies or having them stabilized with very limited written materials. They may be used by some radio cooperation.

Undeveloped Languages

Those in the category above have neither orthographies nor a particular standard form. They neither have a counting system or texts available for literary purpose. African languages in the majority may fall in the last two groups of languages while only a handful of them will belong to the first category which will readily accommodate majority of the languages of the western world. This may readily explain the reason why an average African child is bilingual or multilingual.

The Learner and the Classroom

Over the years, many scholars have concentrated on the meeting point of the Mother Tongue of the learner or his first language, with the “new” language of the western world that he has to acquire. Awoniyi (1974 : 53) has this to say :

It is gradually being realized in language methodology that rather than consider the child's Mother Tongue as hindrance to effective second language acquisition and development, it is useful to analyze and utilize the Mother Tongue in second language programme.

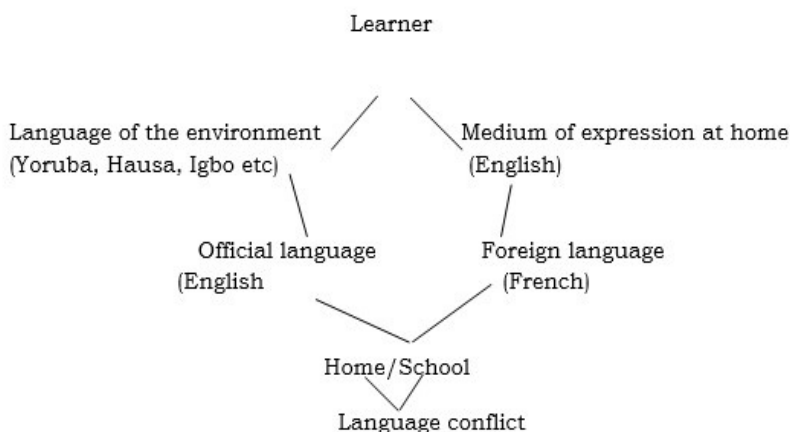
This scholar opines that the child's Mother Tongue is not an impediment to the acquisition of a foreign language, but rather it may be used as the medium of instruction in the process of acquiring a foreign language. Meanwhile, Sculthorp (1975 : 47) noted that :

In all other subjects one uses one's normal thinking medium, the Mother Tongue in order to clarify difficulties. But in modern languages one has to acquire a new thinking medium (with which the mother tongue habits will frequently be in conflict) before one can use the foreign

language tool for the things one wants to do
with the medium.

A new language, definitely will attract a new thinking medium. We need to ask at what point is the learner grounded in the foreign language to be able to think in it. This is probably why Awoniyi above wants the child to be instructed in the Mother Tongue. Even with this, the question remains, in which of the languages does the learner think ?

In present day time, a good number of parents will frown at the idea of teaching the child in the Mother Tongue or the language of the environment. Majority of the parents would rather prefer to address their children in a foreign language right from cradle while they themselves are not too fluent in the foreign or official language. They thereby create more confusion for the child when he has to speak in the Mother Tongue. It goes thus that some children could not speak the language of the environment or they are not so fluent in it. This in turn at whatever level brings about lexico-semantic and morpho-syntactic conflicts in between the languages in contact, as illustrated below :



Let's consider the following structure.

1. The man looks at the boy
DET + N + V + PREP + DET + N
2. The man is looking at the boy
DET + N + AUX + V + PREP + DET + N
3. Okunrin naa wo omokunrin naa
N + DET + V + N + DET
4. Okunrin naa n wo Omokunrin naa
N + DET + PCM + V + N + DET

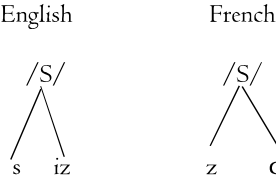
Thus the PREP and AUX he has brought from the English language. The PCM is absent in the French language example, as it is already in-built in the verb. The ambiguity created in the Yoruba sentences 3 and 4 by the presence of DET is also to be considered. The DET before the subject and the object could be a particular man or a particular boy in question. Thus the two sentences could also have read :

7. ϕ kunrin wo ϕ m ϕ kunrin
N + V + N
8. ϕ kunrin n wo ϕ m ϕ kunrin
N + PCM + V + N

Except for the fact that the learner is well grounded in the foreign language he will continue to fall in this type of conflict and the like. Let take more illustrations from plural markers as double adjectivals :

9. Ile nlanla wa ni Eko
(There are big houses in Lagos)
(Il y a des grades maisons à Lagos)
- 10 Omo buruku buruku ko dara
(Bad children are not desired)
(Les enfants mauvais n'est pas und  sir)

Double adjectivals is a phenomenon that is common to the Yoruba language. This is a form of pluralisation which is not found in English and French. In most cases the two languages would rather have an addition of “s”, given the fact that there are allophones to the phoneme /s/ in both languages.



Another area of interest will be the counting system as illustrated below.

Cardinal number in English	As used in French	As used in Yoruba
17	dix – sept = 10 + 7	e ta din logun = 20 – 3
18	dix- huit = 10 + 8	e ji din logun = 20 - 2
19	dix-neuf = 10 + 9	o kan din logun = 20 -1
70	soixante-dix = 60 + 10	aad��rin = 80 -10
75	soixante-quinze = 60 + 15	a run din ni ��g��rin = 80- 5
80	quatre-vingt = 4 x 20	��g��rin = 20 x 4
90	quarter-vingt = 4x20+10	a run din l��g��run = 100-5
95	quatre-vingt quinze =4x20+15	a run din l��g��run

It may be of interest to note that counting systems in French and Yoruba are closely related.

2. Language and the User beyond the Classroom

It is perhaps a common phenomenon that when people move from one place to the other, cultures, civilizations, morals and customs all come into contact. This, however, through language in whatever form. Before going further, let's have an appraisal of some African countries and some of the languages spoken in them as tabled by Igué (1993:2) and Oyetade (2001 : 2).

Country	Official language	Foreign language	Major languages spoken
Nigeria	English	French	Yoruba, Hausa, Igbo, Efik, Fulfude, Kanuri, Edo, Ijaw
Benin Republic	French	English	Fon, Ewe, Gun, Bariba, Yoruba, (Anago, Dume, Mokole, Lozin, Sakete)
Togo	French	English	Ewe, Minna, Kabiye, Hausa, Yoruba (Ana).
Burkina Passo	French	English	Moore
Ghana	English	French	Dagbani, Akan, Ewe, Hausa, Adangme, Dagari, Ga
Côte d'Ivoire	French	English	Akan, anyi –Baoule, Dyula, Senoufo
Gambia	English	French	Mandigo Wolof
Guinea	French	English	Malinke, fulfude, Sousou
Liberia	English	French	Bassa kpelle, Krio
Guinea Bisau	Portuguese	French	Crioulo
Mauritania	French	English	Walof, Fulfulde, Arabic
Mali	French	English	Bambara, Arabic, Fulfulde
Niger	French	English	Hausa, Songha, Tamashels, Jerma
Senegal	French	English	Wolof, Fulfulde, Serer, Diola, Malinke, Soninte
Sierra-Leone	English	French	Mende, Temne, Krio, Yoruba (Aku).

Each of these languages represents a separate cultural belief, culture in itself may be said to be closely woven together with man's existence. It is in fact the whole being of man. In the Yoruba culture for instance, politeness takes a paramount place. This is easily seen in the use made of the personal pronoun, as illustrated below.

English	French	Yoruba	Form
You	Tu	IwỌ	Singular
You	Vous	Eyin	Plural

The plural form of the personal pronoun is used for more than one person. When used for just one person, it makes politeness. This is absent in English. The Yoruba language also has various forms of greetings for various circumstances as seen below.

Forms of greetings	English equivalent	French equivalent
Peḽe	Sorry	-
Eḽ ku owurỌ / Eḽ kaarỌ	Good morning	Bonjour
Eḽ kasan	Good afternoon	-
Eḽ ku irọḽe / Eḽ kalẹ	Good evening	Bonsoir
Eḽ ku ọdun	Happy celebration	-
Eḽ ku iduro (for people on their feet)	-	-
Eḽ ku ijoko (for those sitting)	-	-
Eḽ ku orire	Congratulations	felicitation
Eḽ ku igbadun (for form of enjoyment)	-	-
Eḽ ku inawo (for making some expenses)	-	-
Eḽ ku otutu (greetings in cold weather)	-	-

It is quite evident from the above that majority of the Yoruba greetings are absent in the foreign languages, coupled with the fact that the female greet superiors on their knees, while the male with prostration. Although this peculiarity of greeting form may be common to the Yorubas, while other African cultures have other ways of doing obeisance. It is often said that components of one language may be found in another, either closely related or not. This however may differ in usage. Let's consider this click between a Nigerian and a Togolese in Togo.

Nigerian: Bonjour madame (good morning madam).

Togolese: Makes a click (hissing once).

Nigerian: Madame, je vous salue (madam, I am greeting)

Togolese: She repeats the same.

Nigerian: O.k, vous avez du lait?

(O.k., do you have some milk?)

Togolese: She replied by hissing twice.

(This means the response is negative)

Nigerian: (very furious) What is this all about? This woman is hissing on me so early in the morning when I didn't offend her. I even tried to communicate in her language.

This click to a Nigerian, especially one from the Yoruba language is an abuse of personality. In the meantime, to a Togolese it is a very polite way of response. Making one hiss is a positive response while two of it will mean responding negatively. This issue of language across cultures also affects borrowings and what the French will call "Faux amis". The latter include words that by nature appear the same, but differ semantically. Let's see the following examples:

Elle attend son enfant
(she is waiting for her child)
Elle fréquente l'école
(she attends school).

The word "attend" is differently used in both languages. Another example from French and Yoruba.

Ecountez! - Listen
Ekute - rat

In the case of borrowing, many words have found their ways into the culture where they do not originally belong.

French borrowings: Parking, pullover, leader etc.

English borrowings: Rendez-vous, tête-à-tête etc.

Yoruba borrowings: Alub~~Q~~sa, bur~~e~~di etc.

Let us however note that borrowings can be partial or total. It may undergo lexical and phonetic changes to suit the purpose and the existence in the new culture.

Conclusion

We have tried to look at the possibility and the impact of cultures coming across one another. This is of course through the use of language. This boils down to the fact that language and culture are strictly interwoven. When they come across each other from various destinations, they rob on one another various components. This may however be controversial or complementary.

Abbreviations

DET - Determinants
N - Noun
V - Verb
PREP – Preposition
AUX - Auxiliary
PCM - Present Continuous Marker
Φ - zero plural phoneme

BIBLIOGRAPHY

- Awoniyi, T. (1974): "Utilizing Children's Mother Tongue Experience for Effective English Language Teaching in Nigeria" in *Journal of the Nigerian English Studies Association*, Vol.6 No.2, P.53.
- Emenanjo, A. (1999): *Nigerian Languages can Aid Development and Language Policy in Nigeria*. Agbo Central Books.
- Fawehinmi, T. (2007): "The Concept of Language and Communication in the Act of Globalization" in *JOSOL* Lagos, Superprint.
- Fawehinmi, T. (2013): "Perspectives on Language and Societal Development" in Topics in *Language and Literature for Peace Security Development in Nigeria*, Ibadan, Glory Land Publishing company. P.172-184.
- Igué (1993): *Etudes Dialectologiques des parlers du Yoruba du Benin du Nigeria et du Togo*. Centre National de Linguistique Appliquée Cotonou.
- NPE (2004): *National Policy on Education*.
- Sapir, E. (1963): *Language: An Introduction to the Study of Speech*, London Report Hart Davis.
- Satish, et al (2015): *Meanings, Aims and Process of Education*. Internet. Accessed 02/02/15.
- Sculphthor, M. (1975): "This Language Learning Business" in *Journal of Applied Linguistics and Language Teaching Technology*. Vol. XIII.
- Oyetade, O. (2001): "Attitude to Foreign Languages and Indigenous Language Use in Nigeria" in Igboanusi (ed) *Language Attitude and Language Conflict in West Africa*, Ibadan, Enicrownfit Publishers.
- UNESCO (2015): *End of decades Education For All*. Internet. Accessed 21/02.15.
- Wallwork, J. (1969): *Language and Linguistics*, London Heinemann.

INTÉGRATION DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION : MOTIVATIONS, CONTRAINTES ET PERSPECTIVES

Djibril DIAKHATÉ

EBAD, Université Cheikh Anta Diop de Dakar (Sénégal)
Laboratoire de Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication
djibril.diakhate@ucad.edu.sn

Résumé

Dans cet article, nous analysons le processus d'intégration pédagogique des TIC à l'Ecole de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar, en mettant l'accent sur sa spécificité, ses motivations et contraintes. Une méthodologie s'articulant autour de deux approches notamment une étude documentaire enrichie par des entretiens avec les différents acteurs, a permis d'arriver à la conclusion selon laquelle, l'intégration technologique dans les écoles en sciences de l'information est le plus souvent motivée par un désir de s'arrimer aux standards en matière de formation des professionnels de l'information et une envie de répondre à la pression des professionnels qui répercutent à leur tour sur les écoles la pression reçue des mutations induites par les TIC dans leur environnement de travail. Cependant l'insuffisance des infrastructures technologiques, le défaut de compétences techniques des enseignants, l'absence d'interaction avec le monde socio-professionnel constituent les contraintes majeures auxquelles ce processus d'intégration technologique est soumis.

Mots-clés : Intégration technologique, école en sciences de l'information, Technologie de l'Information et de la Communication (TIC), compétences technologiques, professionnels de l'information

Abstract

In this article, we analyze the process of pedagogical integration of ICT at the School of Librarians, Archivists and Documentalists (EBAD) of the University Cheikh Anta Diop of Dakar, focusing on its specificity, motivations and constraints. A methodology articulated around two approaches, notably a documentary study enriched by interviews with the various actors, has led to the conclusion that technological integration in information science schools is most often motivated by a desire to meet the standards in terms of training of information professionals and a desire to respond to the pressure of professionals who in turn pass on to schools the pressure received from the changes brought about by ICT in their work environment. However, the inadequacy of technological infrastructures, the lack of technical skills of teachers, and the absence of interaction with the socio-professional world are the major constraints to which this process of technological integration is subject.

Keywords: Technology Integration, School of Information Science, Information and Communication Technology (ICT), Technology Skills, Information Professionals

Introduction

L'enseignement de l'informatique dans les écoles modernes est une tendance généralisée et irréversible, du primaire au supérieur. Cette nécessité d'acquérir des compétences technologiques procède d'une exigence d'adaptation à un environnement social et professionnel totalement métamorphosé par l'utilisation des technologies de l'information et de la communication. Savoir utiliser les outils technologiques notamment l'informatique

confère une nouvelle forme d'épanouissement professionnel. La connectivité via les machines prolonge vers des horizons insoupçonnés les possibilités d'interactions entre les individus, même si dans certains contextes elles engendrent des fractures sociales (A. Laulan, 2006, p. 1), mais aussi des peurs (hypernumérisation, hypermédiation (H. Safar, 2019, p. 189). Ce paradoxe n'altère en rien les fonctionnalités de traitement rapide de données, d'automatisation des tâches répétitives, de création et d'organisation de l'information, etc., qui rendent quasi impossible le non-recours aux ordinateurs dans les sociétés modernes. L'université, formant les élites de demain se doit de proposer au marché des produits à la hauteur des attentes des entreprises, administrations et organisations en leur offrant des compétences incluant un niveau de maîtrise acceptable des TIC. Arbitrer entre l'exigence de modernisation des contenus pédagogiques et l'existant en matière d'infrastructures et de compétences techniques des acteurs est ainsi devenu la réalité des structures de formation. La complexité d'une telle entreprise se lit à travers l'importance des travaux sur le sujet. En effet (F. Mangenot, 2000, p. 1) considère qu'il y a intégration des TICE « quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages ». Il en a développé une approche systémique avec cinq variables (l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et le dispositif spatial humain) avec chacune des caractéristiques qui interagissent avec l'ensemble. F. Bangou (2006, p. 145) appliquant cette approche systémique dans son étude sur l'apprentissage des langues reconnaît le facteur humain notamment la formation des enseignants comme critère de succès d'un processus d'intégration des TICE dans les systèmes d'apprentissages. Aussi, le processus d'intégration réputé assez long (E. Voulgre, 2011, p. 1) repositionne l'humain au cœur du dispositif et pose la question des mises à jour et en continu des compétences à l'utilisation des outils. Il doit faire face aux attitudes réfractaires à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication de certains acteurs qui peuvent s'expliquer par des raisons idéologiques : l'imposition politique des TIC dans les sociétés sans en envisager une alternative étant vue à tort ou à raison comme une entorse à la liberté de choix. Ce rejet politique constitue à côté des problèmes de maîtrise technique de l'outil informatique des formes de résistance au changement et à l'innovation (Y. Lam, 2000, p. 389).

Dans le contexte universitaire particulier des tensions peuvent subsister découlant dans la perspective de T. Karsenti et de P. Grégoire (2015) du fait les formateurs universitaires sont écartelés entre deux logiques : une scientifique qui s'inscrit dans la mission classique des universités qui est de se consacrer à l'avancement des connaissances ; une autre professionnelle qui les contraint à poursuivre des objectifs de former des personnes notamment à l'usage des TIC. Les écoles de formation aux métiers, compte tenu des liens solides qu'elles entretiennent avec le monde du travail devraient en principe moins souffrir de cet écartèlement que les établissements de formation à vocation fondamentale, en l'occurrence les facultés. Cette situation est encore plus marquée dans les écoles en sciences de l'information si tant est que l'inséparabilité des champs disciplinaires en soit pour quelque chose. Il n'est pas, en effet, évident de former à l'information et faire abstraction des technologies et usages numériques qui aident à sa formalisation. Pour s'en convaincre,

il serait intéressant d'étudier le contexte d'intégration pédagogique des TIC à l'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar qui a su intégrer, depuis les années 90 dans ses curricula des modules en informatique. Une adaptation qui a continué au gré des programmes changeants avec notamment l'arrivée d'internet qui a métamorphosé l'écosystème de l'information. La facilité d'accès à l'information qu'il proposait à ses débuts avec l'avènement des moteurs de recherche poussant les « sirènes de la technologie » à signer l'arrêt de mort des métiers de l'information, a eu le salut d'avoir poussé ces derniers à réagir. Une invite aux professionnels de l'information, comme l'a si bien analysé Dominique Wolton, à « remettre du contenu dans les tuyaux » (C. Touitou, 2008, p. 67). En d'autres termes, relever le défi de l'information par le savoir-faire et le contenu. Dans la compréhension de M. Eisenberg (2008, p. 22) il s'agit d'une mise à jour des compétences qui doit amener les professionnels à être intransigeants sur la qualité de l'information qu'ils sélectionnent, diffusent et valorisent, mais aussi à ouvrir les accès et, pour cela, utiliser les plateformes les plus populaires. C'est aussi un appel à une actualisation des compétences à l'endroit les écoles en sciences de l'information pour lequel les projets d'intégration des TIC dans les enseignements constituent une réponse. À l'EBAD, cette réforme qui s'est écoulée dans le temps ne s'est pas faite sans mal. Et l'arrivée de la formation à distance (FOAD), en 2001 avec ses nouvelles exigences en termes compétences aussi bien de la part de l'apprenant que de l'enseignant, et d'équipements n'a fait qu'accentuer la difficulté.

Dans cet article, il y a lieu d'étudier le processus d'intégration des TIC dans les enseignements à l'EBAD à l'aune de la littérature scientifique sur les TICE et aussi en fonction des opinions des acteurs. Nous nous interrogerons alors sur ses spécificités, motivations et contraintes. S'est-il agi de réformes guidées par un souci de renouveau professionnel et dictée par les mutations dans l'environnement social, économique et technologique ? Ou alors étaient-elles juste une façon de suivre la tendance observée dans les écoles en sciences de l'information en faisant fi la pertinence sociale et institutionnelle de la formation ? Il est fort à parier que l'intégration technologique dans les programmes d'enseignement à l'EBAD a été plus motivée par une envie de suivre de la tendance observée dans la profession qu'à un désir réel de satisfaire la demande en compétences des professionnels et des entreprises. Et que les éventuelles contraintes recueillies procéderaient de cette posture de départ.

La réalisation de cette étude appelle une méthodologie à deux approches. D'abord, une étude documentaire, par laquelle, il sera question d'analyser un corpus de documents (rapports, maquettes de formation, descriptifs de cours, etc.) qui nous permettra d'évaluer le contenu des cours, le contexte de leur création, les conditions dans lesquelles ils sont déroulés. Ensuite, cette première approche sera consolidée par des entretiens avec les personnels enseignants, la direction et le personnel technique, les associations professionnelles. Au préalable, une mise en contexte de l'étude s'impose nécessairement. Elle nous amènera à revenir sur l'histoire évolutive de l'intégration des technologies de l'Information et de la Communication à l'EBAD. Cette partie permettra de comprendre

les motivations des réformes qui se sont succédé à l'école et surtout d'étudier les contraintes auxquelles elles ont été soumises.

I. Historique de la domestication des TIC à l'EBAD

I.1. Une intégration au rythme de l'évolution des TIC

L'EBAD détient une forte expérience en matière d'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication. Son cœur de métier en rapport avec l'information et surtout la coopération dont elle a toujours bénéficié avec les pays du Nord en sont pour quelques choses. Cette expérience est acquise progressivement suivant trois principales étapes (O. Sane, 1995, p. 5) :

- L'acquisition de matériel informatique, en premier lieu, dans une perspective de familiariser les enseignants avec l'outil informatique et qui s'est déroulée en deux phases. D'abord en 1982 avec l'achat de deux micro-ordinateurs et dans les années 90-91 où la plus importante acquisition en matériels et logiciels informatiques a été faite et représentait une vingtaine de machines et un serveur. Selon le directeur de l'époque, M. Sané cette politique de modernisation s'est poursuivie les années suivantes et avait abouti à la mise en place « d'un réseau local, de micro-ordinateurs équipés de lecteurs de CD-ROM, d'un autre équipé d'un modem de télécommunication, d'un micro-ordinateur multimédia et d'une station vidéotex (Minitel) ».
- La deuxième phase a consisté à intervenir sur les contenus de certains cours afin d'en déceler les activités qui peuvent faire l'objet d'une informatisation. Dans le même ordre d'idée, des cours de bureautique ont été introduits dans le cursus dans la perspective de remplacer progressivement les cours de dactylographie encore dispensés aux étudiants. Une façon de répondre favorablement à une invite de réforme des programmes formulée trois ans plus tôt par Olivier Sagna (1992, p. 149) enseignant-chercheur à l'EBAD. En effet, à l'issue d'une analyse des programmes d'alors de l'EBAD, Sagna a réfléchi à ce qu'il appelait au temps « les formations de demain ». Concernant l'introduction des TIC, il soutenait ceci avec les concepts de l'époque :

Il faut absolument introduire les technologies de l'information dans tous les cours où elles devraient intervenir. Ainsi, l'indexation automatique, le catalogue informatisé, la recherche documentaire informatisée doivent être introduits dans les enseignements, de même que l'utilisation des tableurs et autres logiciels d'aide à la gestion dans les cours d'organisation et gestion et les logiciels de PAO dans les cours de techniques d'édition.

- La troisième et dernière étape est la mise en service du Minitel dans le cadre d'un programme financé par l'actuelle AUF¹⁴, Agence universitaire de la Francophonie

¹⁴ Anciennement AUPELF-UREF, Association des universités partiellement ou entièrement de langue française » (AUPELF)

dans le cadre du programme SYFED¹⁵. Malgré l'existence du réseau, son utilisation était quasi inexistante du fait des coûts de communications prohibitives.

Le potentiel technologique de l'EBAD s'est davantage affirmé dans les années 2000 avec l'arrivée du projet FORCIIR¹⁶ qui a accompagné l'EBAD dans la mise en œuvre de la formation à distance. L'école dispose actuellement d'un parc informatique distribué entre deux laboratoires, d'une connexion internet spéciale pour les besoins de la formation à distance. Du point vu matériel la domestication des TIC est une réalité. Cependant le chemin est encore long pour ce qui est des outils logiciels surtout professionnels. En effet l'EBAD n'a acquis aucun logiciel documentaire depuis une vingtaine d'années. La « tyrannie » de Winisis¹⁷ dans les cours d'informatique documentaire a pris fin grâce à l'open source. Aujourd'hui dans les différents enseignements l'utilisation des logiciels professionnels libres et open sources en notamment PMB, Ica-Atom, Zotero, Greenstone, etc. est bien présente et justifiée dans la mesure où ils sont répandus dans l'environnement des structures documentaires en Afrique francophone.

1.2. La pression des professionnels de l'information

Les associations professionnelles sont des baromètres intéressants en matière d'étude de l'évolution d'un métier. En s'occupant des intérêts professionnels et moraux de ses membres, elles sont des témoins privilégiés des mutations professionnelles auxquelles elles essaient de répondre par des programmes de formation. Certes, cette mission revient naturellement aux établissements de formation, mais leur contact direct avec les besoins du monde socio-économique, constitue à côté de leur flexibilité en matière d'organisation de formation, un avantage qui fait défaut aux écoles. Néanmoins, ceci n'enlève en rien l'obligation de ces dernières à jouer pleinement leur rôle dans la mise jour des compétences des professionnels. En sus, les attestations de formation délivrées par les associations, même si elles permettent aux professionnels de maintenir un semblant de niveau dans un domaine spécifique, n'équivalent pas, ni en contenu ni en crédibilité, les diplômes des institutions de formation reconnues.

En ce qui concerne le monde des bibliothécaires archivistes et documentalistes, l'arrivée d'internet a été un activateur d'un besoin urgent en renforcement de capacité compte tenu de la supposée menace que pourrait représenter cette forme de « mécanisation de l'information ». Le papier millénaire, objet sur lequel exercent les techniques documentaires, selon certaines prévisions pessimistes d'alors, allait disparaître et dans la même dynamique les métiers qui en découlent. La disparition des professionnels de l'information, en l'occurrence les bibliothécaires et documentalistes était une hypothèse

¹⁵ SYstème Francophone d'Édition et de Diffusion

¹⁶ Le projet FORCIIR (FORmations Continues en Informations Informatisées en Réseaux), financé par le Fonds d'Aide et de Coopération (FAC) du Ministère Français des Affaires Étrangères et réalisé en collaboration avec le Service de la Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France au Sénégal et l'Ecole de Bibliothécaires, Archivistes et Documentalistes (EBAD) de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar

¹⁷ Un logiciel de gestion de bases de données documentaire développé par l'UNESCO pour aider à l'informatisation des bibliothèques des pays en voie de développement.

prise au sérieux tellement la révolution du numérique semblait irréversible et viendrait tôt au tard à avoir raison des métiers de l'information (M. Lamouroux, 2010, p. 1). Plus de vingt ans après les bibliothèques et bibliothécaires, sont toujours là, au moins ceux moins réfractaires à internet et qui ont su se mettre en cause en prenant la nouvelle donne comme une opportunité et non une menace. L-F. Boudokhane (2012, p. 5) dans son enquête sur les non-usagers d'internet a su montrer à travers ses entretiens que le débat est toujours en cours et la fracture entre technophiles et technophobes est de plus en plus profonde.

Et pendant ce temps, et sous l'impulsion d'internet, le professionnel de l'information tel qu'il était connu traditionnellement s'est mué en médiateur de l'information. Il exploite avantageusement le potentiel des TIC, augmente les possibilités d'accès à l'information, exige une mise à jour compétences professionnelles et enfin remet l'utilisateur au cœur du système et non l'information. Un changement perceptible dans certains pays notamment en France. Le rapport 2013 de l'Inspection générale sur l'évolution des métiers en bibliothèques en France faisait, en effet, remarquer que « les principales évolutions des métiers sont liées à l'extension du numérique et des fonctions d'accueil et d'accompagnement. L'hyperspécialisation par type de documents est progressivement abandonnée au profit d'une gestion globale des ressources. Le temps de travail interne diminue au bénéfice du public... » (L. Jung, 2013, p. 1). Dix ans plus tôt au Royaume uni M. Watson (2003, p. 1), dans une tentative de présenter les TIC comme une opportunité, analysait le besoin pour les bibliothécaires et documentalistes anglais de posséder le savoir-faire technique que réclament les TIC et les compétences indispensables pour comprendre comment elles s'appliquent à la création, au stockage, à la recherche, à l'évaluation et à la présentation des informations. Cette réflexion est transposable dans la majeure partie des pays du monde vu que la menace est universelle. Les professionnels de l'information conscients de cet état de fait ont été proactifs et par l'entremise des associations se sont inscrits dans pragmatisme qui leur a permis de voir en l'internet non pas un concurrent, mais une opportunité, une complémentarité avec les structures documentaires classiques (O. Le Deuff, 2010, p. 97). Un état d'esprit positif qui a aidé à repenser la technologie et à en ressortir ses aspects qui peuvent être récupérés dans la fonction information-documentation comme le préconisait L. Allard (2007, p. 1) reprenant cette veille citation des Dead Kennedy's : « Don't hate the media, be the media. » (ne hais pas le média, deviens le média !). Actuellement ne parle-t-on pas de bibliothèque numérique, de recherche s'information sur internet, de veille informationnelle, de Système d'Archivage Électronique (SAE), etc.

Au Sénégal, l'Association professionnelle en l'occurrence l'Association des Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (ASBAD) qui a vu naître de ses flancs deux autres associations notamment l'Association des Professionnels de l'Information Documentaire (ASPID) et le Réseau des Femmes Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes (REFEBAD) proposent, depuis quelques années, dans une forme de diversification de leurs activités des programmes de formations dans lesquels elles essaient de prendre en charge la qualification de leurs membres. Elles sont rejointes dans ce projet par le Consortium des

Bibliothèques de L'Enseignement Supérieur (COBESS). Une revue des offres de formation déroulées depuis des années montre une domination des modules à forte incidence technologique avec une variété de thématiques :

- les Ressources d'information disponibles gratuitement sur Internet, ASBAD, 2009 ;
- bibliothèque 2.0 : outils et plateforme du métier, COBESS, 2011 ;
- mise en place d'une archive institutionnelle avec DSPACE, ASBAD, COBESS, 2020 ;
- dématérialisation et Gestion Électronique des Documents, ASBAD, 2019 ;
- web 2.0 dans la profession infodocumentaire, ASPID, 2014.

Ces activités de renforcement des capacités n'ont pas eu la récurrence et la consistance nécessaire pour répondre à tous les besoins en qualification des professionnels de l'information. Elles rappellent néanmoins à l'EBAD l'existence de ce besoin et la nécessité pour ne pas dire l'urgence de les prendre en charge.

2. Motivations : se réformer ou périr

2.1. *Répondre à la pression des nouveaux usages de la société du numérique*

La naissance de l'internet s'est accompagnée d'une explosion de littérature savante mettant à jour une confrontation entre ce que P. Flichy (2001, p. 19) appelle « technophiles, technophobes et blasés d'Internet ». Les premiers à l'image de P. Lévy (1994) voyaient en Internet une mutation anthropologique aussi importante que le néolithique. Ils s'opposent au deuxième groupe, qui, avec à leur tête P. Virilio (1998, p. 10), dénonçait les NTIC qu'ils considéraient comme des médias au service de la manipulation et de la désinformation. Entre les deux opinions, il y avait d'autres auteurs plus prudents, et moins euphoniques, à l'image de D. Wolton (1999, p. 1) qui relativisaient sur la capacité des nouveaux médias en s'appuyant sur le fait que ces derniers, de la télé au vidéotex... ont été toujours pris, au début, comme la technologie « la plus capable d'assurer l'échange et la coopération sociale ».

En dépit de cette controverse, il a été curieux de constater que les discours les plus enthousiasmants sur l'arrivée d'internet ont bénéficié de plus de caisse de résonance et prêtaient à cette « révolution du numérique » des pouvoirs de changements spectaculaires de la société. De manière prémonitoire, ils prédisaient la disparition de certains métiers et le renouvellement d'autres et ceci dans les domaines d'activités. Comme évoqué plus haut, un vent de panique a naturellement pris les professionnels du secteur de l'information, avec à leur tête les bibliothécaires et documentalistes qui ont cette spécificité d'avoir un cœur de métier articulé autour de la chaîne de l'information. Ils s'occupent, en effet, de son acquisition, de son traitement, sa transformation, et de sa diffusion dans une forme exploitable par les utilisateurs. A priori, il semblerait que ces missions et fonctions traditionnelles du professionnel de l'information étaient désormais plus ou moins remplies par les outils d'Internet. Les moteurs de recherches, par exemple, de plus en plus performants identifient les données sur la base de questions formulées par l'utilisateur. Ils

ont robotisé la chaîne de l'information avec tout ce que cela implique en termes de perte de fiabilité et de pertinence de l'information. Le travail de tri, de sélection, d'analyse est relégué au second plan ou brutalement renvoyé à l'utilisateur final moins outillé pour faire face à ce « déluge informationnel ». N. Gaiman (2013, p. 7) dans ce dualisme entre les moteurs de recherche et les professionnels de l'information dira ceci « Google peut vous rapporter 100 000 réponses, le bibliothécaire vous rapporter la bonne ».

De facto, internet permet à l'utilisateur passif qui se contentait des propositions du documentaliste, de passer à un statut d'utilisateur actif, autonome, qui s'oriente lui-même et tente d'apporter des réponses à ses propres besoins d'information. Cependant le phénomène de surabondance de l'information numérique rend quasi impossible ce projet. Aussi l'information sur Internet ne se présente-t-elle sous une multitude de formes ? Elle est tantôt mensongère, contradictoire, obsolète tantôt fiable, pertinente et actuelle. Comment se mouvoir dans ce trop-plein informationnel ? Une réponse objective à cette interrogation démontrera toute la pertinence de la profession information-documentation qui, du reste, doit se remettre en question et arrimer ses pratiques à ce changement de contexte. Il ne se pose, évidemment pas la question du changement de leur mission qui est toujours valable comme le soutient J. Michel (1999, p. 144) qui voient en Internet une opportunité qui doit aider « les documentalistes à assurer de façon renouvelée leur mission de médiation et développer leur fonction avec des produits et des services appropriés ».

Dans cette perspective, les écoles de formations aux métiers de l'information ont un rôle de premier plan à jouer. Pourvoyeuses de professionnels, elles doivent être conscientes des mutations induites par les technologies de l'information dans la profession et prendre les devants dans la réforme de leur programme. Car dans cette société de l'information où il est presque acquis à tous citoyens de se connecter à tout moment pour obtenir immédiatement de l'information, sans intermédiaire, le travail de médiateur de l'information requiert des compétences nouvelles pour son repositionnement. Il y va de la survie d'une profession, par-delà même des établissements qui forment à ces métiers. L'EBAD, en ce qui la concerne a toujours pris au sérieux ces mutations, et de manière périodique a essayé de réformer ses programmes pour intégrer ces nouvelles exigences. Compte tenu de sa domestication précoce des TIC, possible grâce à des programmes de coopération avec l'Agence Universitaire de la Francophonie, anciennement (AUF) AUPELF-UREF — l'EBAD était l'un des huit points SYFED que comptait l'UCAD dans les années 90 — et la Coopération Française (Projet FORCIIR), l'école s'est très tôt équipée de matériel informatique nécessaire pour dérouler ses cours d'informatique documentaire et de bases de données. Aussi, au gré des réformes de diplômes, des nouveaux cours à forte incidence technologique ont vu le jour. Et la réforme LMD intervenue en 2004 a été l'occasion de proposer en master des nouvelles spécialités plus en phases avec l'actualité du métier : ingénierie documentaire, technologies de l'information, valorisation du patrimoine.

2.2. *Aller au-delà des cours typiquement technologiques*

La part des écoles dans ce processus d'intégration technologique est non négligeable. Les plus avant-gardistes ont su adapter leurs programmes et curricula au contexte changeant de l'information. L'École de Bibliothécaires Archivistes et Documentalistes, que nous avons choisi d'étudier, n'a pas échappé aux différentes tentatives d'accommodation des programmes à la technologie. Une nécessité dans un contexte de transformation numérique. L'offre de formation doit, en effet, objectivement répondre à la demande en compétences du marché. La conception d'un curriculum se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société ; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée (P. Perrenoud, 2002, p. 48). C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles.

L'intégration des TIC dans les programmes à l'EBAD respecte-t-elle ces exigences ? L'analyse du contexte dans lequel ces réformes ont eu lieu nous permettra de répondre à cette question. Il est vrai que l'histoire de l'école nous convainc à l'idée qu'elle a été toujours préoccupée par la pertinence sociale de ses programmes. Son développement étant marqué par des projets d'intégration technologique d'envergure ayant abouti dans les années 2000 à la mise en place d'un programme de formation à distance inédite à l'époque dans l'environnement africain. L'impact des TIC s'est-il fait sentir dans les contenus de formation ? Rien n'est moins sûr surtout en ce qui concerne les cours typiquement informatiques. En effet dans les années 90 la distribution des cours d'informatique dans les programmes de l'école s'est faite comme suit (O. Sagna, 1992, 149) :

- 26 h d'informatique générale en première année ;
- 26 h d'informatique documentaire en deuxième année ;
- 26 h d'informatique générale pour le tronc commun du second cycle (3^e année) ;
- 26 h d'informatique documentaire pour la deuxième année du second cycle.

L'étudiant de l'EBAD, bénéficiait, en moyenne de 26 h par an de cours d'informatique sur un volume horaire total déjà déficitaire de 507 h¹⁸ si on le compare avec les 600 h par semestre du système LMD. Une insuffisance qui contraste avec le contexte de l'époque où l'on constatait un développement de l'informatique dans les structures documentaires. Une étude de D. Tamboura (1991, p. 30) sur les systèmes d'information en ligne au Sénégal constatait déjà que 52,6 % des unités documentaires sont informatisées et que 36,84 % envisagent de le faire dans un avenir proche. Si le changement de curricula a été un projet d'école, il n'a pas ainsi répondu complètement à la demande sociale.

Actuellement la proportion des cours typiquement informatique a considérablement évolué au gré des réformes intervenues ces vingt dernières années. Elles ont débuté en 2004 se sont faites d'abord dans un contexte de recherche de conformité avec les recommandations du LMD qui exigent une intégration dans les curricula des cours d'informatique et en anglais. L'EBAD qui était déjà aux normes du fait de l'inséparabilité de son domaine de

¹⁸ Calcul basé sur le volume horaire de la première année d'étude en 1992.

formation — l'information — et les technologies de l'information et de la communication en avait tout de même profité pour s'enrichir de nouvelles sorties avec la création de la Licence professionnelle en Sciences de l'Information (LIPSID) en 3^e année et du Master en Sciences de l'information Documentaires en 5^e année (MSID). Les réformes se sont poursuivies jusqu'en 2018, date de l'entrée en vigueur de la dernière maquette de formation en Licence avec en moyenne 30 heures de cours typiquement informatique par semestre. Comparativement aux chiffres de 1992 (Sagna 1992) tout laisse à supposer que le nombre d'heures consacré à l'enseignement de l'informatique a plus que doublé passant de 26 heures par an à 60 heures, soit 30 h par semestre. S'arrêter sur une telle analyse peut se révéler simpliste et réducteur si l'on considère qu'au-delà de ces cours techniques, bon nombre de cours ont recours aux TIC alors que leurs intitulés ne les laissent pas apparaître. Autant dire que la mesure de l'intégration technologique ne peut se limiter à compter le nombre de cours en informatique. Elle consiste aussi à s'intéresser aux contenus « cœur de métier » afin d'en déceler l'impact des technologies de l'information et de la communication. En effet, aujourd'hui la mission fondamentale d'un professionnel de l'information n'a pas changée, et la technologie en est grandement responsable. Alors il serait illusoire pour une école comme l'EBAD de vouloir former des professionnels compétents en négligeant un pan entier de ce qui aurait pu aider les professionnels à être performants dans leur mission. Il ne s'agit pas de se limiter à changer l'intitulé d'un cours, afin de lui donner un titre à consonance technologique pour le moderniser. Il est plus important de travailler les contenus, les mettre à jour afin de les rendre intelligemment « techno compatibles ». Il suffit, en effet, de rebâtir les cours en y intégrant les innovations technologiques nécessaires et veiller, pour reprendre la mise en garde du Conseil Européen des Association de l'Information (ECIA, 2004), à ce que cela ne soit pas aux dépens de contenus informationnels. Cette réalité semble bien comprise par la majorité des professeurs de l'EBAD. Il ressort de l'entretien que deux enseignants sur trois déclarent avoir souvent recours à Internet pour leur cours, mais déplorent que cette démarche reste personnelle, et ne soit pas institutionnalisée :

- prise en compte des aspects technologiques dans l'élaboration des syllabus de cours ;
- disponibilité de l'infrastructure technologique nécessaire ;
- formation des enseignants ; etc.

3. Contraintes : déchirement entre le requis et le possible

3.1. *Difficultés de renouvellement des compétences des enseignants*

L'EBAD bénéficie d'un personnel enseignement et de recherche interdisciplinaire dont une majorité de spécialistes des sciences de l'information. Depuis une dizaine d'années, le renouvellement de ce personnel se fait à grands pas avec l'arrivée de jeunes enseignants qui ont eu à recevoir toute leur formation avec les technologies de l'information et qui naturellement sont plus enclins à les intégrer dans leur cours. Ils n'ont ainsi nullement besoin de penser leur contenu à l'aune des TIC. Contrairement à leurs aînés, qui après trente années de fonction, ne manifestent pas le même enthousiasme à l'égard des technologies. La mise à jour de compétences qu'ils appellent de leur vœu tarde à venir. Depuis la fin du projet FORCIIR, le renouvellement des compétences technologiques des

enseignants n'a pas eu lieu. L'absence de pratiques régulières des TICE soulignée par Abboud-Blanchard et Emprin (2009) comme étant directement liée à un problème de formation n'est pas une exclusivité française. Elle semble bien réelle et plus sévère dans les pays du sud.

Le personnel enseignant fraîchement recruté, qui souffre moins de ce manque de compétences déplore par contre l'insuffisance des équipements. Ils ont aussi besoin de compétences, somme toute, mineures contrairement à leurs collègues chevronnées. Ils ont recours à l'autoformation à travers les tutoriels et les forums spécialisés pour les cours typiquement informatiques ou à prédominance informatique. L'efficacité de cette démarche réside dans le fait que les outils logiciels professionnels utilisés dans le cadre des enseignements sont libres et drainent une forte communauté d'utilisateurs. Un des responsables des cours d'informatique documentaire pour la licence déclare à cet effet ceci :

Il est facile d'installer et d'utiliser PMB [un logiciel open source de gestion de bibliothèque] à partir des tutoriels vidéo ou des guides d'utilisation sur internet. Pour le module administration qui est plus compliqué, la documentation disponible est parfois incomplète. Heureusement des professionnels de bibliothèque assez aguerris sur ce sujet partagent à travers des blogs de manières très détaillées leurs expériences.

Cette remarque est aussi valable pour les autres logiciels utilisés en cours. Cependant la prédominance d'une documentation technique en anglais pour l'utilisation de ces derniers constitue un handicap déploré par les enseignants.

3.2. Insuffisance de l'infrastructure matérielle et logicielle

Le taux de pénétration de l'outil informatique est intéressant à l'EBAD comparé à celui des autres institutions de l'UCAD. Il reste tout de même insuffisant pour un encadrement idéal des étudiants. Les deux laboratoires informatiques avec leurs 30 machines au total — dont quelques-unes en panne le plus souvent — suffisent à peine à une classe. Les cours d'informatique documentaire s'y passent difficilement du fait de la vétusté du matériel et des difficultés d'entretien. Il arrive souvent que la classe soit divisée en petits groupes. Ce qui impacte négativement la performance de l'enseignant. Les laboratoires ne peuvent non plus satisfaire les besoins des autres cours dont le déroulement de certains modules nécessite l'utilisation de l'informatique. Dans la perspective de T. Karsenti et S. Collin (2012, p. 493), ces difficultés sont, à côté de celles liées aux compétences, sont inhérentes aux projets d'intégration des technologies de l'information dans les programmes d'enseignement en Afrique subsaharienne. La solution expérimentée par certains enseignants depuis deux ans est d'inciter les étudiants à venir en cours avec des terminaux personnels (ordinateurs, tablettes, etc.). Mais la méthode a trouvé ses limites : l'insuffisance des terminaux personnels disponibles, les difficultés de connexion au réseau wifi, l'indisponibilité des moyens financiers pour l'achat de crédits internet, etc. Une tentative de contournement qui a plus réussi pour les problèmes liés à l'infrastructure logicielle du fait de la poussée de l'open source dans les bibliothèques des pays en voie de développement. Le business model de ces outils répond pertinemment aux difficultés financières des structures documentaires africaines. Ils sont en train de concurrencer

sérieusement pour ne pas dire remplacer les solutions logicielles propriétaires (M. Breeding, 2007, p. 27). Au Sénégal l'open source a commencé à émerger dans les bibliothèques du COBESS, (Consortium des Bibliothèques de l'Enseignement Supérieur) et s'affirme comme une solution viable aux problèmes d'informatisation des bibliothèques et services de documentation. Ces derniers dans leur majorité ne disposent pas de moyens financiers suffisants pour suivre l'évolution technologique des solutions propriétaires. L'arrivée du logiciel PMB a été une bénédiction pour ces structures dans la mesure où beaucoup d'entre elles utilisaient le logiciel de Winisis qui était devenu inadapté à l'évolution des activités documentaires. L'EBAD a suivi le même processus et est en train d'intégrer les SIGB open source dans ses cours afin s'adapter à l'évolution de l'environnement professionnel. Un changement qui s'opère grâce aux initiatives individuelles des enseignants et non de l'administration de l'école.

L'open source ne peut toutefois résoudre tous les problèmes logiciels. L'accès à certaines compétences technologiques requiert en effet l'utilisation de suites professionnelles dont l'équivalent n'existe pas en open source. C'est le cas du cours de technique d'édition dont le responsable réclame le pack Adobe pour son module PAO. Malheureusement l'EBAD ne dispose pas de culture d'acquisition de logiciel. Selon le responsable informatique, il ne se souvient pas de l'achat d'un logiciel professionnel à caractère pédagogique. L'argument financier lui est toujours opposé. Et pourtant poursuit-il « ils achètent des équipements de bureau ». Le dernier logiciel acquis est une solution antivirus et il l'a été pour des raisons sécuritaires et après une longue bataille de sa part.

3.3. Absence d'interaction avec l'environnement socioprofessionnelle

Dans ces conditions offrir au marché des produits adaptés à ses besoins devient problématique. L'absence d'interaction avec ce marché rend encore la résolution de ce problème plus complexe. En effet, l'EBAD n'a jamais conduit une étude sur le marché et sur ses expectatives et ses capacités d'absorption des diplômés. Dans le domaine pédagogique, le relèvement du taux d'intervenants professionnels externes prôné par les autorités de l'UCAD même s'il a évolué depuis la réforme de 2018 ne remplace la non-implication des professionnels dans la mise en place des programmes de formation. Dans la conception, par exemple des maquettes de formation il n'est pas fréquent de faire appel aux experts du monde de l'entreprise. Or la pertinence sociale d'une formation se mesure, en effet, à leur corrélation positive au besoin du marché. Au Sénégal, plus précisément à l'UCAD, on prête plus attention aux politiques qu'au marché, à la société. L'université publique se meurt sous le poids de la massification, conséquence des politiques éducatives inadaptées. Les politiques d'ajustement structurelles ont saboté le système éducatif en éliminant toutes les filtres sur lesquelles comptait l'université pour espérer des pensionnaires de qualité. Les examens et concours intermédiaires sont dévalorisés, les politiques d'orientations des élèves vers des profils professionnels inexistantes. Les masses d'élèves reçus chaque année au baccalauréat doivent trouver une place à l'université qui est devenue ainsi une garderie pour adulte où chaque faculté, école ou institut de formation sous l'injonction des politiques doit faire des efforts pour orienter le maximum possible

de bacheliers pour éviter les contestations et ainsi apaiser la société. Écouter le marché afin de mieux le servir devient alors problématique du fait de ce diktat politique. Face au rétrécissement constaté des emplois de bibliothécaires archivistes et documentalistes, enseignants, associations professionnelles, étudiants s'interrogent sur l'absence de politique de diminution des effectifs. L'administration de l'école, par la voix d'un ancien directeur, comme un aveu de faiblesse leur réplique ceci :

« L'EBAD a une mission de formation et non d'insertion »

Autrement dit, c'est à l'État responsable de cette situation de trouver du travail aux diplômés. Malgré ces difficultés, le monde socioprofessionnel doit pouvoir s'impliquer dans la conception des programmes. Il ne s'agit pas de superposer ici le modèle anglo-saxon où ce n'est pas l'État qui définit ce que doit être la formation, mais bien les professionnels eux-mêmes par l'entremise d'une reconnaissance, d'une accréditation délivrée à l'école par les associations (R. Bats 2012). L'ALA¹⁹, l'association américaine de bibliothécaire en est la parfaite illustration. Il s'agit, par contre de s'ouvrir au monde professionnel (association professionnelle, patronat, etc.) dans une perspective de mieux répondre à leurs besoins en compétences. Ce qui contribuera à augmenter le taux d'insertion des diplômés.

Conclusion et recommandations

En étudiant les différents parcours offerts à l'EBAD, il est facile de constater que les programmes de l'école, en tout cas sous l'angle théorique, ne sont pas très loin de ce qui se fait dans les autres écoles en sciences de l'information. La coopération entre ces dernières contribue à l'uniformisation des programmes dans une perspective d'échanges d'étudiants et de professeurs. Aussi la réforme LMD en vigueur à l'université de Dakar et qui privilégie les standards issus du processus de Bologne en termes d'organisation des enseignements pousse les institutions d'enseignements comme l'EBAD à normaliser leur programme. Des contenus aux normes, mais offrent-ils les compétences pertinentes à l'issue de leur déroulement surtout dans ce contexte de développement des TIC? La société du numérique, en effet, a métamorphosé les usages informationnels et à tous niveaux (professionnel et personnel) poussant ainsi les métiers de médiation de l'information à un repositionnement plus que vital qui passe par une intégration de technologie dans les pratiques professionnelles. Les écoles en sciences de l'information comme l'EBAD, en essayant de suivre cette tendance, se sont inscrites dans une dynamique de réforme de leur programme de formation qui ne s'est pas faite sans écueils. Dans cet article, nous nous posons, entre autres la question de savoir si l'intégration technologique dans les programmes d'enseignement à l'École de bibliothécaires Archivistes et Documentalistes répondait plus à une tendance observée dans les écoles en sciences de l'information qu'à un désir de former à des compétences pertinentes pour le marché. À l'issue de l'étude, nous avons fait plusieurs remarques :

¹⁹ American Library Association, (ALA)

- l'intégration des TIC a été toujours une préoccupation à l'EBAD et cela s'est fait sentir dans l'histoire de l'école à travers l'importance des équipements informatiques depuis les années 90. Elle s'est encore affirmée dans les années 2000 avec l'arrivée du programme d'enseignement à distance, la FADIS ;
- malheureusement cet équipement informatique est loin d'être suffisant. L'infrastructure matérielle et logicielle ne couvre pas les besoins des étudiants et des enseignants. Une situation qui influe négativement sur l'encadrement des étudiants ;
- les enseignants, sensibilisés à l'importance des TIC dans la formation des professionnels de l'information, essaient à partir d'initiative individuelle de contourner ces insuffisances en orientant leurs cours vers les outils libres et open source ;
- ils ont cependant besoin d'accompagnement à l'acquisition des compétences à l'utilisation de ces outils ;
- dans la conception des programmes, il est très rare de faire appel au monde socioprofessionnel. Pire encore, l'EBAD n'a jamais fait une étude sur l'insertion de ses diplômés.

Dans ces conditions, il est difficile de mettre sur le marché des produits répondants aux besoins des structures documentaires. L'hypothèse d'une réforme motivée par la tendance observée dans les pratiques info documentaires semble ainsi se confirmer. Ce qui n'est pas mauvais en soi compte tenu des difficultés institutionnelles, infrastructurelles et financières précédemment citées. Cependant, une rectification s'impose et se fera en plusieurs temps. D'abord l'équipement technologique doit être à suffisance et doit répondre aux besoins des enseignants. La majeure partie d'entre eux réclament une salle multimédia capable d'accueillir les étudiants dans leur entièreté. Ceci permettra de dérouler correctement les cours typiquement informatiques ou à prédominance informatique et améliorera les conditions d'encadrement des étudiants. Ensuite, il faut instaurer des programmes de formation à la carte à l'attention des enseignants afin de renouveler leurs compétences à l'utilisation des outils technologiques. Pour cela, il sera nécessaire de mettre en place un outil de veille sur les programmes afin d'anticiper les changements intervenus dans les cours et adapter au besoin le profil de l'enseignant. Enfin, il sera important dans une recherche de pertinence sociale de mieux interagir avec le monde socio-économique afin de mieux prendre en charge leurs attentes dans la formation des futurs professionnels. Une enquête d'envergure sur les compétences technologiques requises des professionnelles de l'information doit être le point de départ. Le résultat comparé aux compétences auxquelles l'EBAD forme permettra de comprendre la profondeur des réformes nécessaires à l'adaptation des profils aux besoins réels du monde socioprofessionnel, car comme l'a souligné M. Stroobants (2007, p. 89) reprenant Annie Vinokour en soulignant que « dans une économie dite cognitive, les employeurs font appel à une main-d'œuvre qualifiée souplement pilotée “par l'aval” et à flux tendu une production des compétences dont ils n'aient pas à supporter le coût ». Alors, aux établissements de formation d'anticiper cette demande en se chargeant de la partie en amont.

Références bibliographiques

- Abboud-Blanchard, M., and F. Emprin. 2009. Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs et de formations TICE. *Recherche et formation*no. 62 (September 1) : 125–140.
- Allard, L. 2007. Émergence Des Cultures Expressives, d'internet Au Mobile. *Mediamorphoses*no. 21. <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/23558>.
- Bangou, F. 2006. Intégration des Tice et apprentissage de l'enseignement : une approche systémique. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*no. Vol. 9 (December 1) : 145–160.
- Bats, R. 2012. Former des bibliothécaires et documentalistes en français. Text. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2012-06-0022-005>.
- Boudokhane, L.F. 2012. Étude sur les non-usagers d'Internet : analyse de la perception des TIC et du rapport aux médias. *Les Enjeux de l'information et de la communication*no. 12/1 (January 12) : 5–22.
- Breeding, M. 2007. An Update on Open Source ILS. *Computers in Libraries* 27, no. 3: 27–29.
- Eisenberg, M. 2008. The Parallel Information Universe. *Library Journal* 133, no. 8 : 22–25.
- European Council of Information Associations (ECIA), I.D. 2004. Euroréférentiel I & D. ADBS Editions. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2004-05-0146-004>.
- Flichy, P. 2001. 1. Les Autoroutes de l'information, Ou La Difficulté de Transformer Une Utopie En Un Programme Technologique. *Sciences et Société* : 19–42.
- Gaiman, N. 2013. Why Our Future Depends on Libraries, Reading and Daydreaming. *The Guardian* 15.
- Jung, L. 2013. Former Les Bibliothécaires Tout Au Long de La Vie, Pour Quoi Faire ? *BBF*no. 6. <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2013-06-0081-006>.
- Karsenti, T., and S. Collin. 2012. Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs* 9, no. 4 (May 1) : 493–514.
- Karsenti, T., and P. Grégoire. 2015. Professionnalisation et développement professionnel des enseignants dans un contexte d'intégration des TICE : le cas du Québec. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge* 3, no. 11 (October 11). <http://journals.openedition.org/dms/1140>.
- Kouakou, K., Sylvestre, and D. Diakhate. 2018. Etude Bibliométrique Des Publications Sénégalaises Sur Les Maladies Non Transmissibles : Libre Accès vs Accès Payant. In *Le Libre Accès à La Science Fondements, Enjeux et Dynamiques*, 266–292. Rabat : Institut Supérieur de Documentation.
- Lam, Y. 2000. Technophilia vs. Technophobia: A Preliminary Look at Why Second-Language Teachers Do or Do Not Use Technology in Their Classrooms. *Canadian Modern Language Review* 56, no. 3: 389–420.
- Lamouroux, M. 2010. Le Développement Du Numérique : Menace Ou Chance Pour Le Métier de Documentaliste. 2è Séminaire Académique Des Professeurs Documentalistes, Saint-Denis de La Réunion, 3 Décembre 2009.
- Laulan, A.-M. 2006. Machines à Communiquer et Lien Social. *Hermès* no. 45. <http://cat.inist.fr/?aModele=afficheN&cpsidt=18535343>.
- Le Deuff, O. 2010. La Bibliothèque 2.0. *Les Cahiers Du Numérique* 6, no. 1 : 97–118.
- Lévy, P. 1994. *L'intelligence Collective*.

- Mangenot, F. 2000. L'intégration Des TIC Dans Une Perspective Systémique.
- Michel, J. 1999. Les Document@ Listes et Internet. *BULLETIN D INFORMATIONS-ASSOCIATION DES BIBLIOTHECAIRES FRANCAIS*: 144–147.
- Perrenoud, P. 2002. Les Conceptions Changeantes Du Curriculum Prescrit: Hypothèse. *Educateumo*. I Spécial : 48–52.
- Safar, H. 2019. Notes sur l'hyper-numérisation et la médiatisation. *ESSACHESS- Journal for Communication Studies* 12, no. 1 (January 1): 189–199.
- Sagna, O. 1992. Rôles, Carrières et Perspectives Du Professionnel de l'information de Demain En Afrique Subsaharienne Francophone. *FID PUBLICATION*: 149–149.
- Sane, O. 1995. La Télématicue Au Service de l'éducation et de La Formation : Une Chance Pour Les Pays En Développement l'expérience et de l'EBAD de Dakar. In *Colloque Régional Africain Sur La Telematique Au Service Du Developpemen*, 12. Addis Abeba, : Commission Economique pour l'Afrique. <http://repository.uneca.org/handle/10855/14647>.
- Stroobants, M. 2007. La fabrication des compétences, un processus piloté par l'aval ? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*no. 99 (July 1) : 89–94.
- Tamboura, D. 1991. Les Systemes d'information En Ligne Au Senegal.
- Touitou, C. 2008. Les Nouveaux Usages Des Générations Internet : Un Défi Pour Les Bibliothèques et Les Bibliothécaires. *Bulletin Des Bibliothèques de France* 53, no. 4 : 67–70.
- Virilio, P. 1998. *La Bombe Informatique*. Editions Galilée.
- Voulgre, E. 2011. Une Approche Systémique Des TICE Dans Le Système Scolaire Français : Entre Finalités Prescrites, Ressources et Usages Par Les Enseignants. Theses, Université de Rouen. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01628569>.
- Watson, M. 2003. La formation des bibliothécaires et des documentalistes au Royaume-Uni. *BBFno*. 1 (January 1). <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2003-01-0068-012>.
- Wolton, D. 1999. *Internet et Après ? : Une Théorie Critique Des Nouveaux Médias*. Flammarion Paris. <http://scd.u-bourgogne.fr/clientBookline/service/reference.asp?INSTANCE=EXPLOITATION&OUTPUT=PORTAL&DOCID=637534&DOCBASE=CATALOGUE>.
- Wolton, D. 1999. 2003. *L'autre Mondialisation*. Vol. I. Flammarion Paris. <http://www.lavoisier.fr/livre/notice.asp?id=3OSWOSAOOSLOWH>.

SCIENCES DE L'EDUCATION & PHILOSOPHIE

PRISE EN CHARGE SCOLAIRE DES MINEURS AU SEIN DES PRISONS DU BENIN : ETAT DES LIEUX ET PERSPECTIVES PSYCHOPEDAGOGIQUES

Prisque O. Marie-Josée AÏNA

Université d'Abomey-Calavi, prisqainam@gmail.com

Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO

Université d'Abomey-Calavi, gchogolou@yahoo.fr

&

Emmanuel DAVID-GNAHOUI

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

edavid1@gmail.com

Résumé

Nous nous sommes intéressés, dans cette étude, à la situation carcérale des mineurs au Bénin, face à leur prise en charge scolaire. Devenus « résidents » pour avoir commis des infractions, les enfants de justice du Bénin vivent en faible minorité avec un taux de 2.03% dans des prisons initialement conçues pour les détenus majeurs. A l'aide d'une méthodologie mixte, cette recherche a pour cadre d'étude les prisons civiles de Porto-Novo et Cotonou au Bénin. Grâce à une compilation documentaire, à l'observation directe, à des entretiens et questionnaires, nous avons recueilli des données de terrain auprès 45 détenus mineurs, 3 enseignants, 9 membres de l'administration pénitentiaire. Il en ressort qu'exposés aux conditions de détention précaires et désastreuses, les détenus mineurs vivent un désarroi moral marqué par la carence affective parentale. Ces souffrances obstruent la vision sur le bien-fondé d'une école dans un tel milieu. De même les travers liés à la singularité du milieu et le déficit d'accompagnement psychologique dans le dispositif scolaire mis en place rendent difficile la pratique de l'enseignement scolaire. Dans l'intérêt supérieur de l'enfant, des directives idoines sont proposées en vue de résoudre le fait social étudié.

Mots-clés : Prison, Mineur, Scolarisation, Prise en charge, Bénin

Abstract

In this study, we were interested in the prison situation of minors in Benin, faced with their schooling. Having become "residents" for having committed offenses, the children of justice in Benin live in a small minority with a rate of 2.03% in prisons initially designed for adult prisoners. Using a mixed methodology, this research studies the civilian prisons of Porto-Novo and Cotonou in Benin. Through documentary compilation, direct observation, interviews and questionnaires, we collected field data from 60 juvenile inmates, 3 teachers, 9 members of the prison administration. It emerges that exposed to precarious and disastrous conditions of detention, juvenile detainees experience moral disarray marked by parental emotional deprivation. These sufferings obstruct the view on the merits of a school in such an environment. Likewise, the shortcomings linked to the singularity of the environment and the lack of psychological support in the school system put in place make it difficult to practice school education. In the best interests of the child, appropriate guidelines are offered to resolve the social fact under consideration.

Keywords: Prison, Minor, Education, Support, Benin

Introduction

La peine privative de liberté ou l'incarcération est légitimée par la sanction pénale. Les justifications de la sanction et leurs applications au sein des établissements pénitentiaires sont essentiellement issues d'un raisonnement exercé sur des individus adultes et la question des jeunes détenus est « *une question annexe aux débats sur les prisons d'adultes* » (Dupont-Bouchat & Petit, 1995). Tant bien que mal, l'évolution des théories pénales et des mentalités s'applique aux enfants de justice, communément appelés détenus mineurs. Cependant, les penseurs et les législateurs ont bien conscience du particularisme de cette population. Aussi imprègnent-ils la justice pénale des mineurs de quelques singularités. Depuis deux siècles, l'histoire du droit des mineurs est partagée entre les exigences de l'éducatif ou du social et celle du maintien de l'ordre et de la punition (Bourquin 2007). La mise en œuvre des politiques de traitement de la déviance juvénile renvoie à la vision du mineur de justice. Ce dernier est socialement perçu à la fois comme une victime à protéger et comme un élément des classes dangereuses dont il faut se protéger.

Par ailleurs, au-delà de sa fonction punitive, la prison se doit aussi d'être un lieu de redressement devant permettre au prisonnier non seulement de purger sa peine, mais aussi de se réhabiliter et surtout de redevenir, à sa sortie de prison, un membre à part entière de sa communauté, capable de satisfaire ses besoins vitaux. Ceci suppose que la prison doit offrir un cadre d'apprentissage aux détenus. Or, l'administration pénitentiaire béninoise de nos jours, est confrontée à de nombreux maux qui font de la prison un foyer fertile à la récidive, à la continuation de la délinquance et à la légitimation de l'incivisme malgré les diverses dispositions légales prises. Le système pénitentiaire béninois s'avère donc inefficace, a conclu Agbongbo (2008). Cette inefficacité est aggravée par la présence de mineurs dans ces centres de détention, population vulnérable dont le vécu carcéral n'est pas différent de celui des détenus majeurs. Alors qu'Adimou (2011), affirme que « *chaque enfant qui vient au monde est porteur d'espoirs et de rêves pour les communautés* », faut-il rester inactif devant une telle situation, conscient du rôle primordial de la jeunesse dans le développement d'une nation ? N'est-il pas nécessaire de le modeler pour le bien de la société ?

La question de l'éducation du mineur en milieu carcéral est un paradoxe social vu que ceux-ci sont considérés comme vivant en marge de la société. L'une des réactions récurrentes que nous notons lorsque nous mentionnons l'éducation scolaire en prison est : *A quoi bon ? Pourquoi s'occuper de délinquants, leur consacrer du temps et de l'argent ? Ils ont bien mérité ce qui leur arrive ; aller à l'école ne leur servira à rien*. Est-ce à dire que la scolarisation des détenus est une perte ou que l'école n'est destinée qu'aux personnes admises comme « de bonnes gens » ? Si la socialisation est l'un des moyens premiers par lequel la société transmet à un enfant ses mœurs, ses valeurs, ses normes et sa culture, l'école, quant à elle, est l'une des institutions qui assure la transmission du savoir culturel, du savoir-être et du savoir-faire, en étroite liaison avec les parents. On note d'ailleurs un fort attachement de l'Etat béninois à ce principe à travers l'article 13 de la constitution du 11 décembre 1990

qui stipule que : « *l'Etat pourvoit à l'éducation de la jeunesse par des écoles publiques. L'enseignement primaire est obligatoire. [...]* ». De même, dans son article I12 de la loi n°2015-08 de décembre 2015 portant code de l'enfant, « *l'Etat garantit à l'enfant le droit à l'éducation* ». Par syllogisme, peut-on affirmer que l'école apparaît comme l'une des solutions pour le redressement et la réhabilitation des détenus dévolus à l'institution pénitentiaire ?

Avant l'avènement de l'école dans l'univers carcéral béninois en 2017, le constat était que « *la quasi-totalité des détenus mineurs, une fois écroués, n'ont plus la possibilité de poursuivre leur cursus scolaire [...] Ceux-ci reçoivent une éducation carcérale [...]* » (Matin libre, 2017). L'initiative « création d'école » vient-elle corriger la socialisation en milieu carcéral dont est victime cette frange de la population en lui assurant une prise en charge scolaire qui lui transmette les connaissances requises et les valeurs normatives ? Dans ce milieu atypique la plupart des détenus ont pour préoccupation majeure « la sortie de cet étai » ; comment l'école peut-elle rendre plus supportable l'incarcération et favoriser plus tard la réintégration sociale du détenu ? Cette question est multidimensionnelle dans un contexte social où la conscience collective tend à stigmatiser, opprimer le détenu mineur et le prisonnier de fait qui subissent inconsciemment les affres de la détention. Ceci nous amène à poser les questions suivantes : Quelles sont les conditions réelles de détention des mineurs ? Quels sont les obstacles auxquels est confrontée l'école en milieu carcéral ? Quels dispositifs psychopédagogiques faudrait-il adopter pour un meilleur accompagnement scolaire de cette population carcérale ? Un examen de tous ces aspects de la prise en charge scolaire des mineurs dans les lieux de détention du Bénin s'impose. L'objectif général de ce travail est de montrer que les conditions de détention dans les prisons du Bénin ne favorisent pas l'éducation scolaire des mineurs. Cette recherche s'est déroulée dans les prisons civiles de Cotonou et de Porto-Novo.

I. Cadre théorique

En traitant de l'éducation scolaire des mineurs, cette recherche implique plusieurs théories. Il importe, pour une meilleure compréhension du sujet, d'en référer les plus importantes. Il s'agit de : l'abandonnisme, l'apprentissage social de Bandura, le coping.

I.1 La théorie de l'abandonnisme

Alfred ADLER²⁰ a forgé cette entité morbide de la situation d'infériorité mal vécue. Cet épisode a eu lieu soit pendant la vie fœtale, soit au cours de la prime enfance ou de l'enfance, en d'autres termes, pendant les premières relations de l'enfant avec ses proches, surtout la

²⁰ (1870-1937). Né à Vienne, Adler commence sa carrière en 1895 en tant que Docteur en médecine. Il suit d'abord les traces de Freud et passe de l'ophtalmologie à la psychothérapie puis, ne pouvant admettre la théorie freudienne de l'origine sexuelle des névroses, il se sépare du maître en 1910. Il instaure alors son propre système, qu'il nomme *Individual Psychology* pour exprimer l'indivisibilité du corps et de l'esprit et fonde la *Société de psychologie individuelle*. Il applique ses principes à l'éducation et développe sa théorie où il définit le "*complexe d'infériorité*" et met de l'avant l'importance du sentiment social comme facteur de base de la vie psychique.

mère. « L'abandonnisme » est un sentiment d'insécurité permanente lié à la crainte irrationnelle d'être abandonné²¹. Le sentiment d'abandon n'est pas une émotion et il peut être plus ou moins bien supporté suivant la personne. Quand il est mal supporté, le sentiment d'abandon se traduit par une série de manifestations physiques et psychiques pouvant aller du simple serrement de cœur à l'anxiété, de la dépression à l'agressivité. Mais ce sont le renoncement à soi-même et le repli sur soi-même qui prédominent avant tout. La personne qui éprouve un sentiment d'abandon va se sentir « mise à l'écart », autant dire indigne. L'abandonné ressent aussi souvent de la culpabilité et un grand sentiment de dévalorisation de lui-même. De cette dévalorisation, même si elle ne consiste qu'en une façon de voir les choses issues de son mental, il déduit qu'il n'est pas digne d'être aimé. Les sujets présentant cette névrose sont nommés « abandonniques ». Il y aurait chez les abandonniques un fond d'avidité affective insatiable qui produirait un mélange d'angoisse, d'agressivité réactionnelle (exigences, mise à l'épreuve de l'autre pour s'assurer de son intérêt) et de dévalorisation de soi se traduisant par : « Je ne suis pas aimé parce que je ne suis pas aimable »²².

Pour Alfred Adler, une éducation bien conduite doit développer chez l'enfant le sens de la communauté afin de lui permettre d'épanouir ses facultés et de prendre suffisamment confiance en soi pour surmonter, seul, ses difficultés.

1.2 Théorie de l'apprentissage social d'Albert Bandura

L'éducation ne se limite pas à la scolarisation ou à un enseignement/apprentissage organisé intentionnellement. Albert Bandura cité par Deléclaz (2017, p.2), souligne que :

La majorité des images de la réalité sur lesquelles nous basons nos actions, sont en fait inspirées de nos expériences acquises au travers d'autres personnes ; chacun d'entre nous a un répertoire de personnes que nous utilisons comme références dans diverses situations de notre vie, comme notre père, nos enseignants, nos collègues de travail, nos amis, certains personnages publics qui nous inspirent».

La théorie de l'apprentissage social est un courant du comportementalisme qui s'intéresse à la construction de la personnalité, envisagée comme un ensemble d'habitudes apprises en réponse aux stimuli de l'environnement. Le processus d'apprentissage obéit au principe du conditionnement instrumental et s'effectue par imitation lors de l'exposition au modèle. Il est de plus particulièrement influencé par le jeu des récompenses et punitions qui émane du milieu social. Bandura intègre la dimension cognitive de l'apprentissage social prenant ainsi en compte les aspects subjectifs du processus. Il met en évidence les mécanismes de régulations internes de l'estime de soi qui jouent un rôle de renforcement du comportement et déterminent deux (02) modalités de l'apprentissage social (Bandura, 1971) :

- l'apprentissage direct, concernant le résultat des actions qui agit comme renforcement lorsqu'il est positif et comme inhibiteur lorsqu'il est négatif.

²¹ Cette définition est tirée du site www.definitions-de-psychologie.com

²² Voir cette définition sur le site www.definitions-de-psy-com

Progressivement c'est l'anticipation de la conséquence de l'action qui motive le sujet dans une situation donnée à adopter telle ou telle conduites ;

- l'apprentissage par l'observation. Pour Bandura, le modelage ou apprentissage vicariant est un effet de l'observation, mais se distingue radicalement d'un simple mimétisme. On entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. Il n'est de comportements créatifs qui ne soient influencés par le modelage, ce qui peut paraître paradoxal. Il nécessite la présence d'un modèle comportemental suscitant l'attention et la mémorisation chez le sujet. Il existe trois (03) formes basiques de l'apprentissage par observation :
 - à travers un modèle en direct, comme c'est le cas pour une personne réelle qui exerce un comportement ;
 - par l'instruction verbale, laquelle implique de présenter de nombreux détails et descriptions d'un comportement ;
 - le troisième se réfère à un modèle symbolique, comme peuvent l'être les personnages fictifs d'un livre, d'une bande dessinée, d'un film ou même une personne réelle dont le comportement est décrit à travers les médias.

Le processus de modelage comporte quatre (04) facettes (Carré, 2004). *L'attention* qui est indispensable au modelage : un sujet fatigué, hyperactif, malade ou distrait par d'autres sources apprendra peu, y compris de l'observation d'un modèle adapté. Un second processus nécessaire à l'apprentissage vicariant a trait au travail de *mémorisation* : les lois de la mémoire s'appliquent ici à travers les fonctions de stockage (imagé ou verbal), par l'encodage symbolique, l'organisation cognitive du matériau à mémoriser et les processus de rappel. Les processus de *reproduction* du comportement « modelé » interviennent ensuite et dépendent, quant à eux, des capacités physiques et cognitives des personnes, de la disponibilité des réponses dans le registre comportemental de l'observateur, de la qualité d'auto-observation du sujet lors de ses tentatives de reproduction de l'action observée et de la précision et de la correction des « feed-back » enregistrés lors des tentatives. Enfin, tout au long du processus d'apprentissage, Bandura réaffirme la nécessité de la *motivation*, sous forme de renforcement direct ou vicariant, d'attentes de résultats ou de processus d'auto-motivation. Le facteur cognitif se situe à chaque étape du processus d'apprentissage vicariant. La cognition concerne le fonctionnement mental et dans la Théorie d'Apprentissage Social (TAS), cela concerne en particulier le traitement de l'information.

1.3 Théorie du Coping

Tout au long de sa vie, l'être humain est confronté à des situations déstabilisantes ou traumatiques. Ces dernières peuvent avoir un effet à court ou long terme sur sa santé physique comme psychique. Cependant, l'un des cas de figures récurrent est l'affrontement

de ces événements ; on parle alors de coping. Le concept de coping a été développé par Lazarus en 1966. Le récent développement des recherches sur ce thème est assez caractéristique du rôle important des styles de coping comme théorie explicative des liens qui existent entre des événements stressants et les conséquences tels que l'anxiété, la dépression, la souffrance psychologique et les plaintes somatiques. Le coping désigne l'ensemble des stratégies qu'une personne utilise face à un événement qu'il estime menaçant afin d'en minimiser, voire maîtriser l'impact sur son bien-être (Lazarus et Launier, 1978). Selon Lazarus et Folkman (1984, p.141), le coping est « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux destinés à maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu* ». Le coping ici est envisagé comme une stratégie en face d'une situation potentiellement négative : « stratégie d'ajustement » (Dantchev 1989 ; Dantzer 1989). Cette stratégie peut se manifester sous plusieurs formes : mode de pensée, comportements observables, activités. C'est dans cette logique que Steptoe (1991, cité par Paulhan 1992, p.546) affirme que :

Les réponses déployées par l'individu pour faire face à des situations stressantes peuvent être de nature totalement cognitive ou affective (par exemple, transformer dans l'imaginaire une situation dangereuse en une occasion de profit personnel) mais également revêtir des formes de comportements plus directs (par exemple, affronter ouvertement le problème, adopter une conduite d'évitement...

Dès lors, les réactions liées au stress ne seront plus décrites en fonction des stressseurs (événements auxquels l'individu est exposé), mais par la façon dont le sujet réagit. Ainsi, après avoir été limité dans le modèle animal aux seules réponses comportementales innées ou acquises, puis conceptualisé dans le modèle de la psychologie du Moi comme un ensemble d'opérations cognitives inconscientes à seule finalité de réduire ou d'éliminer tout ce qui peut susciter de l'angoisse : les défenses du Moi (Vaillant, 1977) ou encore envisagé comme un trait de personnalité (Byrne, 1961 ; Kobasa, Maddi & Kahn, 1982 ; Wheaton, 1983), le coping a été conçu comme un modérateur de la relation événement stressant-détresse émotionnelle (Lazarus & Folkman, 1988).

Les interactions entre l'individu et la situation conduisent à une perception d'un danger ou à l'angoisse entraînant ainsi des variations de l'anxiété-état qui à son tour mène à des réactions physiologiques, comportementales, psychologiques. Ces divers mouvements peuvent interagir entre eux et modifier de ce fait les variables concernant la personne ou les stressseurs dans un processus dynamique en rétroaction.

Aux États-Unis, l'étude ethnographique de Schmid et Jones (1993) a révélé que les premières stratégies d'adaptation des détenus incarcérés pour la première fois à court terme sont de nature défensive, dans le but de rechercher des informations et de se protéger. Peu à peu, ils acquièrent une perspective de la vie en prison et modifient leur comportement en conséquence, réprimant généralement leurs pensées sur le monde extérieur et se créant des niches de survie leur permettant davantage d'activité, de sécurité, de rétroaction émotionnelle et de liberté dans un environnement plus large.

L'école paraît une échappatoire pour certains afin de garder une connexion avec le monde extérieur, de ne pas en oublier les valeurs, de se donner les moyens d'une autre chance post-incarcération ou de casser la routine pénitentiaire. D'autres la considèrent comme une contrainte supplémentaire car vivre en milieu carcéral est l'une des expériences de vie les plus stressantes, aussi stressantes que la perte d'un membre de la famille (Holmes et Rahe, 1967). En outre, le prévenu est soumis aussi aux exigences, valeurs et normes liées à une culture carcérale implémentée par les autres détenus et qui régule le tissu social par le biais des moqueries, du rejet et de l'usage de la force (Jewes 2005).

2. Méthodologie

2.1 Nature de la recherche

L'itinéraire méthodologique emprunté pour atteindre les objectifs fixés par cette recherche est mixte. Ainsi, tout au long de nos investigations, les données qualitatives recueillies ont été utilisées pour mieux explorer et expliquer les données quantitatives. Les informations recherchées auprès de la population cible tourne autour des points focaux suivants : 1) les aléas liés au vécu quotidien des détenus mineurs dans le milieu pénitentiaire ; 2) l'importance des liens familiaux dans l'équilibre psycho-affectif des enfants et dans leur devenir ; 3) les effets néfastes du milieu pénitentiaire sur l'acquisition et l'assimilation du contenu de formation par les apprenants. Pour ce faire, cette recherche s'est déroulée dans les capitales du Bénin : Cotonou, capitale économique et Porto-Novo, capitale administrative.

2.2 Population cible et échantillonnage

2.2.1 Population cible

Une population cible est un ensemble d'individus auxquels s'applique une étude. Elle est composée, dans la présente recherche, des détenus mineurs qui constituent la cible principale. Les enseignants, les membres de l'administration pénitentiaire et les membres de la fondation Zachari Djibril Sambaou représentent la cible secondaire. Ces personnes ont été retenues parce que susceptibles de fournir des informations pertinentes, traitables, de qualité fiable et valide.

2.2.2 Echantillonnage

Pour constituer l'échantillon de notre recherche, nous avons pris en compte tous les mineurs présents durant la période d'enquête. Ce choix a été déterminé par le nombre restreint des détenus mineurs. Compte tenu de ce qu'aucune catégorisation en termes de conditions de détention n'est faite selon le statut pénal des individus, nous n'avons pas trouvé opportun de séparer les prévenus des inculpés et des condamnés. Nous avons aussi mené des entretiens avec les enseignants, les membres de l'administration pénitentiaire (régisseur, gardien-chef, infirmier) et les membres de la fondation Zachari Djibril Sambaou (présidente de la fondation, directrice de l'enseignement primaire, directrice de l'enseignement maternel). L'ensemble des groupes cibles a été déterminé en se basant sur

la méthode du choix raisonné. Le tableau ci-dessous relate les données quantitatives par groupe cible.

Tableau I : Récapitulatif de l'échantillon

Groupe cible	Effectif
Détenus mineurs	45
Enseignants	03
Membres de l'administration pénitentiaire	09
Membres de la fondation	03
Total	60

Source : Présente recherche

Etant tous des mineurs, la tranche d'âge de notre cible principale varie entre treize (13) et dix-sept (17) ans. Issus pour la plupart de milieux sociaux défavorisés avec des familles disloquées ou inexistantes, les mineurs enquêtés vivent avec un fondement éducatif défaillant.

2.3 Techniques et outils de collecte de données

Les techniques et outils appliqués à cette recherche sont : la compilation documentaire, l'observation et une grille, l'entretien et un guide, le questionnaire et son questionnaire écrit. *La compilation documentaire* : Mayer et Ouellet (1991) estiment qu'une fois les questions posées, elles doivent être placées dans le cadre des recherches antérieures qui portent sur le même sujet. Dans ce cas précis, grâce à la grille de lecture, la compilation documentaire nous a renseignés sur le vécu carcéral des mineurs d'autres pays, de déterminer les théories sus-mentionnées. De même, à travers cette technique, nous avons procédé à un référencement des documents et écrits exploités relatifs à la problématique en cause et à une analyse des différents facteurs relatifs à la vie carcérale des mineurs.

L'observation directe : Comme le souligne N'da (2015, p.127), « Cette technique est indiquée pour recueillir, de visu et in situ, par soi-même, des informations à partir des situations, de comportements ou d'évènements observés en train de se produire, ce qu'on ne peut obtenir d'une enquête par questionnaire ou par entretien ». A l'aide d'une grille, elle a été exploitée pour faire l'état des lieux du cadre d'étude et a servi de canevas pour l'analyse de l'aspect physique et des comportements observables des enquêtés dans ce milieu de vie. L'observation passive s'est mêlée à celle participante en vue de la situation présente et du fait observable.

L'entretien : Sa pertinence repose sur le recueil des récits de vie, des perceptions et expériences de l'enquêté. Avec un guide semi-directif dans ce contexte, cette technique a servi à étudier l'impact du milieu de vie sur les relations parents-mineurs, à rassembler des données sur la perception de la création et l'utilité d'une école au sein des maisons privatives de liberté ainsi qu'à examiner la politique mise en place par l'administration pénitentiaire pour le bien-être physique et mentale de cette couche juvénile de la population carcérale.

Le questionnaire : Dans la présente recherche, elle comporte des questions fermées, semi-ouvertes et à choix multiples. Du même nom que sa technique, le questionnaire écrit prospecte les variables telles que les conditions de vie dans le milieu pénitentiaire, le ressenti des enquêtés, les rapports entre eux, leur vécu scolaire, l'usage empirique qu'ils pourraient faire de l'éducation scolaire. Pour ne pas entraver la recherche et la manifestation de la vérité, nous avons procédé à un test préliminaire de celui-ci. Ce pré-test a été appliqué à deux mineurs de chaque prison parcourue, choisis au hasard.

2.4 Mode de traitement et d'analyse des données recueillies

Le traitement manuel et informatisé des données récoltées a été réalisé à travers la synthèse puis l'analyse de celles-ci. Le volet quantitatif a été davantage statistique avec la présentation des résultats sous forme de tableaux ou de graphes, en fonction des questions adressées aux enquêtés. Les informations obtenues par l'entremise des différents entretiens ont fait l'objet d'une analyse qualitative après transcription, thématisation, codification de celles-ci. Pour la méthode d'analyse, l'approche qualitative basée sur l'analyse de contenu est la plus adaptée pour le traitement des informations. Notre choix a porté sur cette méthode parce que non seulement elle convient à « *l'étude du non-dit et de l'implicite mais aussi elle oblige le chercheur à prendre de recul à l'égard des interprétations spontanées et surtout, elle permet un contrôle ultérieur sur le travail de recherche* » (van Campenhoudt & Quivy, 1988, p.219).

3. PRESENTATION DES RESULTATS ET ANALYSE

3.1 Densité de la population carcérale des mineurs et conditions de couchage

Sur 2219 détenus pour les deux pénitenciers parcourus, les mineurs ne font que 45.

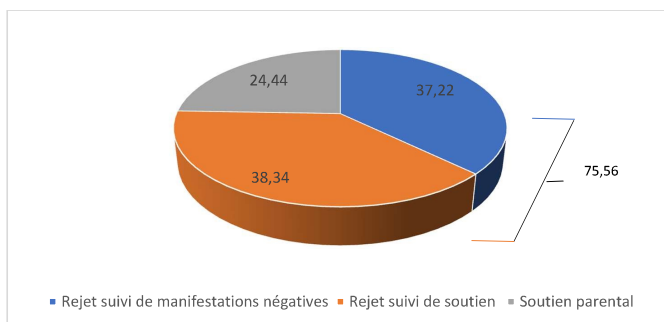
Tableau 2 : Taux d'occupation des mineurs par lit dans les prisons parcourues

Prisons	Nombre de lits initial	Nombre d'occupants	Rapport en pourcentage (%)
Porto-Novo	15	20	133,33%
Cotonou	20	25	125%
Total	35	45	129%

Source : Présente recherche

Ce tableau traduit une densité élevée de la population carcérale entraînant une occupation de plus d'un mineur par lit. Ce constat est plus accentué à la PCPN avec un taux d'occupation de 133,33%. Le rapport de pourcentage établit la moyenne générale à 129% pour ces prisons. Ceci traduit l'une des réalités quotidiennes à laquelle le mineur doit s'accommoder.

3.2 : Réaction des parents face à l'incarcération de leur enfant



Graphique 1 : Proportion de la conduite des parents face à l'incarcération (source : Présente recherche)

Selon ce graphique, les parents de la majorité des mineurs écroués, soit 75,56%, ont marqué un rejet face à l'incarcération de leur enfant. 24,44% des enquêtés sont soutenus par leurs parents. Ces réactions témoignent de l'importance que les parents accordent au mineur au sein de la famille et de la manière dont l'évènement est vécu par eux. La régularité ou non des visites parentales en est un facteur déterminant. Le tableau ci-après montre les variations de fréquence de ces visites.

Tableau 3 : Périodicité des visites parentales au cours de l'enquête

Périodicité des visites	Effectif	Pourcentage (%)
Souvent	13	28,89
Rare	22	46,66
Jamais	10	22,22
Total	45	100

Source : Présente recherche

Des données collectées auprès des mineurs questionnés, la rareté des visites est observée chez 46,66% des mineurs ; 22,22% de ceux-ci ne reçoivent jamais de visite.

3.3 Des adolescents face à la socialisation carcérale

Des propos recueillis lors de nos entrevues avec ces adolescents, il ressort qu'ils sont confrontés à plusieurs maux sociaux tels que les violences physiques, sexuelles et verbales ; des vols de tout genre entres pairs. Un des mineurs de la PCC n'hésite pas à se confier à nous en ces termes :

Je suis très choqué par le comportement de mes voisins. La première nuit passée dans cette caverne est pour moi inoubliable. J'ai été dépouillé des tous mes vivres laissés par mes parents. Il n'y a pas cette semaine où je ne perds quelque chose de précieux malgré toute l'attention je porte à mes affaires. Ils ont formé un réseau avec un langage codé que seuls les membres comprennent » (enquête, 2018).

La vie en commun favorise le risque de corruption et de récidive. En effet, Il met en contact le délinquant primaire amendable avec les criminels chevronnés. C'est en se frottant de manière constante aux autres détenus que le délinquant primaire consolide sa personnalité de délinquant. Ce risque de corruption s'aggrave avec les mauvaises conditions de vie auxquelles les mineurs sont assujettis. L'acquisition d'une culture carcérale, la récidive et quelques stigmates physiques sont toujours constatés chez les mineurs dans la mesure où ils sont plus fragiles que les détenus majeurs.

3.4 Enseignement en milieu carcéral : la réalité du terrain

La particularité dominante de l'enseignement en milieu carcéral est le fait de travailler avec un public diversifié dans un univers clos avec énormément de contraintes et de règles de sécurité. *« Rien ne se fait sans autorisation du gardien-chef qui en retour prend l'avis de son supérieur. Tous nos faits et gestes en classe sont suivis directement par le système de vidéo-surveillance mis en place »*, laisse entendre l'instituteur de la PCPN. Celui de la PCC nous fait remarquer que la faculté d'adaptation est primordiale chez les apprenants mais également chez l'enseignant pour vivre ou travailler dans un tel milieu. Les enseignants ne savent jamais qui ils auront dans leur classe, car même si les emplois du temps existent, de nombreuses modifications sont possibles pour chaque détenu. Il y a souvent de nouveaux arrivants et des départs imprévus, soit un transfert dans un autre établissement, soit une liberté provisoire sous caution ou une liberté définitive. Cet univers est dans un constant dynamisme qui représente un frein pour la finition du programme scolaire.

Dans ces deux établissements pénitentiaires, les cours sont dispensés par un seul enseignant. Le type de classe adopté pour le milieu est multigrade. Dans la même salle, se trouvent alors trois (03) niveaux d'étude composé de : niveau I (CI-CP) ; niveau II (CEI-CE2) ; niveau III (CMI-CM2). A son entrée à l'école, le mineur est soumis à un petit test qui permet de jauger son niveau et son classement dans le groupe approprié. L'effectif dans chaque groupe varie selon le flux d'entrée et de sortie des mineurs au sein de la prison. L'enseignant débute souvent ses séances de travail par ceux qui ont un degré d'acquisition du savoir plus élevé, c'est-à-dire les apprenants du niveau III, poursuit l'apprentissage avec les mineurs du niveau II et finit par ceux du niveau I. L'objectif de cette méthode est de consacrer plus de temps aux mineurs non scolarisés ou ayant un faible niveau d'étude pour une meilleure assimilation de la connaissance de base. Les enseignements proposés pour le quartier des mineurs pour l'année académique 2017-2018 sont : le français, les mathématiques, le civisme, la morale. Les manuels utilisés sont ceux du système scolaire classique. Chaque mineur a l'obligation de se rendre en classe car les absences sont alors justifiées. Les enseignants ont fait observer qu'au départ le caractère obligatoire de la scolarisation exaspérait la majorité des adolescents mais l'habitude de se rendre au cours a susciter en eux progressivement le goût au savoir.

3.5 Accompagnement psychologique

L'appui psychologique est manifeste pendant les séances de cours par les enseignants. L'écoute attentive dont fait preuve l'enseignant pour comprendre la difficulté exposée par le détenu, sa disponibilité à appréhender et résoudre les faits-problèmes sans qu'aucune des deux parties ne soient lésées, les conseils de vie prodigués de manière incessante en sont quelques témoignages. Cet appui paraît également perceptible au niveau de certains groupes de prière dirigés par des chrétiens qui prônent le salut et la libération à travers les règles de conduite basées sur les textes bibliques aux détenus. D'autres ONG et assistants sociaux s'en chargent également mais ces actions ne sont pas soutenues et régulières ni communes aux deux prisons parcourues.

4. Discussion

Les conditions carcérales vécues par les mineurs sont pénibles et identiques à celles des détenus majeurs même si ceux-ci vivent dans un quartier différent des leurs. L'exiguïté des quartiers pour mineurs fait de la séparation des prévenus et des condamnés une théorie même si elle est clairement énoncée dans les dispositions des articles 16 et 18 du décret N°73-293 du 15 septembre 1973, portant régime pénitentiaire. Ainsi s'observe une certaine précarité spatiale accentuée par la promiscuité et la vétusté des locaux réservés aux mineurs. Les dortoirs ne sont pas aérés, car disposant d'un système d'aération ou de ventilation dérisoire. Selon les règles ERM, dans tout local où les détenus doivent vivre ou travailler, les fenêtres doivent être suffisamment grandes pour que le détenu puisse lire et travailler à la lumière naturelle ; l'agencement de ces fenêtres doit permettre l'entrée de l'air frais, et ceci qu'il y ait ou non une ventilation artificielle. Mieux, les règles précisent que la lumière artificielle doit être suffisante pour permettre au détenu de lire ou de travailler sans altérer sa vue. Il s'en dégage que la pratique méprise les droits fondamentaux des détenus, en particulier des détenus mineurs régis par les conventions internationales auxquelles le Bénin a adhéré. Cette situation est aggravée par les soins en santé insuffisants, la mauvaise qualité et la quantité insignifiante des repas partagés au sein de ces prisons. Ces repas appelés « rations » sont très souvent la cause des vomissements, des maux de ventre, des diarrhées chez les mineurs.

Hormis les conditions de vie déplorables, les travers pénitentiaires créent chez les pensionnaires enquêtés des dysfonctionnements dont les variables sont multiples et multiformes. Parmi ces variables, nous notons la détérioration des rapports familiaux et les difficultés d'adaptation carcérale qui surplombent le psychisme de la population juvénile sur le rôle de l'école pendant « le séjour en prison ». En effet, l'incarcération constitue en elle-même une séparation de la personne détenue avec la famille et par conséquent avec la société. Cette recherche qui s'est plus appesantie sur les échanges familiaux du mineur avec ses parents a dégagé comme conclusion que l'une des conséquences de l'incarcération est l'effritement des rapports familiaux. Elle apparaît alors comme une rupture des ponts entre

la personne détenue et ses parents. Cette conclusion rejoint celle de Dormoy (1992, p.258) qui constate que :

Cette séparation, souvent brutale, est vécue comme une situation de rupture et d'abandon dont les perturbations psychologiques et affectives qui peuvent en découler, seront plus ou moins graves en fonction de la personnalité de l'enfant, de son âge et de son contexte socio-familial préexistant.

Aussi, s'avère-t-il important de maintenir les relations familiales au beau fixe pour réduire un tant soit peu ces troubles. Or, il se dégage de nos discussions avec certains mineurs que les échanges entre le détenu mineur et ses parents sont limités ou quasi-inexistants, car le déplacement vers une maison privative de liberté pour motif de rendre visite à un parent détenu constitue pour les visiteurs une honte sociale. La plainte des parents à leur enfant pendant chaque passage en prison traduit la peine qu'ils ont à subir les contraintes liées au processus visite (long rang d'attente, perte de temps, regard interrogateur des passants, fouille systématique de chaque visiteur et des colis transportés). La rareté des visites parentales évoquée plus haut en est la conséquence directe.

De même, Il est évident que l'emprisonnement du détenu crée un éloignement, dans l'espace, de ce dernier du reste de la famille. L'éloignement géographique des détenus de leur région d'habitation, et par conséquent de leur famille est fréquent. Ceci pose de considérables problèmes de maintien des liens avec les proches. De ce fait, « *la famille aussi purge une peine* » souligne Frère (2008, p.3), d'autant que les détenus souhaitent voir leurs proches le plus possible. En ce sens, le cursus carcéral appauvrit le justiciable mais aussi sa famille. Le soutien familial à travers une relation stable est déterminant pour l'équilibre psychologique d'une personne détenue. Il permet à celle-ci de supporter le poids de l'incarcération et comble partiellement le déficit affectif créé par la détention, pourtant les vicissitudes liées à ce milieu de vie rendent les relations entre le détenu et ses parents déléteres.

En outre, si pour Taché (2003), l'adaptation sociale se réalise d'après une dynamique réflexive de « trans-construction » où vont s'ajuster les valeurs de l'individu et les valeurs du milieu, dans l'univers carcéral, cette définition aura des difficultés d'application. En effet, le contexte d'isolement et de confinement, le déracinement ou la confrontation avec un milieu socioculturel souvent très différent du sien sont autant de modifications qui viennent rompre avec les habitudes quotidiennes de l'extérieur. Ainsi, tout détenu est contraint de vivre à proximité de groupes sociaux qui peuvent être respectivement antagonistes du point de vue des valeurs, des opinions ou des attitudes. Ce carcan social s'accroît en ce sens que les règles du milieu carcéral assignent généralement à ce mode d'organisation le rang d'institution que Sykes (1958 cité par Cabelguen, 2006) qualifie de « totale ». En effet, le détenu vit dans un espace de contrainte strictement défini où ses déplacements, ce qu'il mange, ce qu'il porte, ce qu'il achète sont entièrement contrôlés. Il est assujéti à un règlement administratif ou juridique précis qui vient régenter son action, le soumettant à adopter un code de conduite spécifique. De la même façon, il est contraint dans ses choix à suivre uniquement les activités professionnelles ou les loisirs qui sont acceptés ou proposés par l'institution. Certains mineurs parmi les enquêtés ont le désir

d'apprendre l'informatique et l'anglais mais ils sont obligés de se contenter uniquement de l'enseignement de base. L'univers carcéral se caractérise également par le décloisonnement des différentes sphères de vie en une seule. En d'autres termes, les lieux de résidence, de travail et de loisir se retrouvent dans un même espace, d'où ce qualificatif d'institution totale. Le détenu quelle que soit sa catégorie doit composer à la fois avec une série de règles formelles, mais également avec un certain nombre de règles informelles, qui s'inscrivent dans des échanges constants reposant sur des rapports interpersonnels normalisés, personnalisés, négociés ou conflictuels. Ces résultats rejoignent certaines descriptions déjà faites à partir de nombreuses typologies carcérales (Chantraine, 2004; Chauvenet, 1998; Cooley, 1992; Goffman, 1961; Rostaing, 1997; Sykes et *al.*, 1960; Vavikhine, 2004).

Ce sont autant de modes relationnels qui installent le détenu mineur dans l'engrenage du monde pénitentiaire avec un amalgame de sphères et de modes relationnels. De même, les relations familiales sont consumées par les charges carcérales privant l'enfant de justice de repères et affections familiaux. Dans la confusion du choix raisonné à faire, tous ces facteurs constituent des barrières à la place qu'occuperait l'éducation scolaire dans la pensée de la cible étudiée et du rôle qu'elle jouerait pour son devenir.

Par ailleurs, dans l'univers carcéral, les enseignants se retrouvent avec un public particulier qui nécessite une adaptation de tous les instants et retrouvent ce qui fait l'essence du métier : « considérer que tous les élèves sont capables et leur donner la possibilité de (re)trouver leur voie » confirme Kiervel (2017, p. 1). L'objectif commun dans ce cas-ci est de leur ouvrir des perspectives de réinsertion professionnelle à leur sortie de prison. Ces vécus sont semblables aux expériences de Cécile De Ram et Sylvie Paré (2017, p.86), qui pensent que : « Nous devons adapter nos contenus pour permettre à chacun d'y trouver son compte et de progresser. »

Toutefois, il est difficile d'oublier que la pratique de l'enseignement se fait dans un milieu particulier où le protocole mis en place par l'administration pénitentiaire est assez rigoureux. Aussi, les difficultés d'ordre organisationnel sont-elles inhérentes aux établissements qui ne sont pas initialement des lieux d'éducation. Ici, il arrive fréquemment que les élèves ne puissent assister aux cours pour diverses raisons telles que : parloirs avec les familles ou les avocats pour ceux qui en ont, extraction de la maison d'arrêt pour comparution, isolement disciplinaire, corvées journalières, occupation d'un poste de responsabilité.... Ce sont des faits qui nuisent clairement à la progression dans le programme et rend le suivi généralement pénible.

Cependant, la prison ne détruit pas toute ambition scolaire même si ce n'est pas toujours simple de réussir son cursus si l'apprenant ne fait pas preuve de motivation constante. Il n'est pas facile d'y être autonome. De nombreux paramètres tels que le manque d'espace, la promiscuité, le bruit et tous les problèmes inhérents à l'incarcération, ont tendance à déresponsabiliser la personne détenue et à inhiber sa volonté de « sortir gagnant de l'enfer pénitentiaire ». Il est difficile de mener de front les études et le travail et plusieurs préfèrent

« jobber » car cela leur permet de subvenir à leurs besoins financiers quotidiens afin de survivre dans ce milieu. L'analyse des données de notre enquête montre que plusieurs apprenants (mineurs comme enfants en bas-âge), malgré leur mépris au départ pour l'avènement de l'école dans ce milieu, ont fini par intégrer la fréquentation de celle-ci dans leurs habitudes. Ce changement progressif de posture envers l'école est le fruit des interventions de l'enseignant sur ceux-ci tout au long des séances de cours auxquelles nous avons aussi participé. Il n'hésite pas à se confondre à la masse en demandant par exemple à l'apprenant de prendre sa place pour exprimer au public en face de lui sa compréhension du sujet débattu. Nous observons chez l'apprenant un sentiment de fierté marqué par un petit sourire. Cette attitude de l'enseignant vise à développer chez le mineur une bonne estime de soi, une revalorisation de son être.

De l'observation directe faite sur les lieux de recherche, il n'existe aucun dispositif psychopédagogique accompagnant les enfants dans la dynamique de la scolarisation. Si l'on considère que l'enfant lui-même dispose de certaines aptitudes à affronter les hostilités de ce milieu en développant des comportements d'attachement à l'apprentissage scolaire ou un intérêt aussi minime soit-il à la quête de la connaissance tel que son coping, ne lui faudrait-il pas un appui psychologique pour le renforcement de ses capacités ? Nous notons une peur dans le regard de certains mineurs quand l'enseignant leur demande par exemple de lire une phrase ou de décomposer les mots en syllabes. Confirmée par la réponse suite à notre interrogation après la séance de cours, cette peur traduit souvent la honte de mal faire ou d'être corrigé. Il existe, par conséquent, un grand fossé entre la volonté de faire et l'acte posé caractérisé par le manque d'assurance et le doute constant. D'où l'intervention du psychologue pour apaiser, orienter et soutenir l'apprenant dans ses prises de décision, canaliser ses craintes et consolider sa personnalité, vu la délicatesse que présente ce milieu de vie. En dépit des actions perceptibles de l'enseignant de base sur l'être et le comportement de ces apprenants, la place du psychologue est fortement indispensable.

Conclusion

Arrachés à leur milieu de vie initial, les enfants de justice sont enfermés dans un endroit clos où cohabite un grand nombre de personnes différentes, ce qui en fait un lieu de vie difficile. Les conditions de vie, l'effritement des relations parentales, l'impact du milieu pénitentiaire tant sur cette frange de la population carcérale que sur la pratique enseignante et le manque de mesures d'accompagnement psychosocial et psychopédagogique sont autant d'éléments qui déstabilisent l'enfant en conflit avec la loi.

Les conditions désastreuses de détention se caractérisent par l'exiguïté des lieux couronnée par le surpeuplement, les dortoirs peu aérés et peu éclairés, les conditions de couchage précaires, les repas insuffisants et de qualité douteuse et la prise en charge sanitaire et psychosociale inexistante. A ces conditions désastreuses, viennent se greffer la dislocation des relations familiales et les difficultés d'adaptation carcérale qui étouffent la pensée des détenus mineurs sur les retombées positives de l'école dans un tel milieu. En effet, comme

le clarifie Lhuillier (2001), l'emprisonnement d'un individu crée le chaos familial mais aussi un isolement social. Les relations familiales, et liens familiaux, sont pour la grande majorité affectés par la prison. Les visites qui sont censées combler le déficit affectif se raréfient à la longue à cause de leur durée très courte avec des parloirs démunis d'intimité, du poids financier généré, des contraintes sécuritaires pénitentiaires, de la honte sociale, de l'éloignement géographique des prisons. Cette fragilisation des liens avec les proches laisse accroître chez les pensionnaires enquêtés un sentiment d'abandon auquel sont mêlées souffrances morales, tension et fatigue. L'incompréhension et la culpabilité remplissent leur quotidien. Parallèlement, cette sollicitude prononcée est alourdie par les exigences sociales du monde pénitentiaire auxquelles sont exposés les enquêtés.

Par ailleurs, bien que le but visé par la prise en charge scolaire est de rendre utile le temps de détention par l'apprentissage scolaire, la pratique de l'enseignement dans ce milieu singulier est minée par plusieurs maux. Ils sont liés :

- à la diversité du public ;
- à la discontinuité des actions de formation due aux flux d'entrants et de sortants ;
- à une tranche horaire réservée aux activités d'enseignement extrêmement réduite ;
- au personnel d'encadrement insuffisant et peu qualifié avec la quasi-inexistence d'accompagnement psychologique.

Suite aux difficultés pratiques de la prise en charge scolaire de la population juvénile carcérale et à la vulnérabilité accrue dont elle est astreinte, des décisions et actions claires soutenant l'intérêt supérieur de l'enfant devraient être prises ou menées. Il s'agit en l'occurrence de :

- la création de centres de détention spécifiques aux mineurs ;
- la mise en application de l'article 317 de la loi n°2015-08 de décembre 2015 portant code de l'enfant en République du Bénin par la création d'école dans les établissements pénitentiaires abritant des enfants de justice ;
- la formation des enseignants qualifiés et spécialisés aptes à répondre aux besoins des enfants ;
- l'accompagnement psychologique constant durant le parcours scolaire carcéral, pendant et après la détention ;
- le renforcement des rapports familiaux des détenus mineurs à travers l'implication des parents dans le suivi scolaire carcéral de leurs enfants ;
- le développement d'actions concertées avec le cloisonnement entre les différents services en particulier l'administration pénitentiaire, les acteurs de l'éducation au plan national, l'administration scolaire pénitentiaire, le corps médical, les assistants sociaux, le psychologue clinicien et le psychologue scolaire.

Prison et école sont deux institutions qui, de par leur essence, sont antinomiques. La question de « Comment les concilier et parvenir à une « prison-école » au bénéfice de cette couche vulnérable ? » constitue une polémique autour de laquelle se multiplient analyses et réflexions qui méritent des recherches plus approfondies.

BIBLIOGRAPHIE

- Adimou, B. (2011). *Prise en charge psychosocial des orphelins enfants vulnérables du village d'enfant SOS d'Abomey-Calavi*. INJEPS. Université Abomey Calavi. Mémoire de fin de formation en Administrateur de l'Action Sociale et Culturelle. 75p
- Agbongbo, F. (2008). *Nécessaire réforme du système pénitentiaire béninois*. FADESP. Université d'Abomey Calavi. DEA. Chaire Unesco Droits de la personne et démocratie. 134 p
- Bandura, A. (1985). *L'apprentissage social*. Mardaga. 37 p.
- Bourquin, J. (2007). La difficile émergence de la notion d'éducabilité du mineur délinquant. *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*. Hors-série. pp.III-127.
- Bourquin, J. (2007). Le mineur de justice : enfance coupable, enfance victime ? *Revue d'Histoire de l'enfance « irrégulière »*. Hors-série. pp.129-140.
- Byrne, D. (1961). The repression sensitization scale : rationale, reliability and validity. *Journal of personality*. n°29 pp. 334-349.
- Cabelguen, M. (2006). Dynamique des processus d'adaptation des détenus au milieu carcéral. *Champ pénal*. vol 3. 54p.
- Camphout (van), L. & Quivy, R. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris. Dunod.
- Carré, P. (2004). *Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle*. Savoirs 2004/5 Hors-série. pp. 9-50. [<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2004>] publié le 01/03/2010. Consulté le 04/02/2019.
- Chantraine, G. (2004a). Ordre, pouvoir et domination en détention. *Criminologie*. vol 37. n°2. pp. 197-223.
- Chauvenet, G. (1998). Guerre et paix en prison. *Les cahiers de la sécurité intérieure*. n°31. pp. 91-100.
- Cooley, D. (1992). La persécution et les règles informelles de contrainte sociale dans les prisons. *La violence dans les prisons, le suicide chez les détenus et l'automutilation*. vol 4. [<http://www.csc-scc.gc.ca/text/pblct/forum/e043/043lf.pdf>].
- Dantchev, N. (1989). Stratégies de coping de Pattern. A. *Revue de Médecine Psychosomatique*. n°17/18, p.43.
- Dantzer, R. (1989). *L'illusion psychosomatique*. Paris. Odile Jacob.
- Décret n°73-293 du 15 septembre 1973 portant régime pénitentiaire de la République du Bénin
- Delécraz, J. (2017). *La théorie de l'apprentissage social (TAS) d'Albert Bandura : implications éducatives*. [<https://blog.cognifit.com/fr/lapprentissage-social-bandura/>]. Publié le 09/02/2017. Consulté le 04/02/2019.
- Dormoy, O. (1992). L'enfant et la prison. *Enfance*.vol.45, n°45-3. Persée. pp.251-265.
- Dupont-Bouchat, M.-S. & Petit J.-G. (1995). *Enfants corrigés, enfants protégés*. Genèse de la protection de l'enfance en Belgique, en France, aux Pays-bas et au Québec (1820-1914). 52p.
- Frère, C. (2008). Séparés par les barreaux-la situation des enfants dont les parents sont détenus. *CODE*. www.lacode.be 12p. consulté le 24/08/2018.

- Goffman, E. (1961). *Asylums : Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Vintage Books. 386p.
- Holmes. T. H. & Rahe. R. H. (1967). The social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*. vol 11. n°2. pp 213-218.
- Kiervel, Y., (2017). Enseigner en milieu carcéral, une affaire de motivation. *Enseigner au quotidien*. www.ecoledemain.wordpress.com/category/enseigner-auquotidien consulté le 10/02/2019.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health : A prospective study. *Journal of personality and social psychology*. n°42. pp. 168-177.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York : Mac Graw Hill.
- Lazarus, R. S. & Launier, R. (1978). *Stress-related transactions between person and environment*. In Pervin. L. A. & Lewis. M., *Perspectives in interactional psychology*. New York : Plenum, pp. 287-327.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York. Springer.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S (1988). The relationship between coping and emotion. *Social Science and Medicine*. n°16. pp. 309-317.
- Lhuillier, D. & Lemiszewska, A. (2001). *Le choc carcéral. Survivre en prison*. Paris. Bayard. 299 p.
- Loi n°2015-08 de décembre 2015 portant code de l'enfant en République du Bénin.
- Matin Libre, (2017). *Rentrée scolaire de 18 Septembre 2017 : prisonniers mineurs et enfants nés en prison, tous à l'école*, <http://news.acotonou.com/h/102060.html>. Consulté le 25/11/2018
- Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville. Gaëtan Morin.
- De Ram, C. & Paré, S. (2017). *L'école en prison, une porte de sortie*. Du Rocher. Monaco. 177p.
- Rostaing, C. (1997). *La relation carcérale : identités et rapports sociaux dans les prisons de femmes*. Paris. PUF.
- Schmid, J. T. & Jones, R. S. (1993). Ambivalent actions : Prison Adaptation Strategies of first-time, Short-ter Inmates, *Journal of contemporary Ethnography*, vol 21, n°4, pp.439-463.
- Stephoe, A. (1991). *Psychologie de la réaction au stress*, Collection Scientifique Stablon.
- Sykes, G. M. (1958). *The society of captives : A study of a maximum security prison*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Sykes, G. M. & Messinger, S. (1960). The inmate social system. In R. Cloward et al. (Ed), *Theoretical studies in the social organization of the prison*. New york : Social Sciences Research Council. pp. 6-9.
- Taché, A. (2003). *L'adaptation, un concept sociologique systémique*. L'Harmattan. Paris
- Vaillant, G. E. (1977). *Adaptation to life*. Boston. Little Brown.

- Vavikhine, Y. (2004). La sous-culture carcérale (post)soviétique face à l'utilisation par l'administration pénitentiaire des doctrines d'autogestion : *Champ pénal*, [http://champpenal.revues.org/document7.html] Consulté le 06/12/2018.
- Wheaton, B. (1983). Stress, personal coping resources and psychiatric symptoms. *Journal of health and social behaviour*, n°24, pp. 208-229.

ANALYSE DIDACTIQUE DES POSITIONS ET POSTURES DU MAÎTRE DANS LE MILIEU : LE CAS D'UNE ACTIVITÉ DE FRANÇAIS EN CLASSE DE CM2 AU SÉNÉGAL

Thierno LY

Université Cheikh Anta Diop de Dakar
thierly2@yahoo.fr

Résumé

Les didacticiens se sont toujours intéressés à l'analyse didactique et à la description des positions et des postures des enseignants en situation, parce qu'elles rendent mieux compte des interactions avec le milieu, en tant que contexte cognitif dans lequel ils agissent. Cette étude qui s'inscrit dans cette perspective didactique s'appuie sur les théories de l'action didactique conjointe (G. Sensevy & A. Mercier, 2007), en particulier le triplet de genèses : topo, chrono et mésogenèse comme outils d'analyse. Constatant qu'au Sénégal l'enseignement à l'école élémentaire reste dominé par son caractère magistral au détriment d'une approche collaborative et coopérative favorisant la co-construction des savoirs situés, nous avons voulu vérifier, à travers les positions et les postures du maître dans le milieu, que l'enseignant reste le sachant qui dominerait toute l'action didactique. Pour cela, nous avons filmé une séance d'expression orale en classe de CM2 afin d'observer et d'analyser la place et les postures du maître, ses mouvements, sa gestion des temps didactique et chronologique, ainsi que les interactions verbales dans le milieu. Nous en avons déduit que la position haute et la posture de contrôle du maître dominent toutes les actions didactiques dans le milieu en les inscrivant dans une approche plus magistrale que conjointe.

Mots-clés : ositions, postures, milieu, didactique, triplet de genèses

Abstract

Didacticians have always been interested in the didactic analysis and description of teacher's positions and postures in the environment, because it gives a better account of interactions with the environment, as the cognitive context in which they act. This study, which is part of this didactic perspective, is based on the theories of joint didactic action (G. Sensevy & A. Mercier, 2007), in particular the triplet of genesis: topo, chrono and mesogenesis as tools of analysis. Nothing that in Senegal primary schools teaching remains dominated by its masterly character to the detriment of a collaborative and cooperative approach favouring the co-construction of situated knowledge, we wanted to verify, through the positions and postures of the teacher in the environment, that the teacher remains the one who would dominate all didactic action. To do this, we filmed an oral expression session in a cm2 class in order to observe and analyse the place and postures of the teacher, his movements, his didactic and chronological time management, as well as the verbal interactions in the environment.. We have deduced from this that the high position and the controlling posture of the teacher dominate all the didactic actions in the environment by inscribing them in a more magisterial than a joint approach.

Keywords : Positions, Postures, Middle, Didactic, Genesis Triplet

Introduction

Les positions et postures didactiques ont toujours été l'une des préoccupations majeures des didacticiens qui les ont souvent considérées comme des critères de description et d'analyse des actions didactiques dans le milieu. En observant fréquemment les activités enseignantes au Sénégal nous avons constaté que les enseignants occupent, le plus souvent

dans leurs interactions avec les objets du milieu didactique, une place prépondérante des actions situées de construction des savoirs. Ainsi, privilégient-ils un enseignement magistral où les apprenants occupent une place peu significative pour construire leurs propres savoirs en situation. Il découle de ce constat que les enseignants, notamment les maîtres privilégieraient dans leurs actions les intentions d'enseignement, c'est-à-dire le faire, que celles d'apprentissages, c'est-à-dire le faire faire. Pour vérifier cette hypothèse nous avons choisi de filmer une activité orale en classe de CM2, afin de mieux observer et d'analyser les positions et les postures du maître dans le milieu. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les trois genèses : la topogenèse, la chronogenèse et le mésogenèse de la théorie de l'action didactique conjointe développée par les didacticiens des mathématiques (G. Sensevy & A. Mercier, 2007) pour décrire la situation du maître et ses mouvements dans le milieu, le temps (des temps didactique et chronologique) qu'il se donne pour agir ou interagir avec l'environnement didactique, et sa place et son rôle dans les interactions verbales avec les apprenants. Cela permettra de mieux vérifier si le maître dans ses actions situées a dominé, voire « surplombé » l'action didactique en étant omniscient et omniprésent, c'est-à-dire dans des positions et postures didactiques exclusives. Auparavant, nous tenterons de revenir sur quelques éléments théoriques qui permettront de mieux comprendre les notions de position, de milieu et de posture didactique, et sur la méthode et les critères d'analyse que sont la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse que nous avons adaptées en didactique du français.

I. Quelques éléments théoriques pour définir les concepts clés

Nous commencerons par expliciter les concepts fondamentaux relevant de cet article. Et tenter de définir les notions de positions, de postures et de milieu didactiques. Nous décrirons également la position didactique comme la place et les mouvements des acteurs didactiques et l'étudierons selon qu'elle soit haute, moyenne ou intermédiaire, et basse. La posture, elle, sera considérée comme le statut didactique du maître dans l'effectuation d'une tâche à un moment précis de l'action didactique, en corrélation avec la position. Le milieu didactique ne sera pas abordé sous ses aspects mathématiques comme un ensemble d'objets avec lesquels le maître interagit, mais comme un « contexte cognitif » où l'interaction reste verbale.

1.1. Positions et postures du maître dans le milieu

La position et la posture didactique sont deux notions qui semblent distantes, mais qui sont, au fond, indissociables. En vérité, si l'on peut penser qu'il s'agit uniquement de la situation physique du maître dans l'espace didactique, il est surtout question de sa situation dans le milieu dans sa dimension subjective et immatérielle. La position du maître devient l'aboutissement d'un moment de l'action didactique, ponctué par une manière de faire et d'agir qui caractérise sa posture. Cela correspond, en quelque sorte, à ce qu'on peut considérer comme un statut momentané des acteurs didactiques dans la construction ou la co-construction des savoirs. Chaque position, à un instant donné de l'action didactique, va impliquer subrepticement une posture spécifique du maître. Sous ce rapport, la posture

apparaît comme le devenir du maître, ce qu'il peut représenter après une action dans le processus d'apprentissage et de construction des savoirs, c'est-à-dire ce qu'il a fait ou fait faire aux apprenants à un moment précis de l'action didactique. A partir de là, pour mieux comprendre ces deux notions il semble nécessaire de les étudier sous des aspects différents.

I.1.1. La position didactique

La position est un terme polysémique qui renvoie à une situation des acteurs didactiques, en l'occurrence celle du maître, par rapport au savoir, enseigné ou construit, dans le temps et le milieu didactique, à travers ce qu'il fait, ce qu'il dit et ce qu'il pense. En un mot, elle concerne le comportement du maître face aux savoirs à enseigner en relation avec les apprenants. Elle se présente ainsi comme une forme d'occupation du milieu didactique dans le « [...] processus de construction des savoirs [...] » (M. Weisser, 2009 : p. 101). En réalité, elle dépend des interactions entre le maître et les apprenants par le truchement du savoir à construire ou à co-construire, tellement il semble vrai qu'elle repose surtout sur son comportement à des moments de l'activité didactique, à travers ses actions, sa parole ou ses gestes échangés, et ses idées dans la prescription et l'effectuation d'une tâche. Cela revient à dire que la position didactique des acteurs ne relève pas de leur situation physique, mais de leurs intentions explicites de faire ou de faire faire une tâche, ce qui lui donne un caractère didactique. Cela veut dire que la position est tributaire des interactions avec le milieu, notamment verbales, qui caractérisent et définissent les relations entre le maître et les apprenants. A ce sujet, R. Vion explique que :

Le sujet peut se construire une position, responsable, des opinions émises, partager cette position en mettant en scène d'autres « locuteurs » ou en mêlant sa voix à d'autres voix non identifiées (polyphonie), se construire une place fictive (voir la contribution de F. Cicurel) ou donner l'impression qu'il s'efface devant les opinions convoquées (1996 : pp. 7-8).

Cette réflexion sur la position des acteurs en interactions verbales de R. Vion (1996) en révèle implicitement trois. Une première position, qu'il qualifie de « responsable », dans laquelle le maître est l'initiateur principal des interactions verbales dans le milieu, une deuxième, que l'on peut considérer comme médiane, qui laisse apparaître l'idée qu'il partage l'initiative discursive avec les apprenants, et enfin une troisième dans laquelle il laisse disparaître toute initiative du discours verbal devant les autres acteurs didactiques. Concernant ces trois instances positionnelles du maître dans le milieu, les didacticiens, en général, les qualifient de position haute et basse, entre lesquelles nous pouvons considérer l'existence d'une relation intermédiaire ou médiane, que nous appelons : position moyenne.

I.1.2 La position haute

Dans une position haute, le maître est le sachant, celui qui maîtrise le/les savoir(s) et les connaissances et qui, intentionnellement et de manière explicite, les diffuse dans les apprentissages. Les apprenants deviennent des récepteurs passifs, des acteurs dont la tâche principale consiste à assimiler, voire à suivre la voie indiquée par le maître. Cette position lui confère une dimension omnisciente et omniprésente au point d'inhiber les actions des apprenants. Dans ce cas, ses interventions sont multiples et orientent les apprenants dans le sens où il voudrait que se déroulent les apprentissages. Au fond, cette position

correspond à des moments précis de l'action didactique durant lesquels les intentions d'enseignement sont explicites et dominent les relations didactiques entre le maître et les apprenants. Elle relève surtout de la légitimité institutionnelle qui confère au maître la responsabilité exclusive de la diffusion du savoir. C'est assurément ce qui pousse P. Buznic-Bourgeacq et A. Terrisse à penser que :

Pour autant, sa position institutionnelle par rapport au savoir lui attribue la responsabilité de sa transmission et le place de fait à une position symbolique supposée, celle de « sujet supposé savoir » [...] pour souligner la position toujours supposée qui situe l'enseignant. Le sujet didactique est supposé savoir *pour* l'élève (2013 : p. 17).

A travers cette réflexion, l'on remarque que le maître est le sachant-dominant de l'action didactique, et l'apprenant comme un disciple qui reproduit le savoir du maître. Dans cette perspective, la participation des apprenants dans la construction, voire la co-construction des savoirs, est quasi impossible. Les apprenants sont donc des sujets passifs, qui cessent d'être des acteurs didactiques, et dont les actions se résument à valider la parole du maître qui devient à leurs yeux péremptoire et immuable. Cette position haute donne la primauté à l'enseignement et non à l'apprentissage, dès lors qu'elle impose une verticalité descendante à l'action didactique, qu'elle en écarte toute forme de co-construction du savoir dans le milieu, et qu'elle favorise sa construction directive qui empêche une participation conjointe des acteurs qui n'entretiennent plus des relations de collaborateurs ou de partenaires, comme dans une position moyenne ou intermédiaire. Au fond, le maître n'est plus dans une démarche interactionnelle mais simplement actionnelle, au sens où sa parole se développe dans un contexte « monologique » plutôt que « dialogique » en confondant sa personne, en tant que ce qu'il fait, ce qu'il dit et ce qu'il pense, aux savoirs construits ou en construction. A ce sujet A. Mercier pense que « la parole enseignante met en scène l'enseignant qui, ainsi, professe de son savoir » (1985 : p. 12). Dans ce cas, il s'intronise comme maître absolu du discours en tant que langage verbal porteur des savoirs. Or, ce qui devait être un dialogue devient un monologue presque absolu, renvoyant les apprenants à leur posture de récepteurs de savoirs programmés *a priori*. Le maître reste ainsi l'épicentre de l'action didactique.

I.I.3 La position moyenne ou intermédiaire

Il faut entendre par position moyenne une relation médiane entre le maître et les apprenants dans laquelle les acteurs didactiques collaborent et l'enseignant est réticent à intervenir de manière intempestive dans la co-construction des savoirs. C'est la position dans laquelle le maître et les apprenants agissent dans le milieu comme des alter-egos, du moins en donnent-ils l'impression. Sous ce rapport D. Forest estime que :

L'élève et le maître sont d'autant plus proches de l'autre, au sens où nous l'entendons, que leurs regards sont convergents, que leur posture est face à face, et bien sûr que leur distance physique est courte. [...] nous considérons que le professeur, par le jeu des regards et des postures, est à distance égale [des élèves] [...] (2006 : p. 78)

A intervalle régulier du temps didactique ils s'échangent leurs rôles, voire leurs postures d'acteurs didactiques en prenant l'initiative des interactions, notamment verbales. C'est la position où le maître concède aux apprenants, de manière contrôlée, une part de l'action didactique pour qu'ils agissent en autonomie relative. Dans cette situation, l'action du maître est dissimulée et son contrôle sur ce que font les apprenants reste discret. Le sachant qui sait tout et qui fait tout disparaît au profit d'un co-sachant qui partage avec les apprenants les savoirs en construction. De ce point de vue, les moments didactiques, où le maître enseigne et où les apprenants apprennent, se confondent à tel point qu'ils interagissent à équidistance de l'action didactique, l'un et l'autre dans le milieu. C'est ce qu'en didactique des mathématiques D. Forest (2008) appelle « la position oblique » qui est une place que le professeur occupe dans le milieu de manière à être à la fois proche des apprenants et des objets de savoirs sans donner une place prépondérante, ni aux uns, ni aux autres. En effet, il faut dire que :

La position oblique maintenue par le professeur lui permet d'être proche à la fois du groupe, du tableau et de l'élève interrogé. La disposition des étiquettes au tableau, la position du professeur et sa gestuelle matérialisent à la fois le temps et la place laissés aux élèves et le type de rapport au milieu qui est attendu : [...]. La signification s'enrichit d'un regard et d'une indication vers YI [un apprenant], qui tend à rapprocher ce dernier du contenu indiqué (l'étiquette « Faucher ») (D. Forest, 2008 : p. 83).

Cette réflexion montre bien que cette position du professeur, telle que définie, est similaire à celle que nous avons nommée moyenne ou intermédiaire. En vérité, le terme mathématique « oblique » autorise à penser que le professeur, ici le maître, ne penche ni pour la primauté de l'enseignement, ni pour celle de l'apprentissage. Tout en accordant aux apprenants une place assez importante pour agir et construire le savoir, il les accompagne dans la construction des savoirs sans les nommer. Dans cette position, le maître indique la voie à suivre mais ne l'impose pas aux apprenants. Il fait de sorte, surtout dans une interaction non-verbale à travers les signes et la gestuelle, qu'ils trouvent eux-mêmes une solution au problème didactique auquel ils font face.

I.1.4 La position basse

Il faut d'abord préciser que nous n'étudierons pas la position basse de manière institutionnelle, au sens où le maître occupe la position haute et les apprenants la position basse comme le notent D. Moussi & T. Cirel : « le cadre serait déterminé par la relation didactique suivante : l'enseignant occupe la position haute que lui confère l'institution et les élèves occupent la position basse » (2016 : p. 61). Nous la concevons dans une approche d'actions conjointes, où ce sont les situations didactiques et les conditions d'apprentissage qui déterminent la position du maître par rapport aux apprenants. Sous ce rapport, dans une position basse, le maître s'efface complètement au profit des apprenants, leur concédant ainsi l'initiative de la construction des savoirs, ou du moins leur faisant croire qu'elle leur incombe, comme dans une situation a-didactique où l'intention d'enseigner est implicite. En réalité, le maître ne définit pas le savoir à construire, ni ne le décrit, il intervient encore moins dans le processus de construction du savoir. Les

apprenants doivent découvrir eux-mêmes le savoir à apprendre, le construire et le diffuser dans le milieu sans l'intervention explicite du maître. G. Brousseau explique que :

Les situations « a-didactiques » sont les situations d'apprentissage dans lesquelles le maître a réussi à faire disparaître sa volonté, ses interventions, en tant que renseignements déterminants de ce que l'élève va faire ; ce sont celles qui fonctionnent sans l'intervention du maître au niveau des connaissances (1988 : p. 17).

Cette définition de la situation « a-didactique » correspond, plus ou moins, à celle de la position basse dans laquelle le maître agit subrepticement, rien dans son action n'apparaît aux yeux des apprenants, ses intentions sont tacites, il ne les dévoile pas. Il donne l'impression de se retirer de l'action didactique. C'est le moment de l'activité où l'enseignement cède le pas à l'apprentissage, où la verticalité de la relation didactique s'inverse pour devenir ascendante, c'est-à-dire celui où les savoirs ne sont plus transmis du maître aux apprenants par l'enseignement mais plutôt construits par l'apprentissage. Les apprenants prennent confiance en eux-mêmes puisqu'ils ont le sentiment d'être autonomes et de construire seuls les savoirs, et par conséquent, d'apprendre par eux-mêmes. Cependant, le maître reste un acteur, certes distant, mais responsable de l'activité, à la seule différence que sa présence est volontairement dissimulée et discrète dans le milieu.

I.2. Le milieu didactique

Le milieu est constitutif de l'organisation didactique que le maître met en place et dans laquelle l'ensemble des éléments, matériels ou immatériels, agissant par le biais du langage, le déterminent. En réalité, tout relève des intentions des acteurs didactiques, notamment le maître, pour qui chaque action dépend de sa relation avec l'objet de savoir et les apprenants, dans une relation qui peut être de nature collaborative ou conflictuelle dans le processus d'apprentissage. A ce propos, M. Weisser explique que « le milieu, système antagonique à l'élève, témoigne de l'intention de l'enseignant telle qu'il l'a conçue *a priori* dans son dispositif didactique, et regroupe les objets matériels, symboliques, langagiers » (2009 : p.101). Il faut dire que le milieu apparaît comme un espace, concret ou non, et constitué à la fois d'éléments objectifs et subjectifs, dans l'environnement duquel évolue le maître qui tient compte de du développement « [...] du sens que les partenaires de la relation didactique donnent aux objets qui le meublent » (M. Weisser, 2009). Au demeurant, il est important de souligner que le choix des éléments que les acteurs didactiques sont amenés à faire dans l'espace où ils interagissent est l'aboutissement d'une sélection préalable, de leur part, entre tel ou tel élément, selon leur pertinence. Toujours est-il qu'en situation didactique cette sélection d'éléments, liés à l'objet de savoir, ne peut s'effectuer de manière autonome qu'en les interprétant. Nous pouvons ainsi penser comme M. Weisser que « [...] le milieu figure un sous-ensemble du référent disponible en un lieu et un moment donnés [...] » (2009 : p. 103). Or, tout référent du milieu ne peut se concevoir en dehors des interactions entre le maître et les apprenants, interactions dont le socle est le moment où telle action didactique est accomplie par tel acteur en situation. Le référent, sur le fondement duquel se définit le milieu, peut être considéré dès lors comme tout élément, interprété comme pertinent et choisi par l'un ou l'autre acteur, devenus partenaires dans le cadre du contrat didactique qui les lie désormais, dans le sens de ce que l'un attend de

l'autre par rapport au savoir, susceptible de donner du sens et une signification au/aux savoir(s) en construction ou en co-construction. Cela signifie que le milieu relève d'un « contexte cognitif » qui renvoie à des connaissances plurielles que le maître et les apprenants partagent et confrontent à travers les interactions verbales ou non verbales pour la construction des savoirs. Ce sont ces connaissances antérieures, c'est-à-dire culturelles et expérientielles, qui sont le soubassement de l'action didactique et qui définissent le milieu. Elles constituent « [...] un système de significations neutralisées qui a d'une certaine manière la force de l'évidence. [...] Ces significations communes [...] sont indispensables à la production des stratégies gagnantes pour le jeu » (G. Sensevy, 2004 : p. 24)²³. Le milieu didactique devient alors un espace de mobilisation des savoirs partagés et/ou confrontés des acteurs, car pour élaborer des stratégies gagnantes « ils devront mobiliser un certain nombre de savoirs anciens, présents dans le contexte cognitif en arrière fond de l'action » (G. Sensevy, 2004). Pour cela maître et apprenants doivent interagir, c'est-à-dire occuper des positions et avoir des postures modifiables et interchangeableables dans le milieu didactique. Justement, ce sont les contradictions et les contraintes du milieu qui modifient le comportement des acteurs face à un problème didactique, étant entendu que le problème relève d'une question qui n'a pas encore trouvé de réponse didactique. Il ressort de leur confrontation cognitive l'élaboration de stratégies différentes pour construire les savoirs à enseigner ou à apprendre. A ce titre, nous pouvons retenir avec B. Poussin que :

Dans ce contexte, l'apprentissage se réalise par une confrontation à un milieu constitué par un système de contraintes pour lesquelles les élèves n'ont pas encore de réponses immédiates et adaptées. [...] l'étude du milieu se révèle donc essentielle pour caractériser les connaissances en jeu et les adaptations [...] souhaitées par l'enseignant dans les situations (2008 : p. 203).

Même si cette réflexion a été tirée d'un « contexte cognitif » lié à l'éducation physique, elle n'en demeure pas moins réelle dans une activité de français. De fait, ces différentes contraintes et confrontations des acteurs en situation, notamment le maître, leur permettent d'avoir des postures qui changent à des moments de l'action didactique et qui leur donnent une légitimité d'agir par rapport aux savoirs en jeu. Le milieu didactique apparaît donc comme une écologie de comportements qui définissent la posture des « interactants ».

I.3. La posture didactique

Si la position didactique, d'une manière générale, représente la place (au plan cognitif) qu'occupe l'enseignant, en l'occurrence le maître, dans sa relation aux savoirs et aux apprenants dans le milieu, la posture didactique apparaît comme une façon d'agir et d'accomplir la tâche dans son caractère fluctuant et changeant. C'est pourquoi, D. Bucheton et Y. Soulé pensent que :

Une posture est un schème préconstruit du « penser-dire-faire », que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent (2009 : p. 38).

²³ Cité par D. Forest (2008 : p. 78).

Chaque fois que le maître agit ou interagit avec les apprenants il adopte des postures spécifiques à la tâche, qui fluctuent en fonction du milieu et du contexte cognitif. D. Bucheton et Y. Soulé expliquent, à ce propos, que « Les maîtres changent ainsi plus ou moins souvent de posture pendant le déroulement de l'action » (2008 : p. 20). En outre, la posture didactique relève des gestes professionnels, au sens de « l'agir verbal et non verbal » (D. Bucheton & Y. Soulé, 2008) du maître, du degré de maîtrise des savoirs et de l'agir ensemble, dans un collectif et dans un contexte de conflits et d'entente intermittents entre les acteurs. En réalité, elle est sujette à un comportement multiple des acteurs didactiques face à la complexité du milieu et à l'enchaînement des actions, les unes avec/contre les autres. Sous ce rapport, D. Bucheton affirme que :

Une posture est une manière de s'engager dans une tâche, de la poursuivre, de la détourner, de l'abandonner, de la refuser, de la questionner. Chaque posture est la mobilisation et la concaténation singulière (un nœud) d'un ensemble complexe de gestes, de savoirs, d'intérêts, de formes diverses de l'engagement. [...]. Elles [les postures] se révèlent, se transforment dans et par l'activité (2017 : p. 2).

Nous pouvons dans ce cas penser que la posture didactique peut être considérée comme la façon dont les acteurs se comportent face à la tâche et dans l'activité, leur attitude momentanée et circonstancielle qui déterminent leur choix, en particulier de faire ou de ne pas faire, de faire faire ou de ne pas faire telle ou telle action pour construire ou co-construire un savoir. Nous pouvons penser que la posture devrait plutôt être appréhendée au pluriel, d'autant plus que lors de l'activité plusieurs postures émergent du milieu. Quoi qu'il en soit, les postures du maître constituent, avec celles des apprenants, un ensemble interactionnel éclaté qui définissent *in fine* ce qu'ils font, ce qu'ils pensent et ce qu'ils disent, donc ce qu'ils sont, c'est-à-dire leur agir professionnel. Ainsi, les postures du maître sont nombreuses ; Fr. Morel et al (2015) en dénombrent cinq :

- une posture d'accompagnement ;
- une posture de contrôle ;
- une posture d'apparent lâcher-prise ;
- une posture d'enseignement ;
- une posture dite du « magicien ».

Essayons d'élucider ces termes dont nous retiendrons principalement trois qui pourront correspondre aux trois positions du maître que nous avons expliquées plus haut.

I.3.1. La posture d'accompagnement

Dans une posture d'accompagnement le maître s'abstient d'interférer à outrance dans les actions didactiques des apprenants en leur laissant du temps didactique, celui durant lequel l'action d'apprendre est explicite chez eux. Il place son action à cheval entre la prééminence ou l'omniprésence et l'effacement. Il devient réticent à faire à la place des apprenants, ce qui correspond à la position moyenne. Selon Fr. Morel et al dans cette position « [...] l'enseignant pointe les difficultés, oriente vers les ressources disponibles, laisse du temps pour la réflexion et la discussion [...] » (2015 : p. 69). Il devient un collaborateur averti de l'action didactique qui développe avec les apprenants des savoirs émergents et situés

dans une position didactique moyenne ou intermédiaire. La relation didactique du maître aux apprenants est horizontale et elle favorise la co-construction des savoirs, contrairement à une posture de contrôle.

I.3.2. La posture de contrôle

Elle peut correspondre à une implication très remarquable du maître dans l'action didactique. Il est au cœur de l'action didactique, car il se consacre au « [...] pilotage synchronique et serré des tâches [qui] est sous le contrôle étroit de l'enseignant qui vérifie, évalue, distribue la parole, explique les erreurs et les corrige » (Fr. Morel & *al*, 2015). Dans ce cas, le maître est un « sachant » dominant qui développe avec les apprenants une relation hiérarchique aux savoirs qui n'émergent plus du milieu mais sont actés. Il apparaît comme un acteur didactique qui transmet le savoir dans une verticalité descendante et qui adopte en situation une position haute, dite « magistrale ».

I.3.3. La posture d'apparent lâcher-prise

Dans cette posture le maître s'efface complètement de l'action didactique en feignant d'en laisser l'initiative aux apprenants qui sont parfaitement autonomes, ou tout au moins, peuvent interagir entre eux. En réalité :

[...] C'est une posture de confiance. Le maître n'intervient pas. Les tâches sont à la portée des élèves, les gestes ou ressources pour les accomplir leur sont connus. Un tutorat entre pairs peut aussi se mettre en place. Les savoirs, là aussi, sont souvent en actes : dans le faire [...] (Fr. Morel & *al*, 2015 : p.70),

Cette posture du maître correspond dans le milieu à la position basse où il a choisi d'être un acteur passif qui donne l'impression de s'effacer en cédant de la place aux apprenants

I.3.4. La posture d'enseignement

Quand le maître a une posture d'enseignement il agit et inscrit son action dans un cadre institutionnel. C'est le moment où il conceptualise, actualise et formalise les savoirs ; C'est ce que les maîtres appellent généralement le *à retenir*, une manière de légitimer et d'institutionnaliser les savoirs émergents, non programmatiques et construits en situation. Fr. Morel et *al*/parle plutôt de « [...] moments précis de conceptualisation où l'enseignant nomme ou fait nommer les savoirs, les institutionnalise. [...] ». Le tissage prend la forme du retour sur les tâches que les élèves viennent d'accomplir » (2015 : p. 70). Cette posture favorise une convergence didactique qui permet au maître de s'appropriier les savoirs en acte auxquels il donne une légitimité institutionnelle. Ainsi, le savoir peut-il être diffusé et transmis puisque le maître l'a validé. Néanmoins, il arrive que la nature du déroulement de l'action didactique l'oblige à emprunter aux actions théâtrales et ludiques des moyens d'interagir avec les apprenants pour résoudre un problème didactique qui peut être considéré dans le milieu comme une question à laquelle les « interactants » n'ont pas encore trouvé de réponses. Dans une telle situation le maître devient celui qui imagine et invente des stratégies théâtrales et ludiques pour résoudre un problème didactique.

I.3.5. La posture dite du « magicien »

Dans cette posture dite de magicien le maître essaie d'attirer l'attention des apprenants, il capte leur horizon d'attente et enlève à l'action didactique son caractère programmatique et institutionnel pour l'inscrire dans une perspective « théâtrale » et « ludique ». De ce fait, c'est une « [...] sorte de théâtralisation des situations [...], [un] art de la séduction et de l'enchantement [qui] fascinent les élèves et les « capturent ». On est dans le ludique, le cadeau : des moments rares et privilégiés qui donnent aussi du sens à l'école » (Fr. Morel & al, 2015 : p. 70). Nous pensons, à travers cette posture, que le maître adopte un simulacre de divertissement, de jeu théâtral ou ludique, qu'il se détourne de l'action didactique classique, pour mieux accompagner les apprenants dans la construction des savoirs situés et émergents.

Toujours est-il que la définition théorique des différentes postures du maître ne suffit pas à comprendre le « contexte cognitif » dans lequel il interagit avec les apprenants. Seule l'analyse des positions et des postures du maître en situation peut permettre de comprendre la nature de l'action didactique dans le milieu. Nous ne retiendrons dans notre analyse que les postures suivantes : la posture de contrôle, celle d'accompagnement et celle d'apparent lâcher prise, qui correspondent mieux et respectivement aux positions haute, moyenne ou intermédiaire, et basse. Cela facilitera l'analyse et la corrélation entre les positions et les postures du maître qui sont interdépendantes et indissociables dans la pratique.

2. Analyse didactique des positions et postures du maître dans le milieu

Il faut d'abord préciser que l'analyse des positions et postures du maître se fera à partir du triplet de genèses développé à l'origine en didactique des mathématiques. Il s'agit de la chronogenèse, la topogenèse, et la mésogenèse que nous avons adaptées et réinvesties en didactique du français. En effet, toute action didactique étant définie, par essence, par les mouvements des acteurs dans le milieu (Topogenèse), les interactions verbales et non verbales (Mésogenèse), les temps didactique et chronologique (la chronogenèse), il est important de définir brièvement ces notions avant d'explicitier la méthode que nous avons élaborée pour analyser les positions et les postures du maître dans le milieu.

- La topogenèse

D'abord, la topogenèse peut être comprise comme les différentes positions que le maître et les apprenants occupent dans l'espace didactique, à savoir leur place par rapport au milieu en tant que « contexte cognitif », ainsi que les mouvements qu'ils font durant l'activité didactique. D. Forest pense que :

La topogenèse représente l'état des lieux respectifs, des topos, qu'occupent le maître d'une part, et chacun des élèves et groupe d'élèves d'autre part. Les lieux dont il s'agit ici sont des lieux symboliques. Ces lieux comprennent pour le maître l'ensemble des tâches qu'il est censé accomplir, et son espace de savoir (2006 : p. 78).

Elle pourrait donc être conçue comme ce rapport au lieu didactique où les positions et les mouvements des « transactants » sont observables. En effet, selon G. Sensevy et A. Mercier :

[...] La description des « mouvements topogénétiques » est d'importance. En effet, la plus grande part des apprentissages quotidiens semble faire de tels mouvements, par lesquels une responsabilité plus étendue peut être laissée à l'agir de soi-même des élèves (2006 : p. 7).

Nous en déduisons que la topogénèse consisterait à observer et analyser les actions du maître et des élèves à travers leurs mouvements dans le lieu didactique, des mouvements qui doivent normalement faciliter les interactions verbales qui sous-tendent la mésogénèse.

- La chronogénèse

Elle renvoie à la chronologie temporelle ou la durée de l'activité didactique, mais surtout au déroulement dans le temps des actions didactiques. D. Forest et A. Mercier (2009 : p. 7) parlent des « [...] temps de l'enseignement et de l'apprentissage ». Parce que « *les contenus épistémiques* » changent constamment dans une transaction didactique, parce qu'aussi leur énonciation et leur orientation dépendent plus d'une stratégie que d'un programme figé, il faut qu'ils soient inscrits dans une perspective temporelle, certes imprévisible, mais qui circonscrit l'activité dans une certaine durée. Si nous suivons la réflexion de G. Sensevy et A. Mercier, nous retiendrons que « [...] le jeu didactique se caractérise avant tout par le fait que son contenu se modifie incessamment. Ce qui donne forme à cette modification, c'est le fait que le savoir soit disposé sur l'axe du temps [...] » (2007 : p. 30) qui se caractérise par des temps forts et des temps faibles, c'est-à-dire des accélérations et des pauses dans la progression de l'activité didactique. La chronogénèse est donc cette capacité du maître à maîtriser le temps de la progression de l'activité, du déroulement ou de l'enchaînement des actions didactiques, surtout lorsqu'il s'agit de passer d'un objet de savoir à un autre.

Elle est considérée comme la manière de gérer le temps chronologique et le temps didactique. C'est plus précisément le « comment ? » du « quand ? » qui définit à quel moment de l'activité didactique tel professeur ou tel élève fait de telle ou telle autre manière quelque chose pour faire que tel apprenant apprenne. A ce sujet, retenons que « *la chronogénèse pose la question quand ?* Plus précisément comment quand ? Elle incite à identifier la nature et les raisons du passage, à un certain moment, d'un contenu épistémique à un autre ». (G. Sensevy & A. Mercier, 2007 : p. 32). Revenons un peu sur les notions de temps chronologique et de temps didactique qui paraissent fondamentales à la chronogénèse d'une activité didactique. Le temps chronologique consiste à étudier le rythme du déroulement de l'activité didactique, tandis que le temps didactique c'est le temps du savoir, celui durant lequel un « transactant » apprend quelque chose ou fait quelque chose pour faire apprendre dans une intentionnalité explicite ; il constitue un moment du temps chronologique. Mais l'organisation de l'action didactique conjointe entre le professeur et les élèves sur l'axe du temps n'est possible qu'en fonction de ce que les « transactants » eux-mêmes font et leurs mouvements dans le lieu didactique qu'on appelle aussi la topogénèse.

- La mésogénèse

Le milieu didactique est constitutif d'un ensemble d'éléments qui interagissent entre eux. Ce sont ces interactions du/avec le milieu qui fondent le principe de la mésogénèse. Néanmoins, en didactique du français, nous pouvons supposer qu'elle renvoie plutôt aux interactions verbales et non-verbales (nous pensons surtout à la gestuelle du maître) entre le maître et les apprenants en rapport avec l'objet de savoir. Toujours est-il que, quelle que soit la nature des interactions (verbales ou non-verbales) elle peut être considérée comme « la capacité du professeur et des élèves à organiser un « bavardage » des objets. Dans leurs dimensions symboliques, capacité fortement dépendante de l'étude préalable de ces objets » (D. Forest & A. Mercier, 2009 : p. 9). Ils entendent surtout par là le rapport des acteurs du milieu didactique à ces objets-là, c'est-à-dire « les objets des milieux ainsi que l'organisation des relations à ces objets²⁴ » (D. Forest & A. Mercier, 2009 : p. 7).

Nous remarquons, à cet égard, que l'on ne peut parler de mésogénèse, que lorsque les interactions verbales ou non verbales permettent d'établir avec le milieu des relations entre les acteurs didactiques et les objets de savoir. Or, on pourrait, par exemple en didactique du français, où il semble difficile pour les acteurs didactiques d'établir un rapport du savoir à l'objet qui serait symbolique, penser que le « bavardage », comme forme d'interactions verbales n'ayant pas un caractère programmé, *a priori* mais spontané *in situ*, devrait sans doute correspondre à un jeu du langage non institué. Ce jeu du langage se construit sur une sorte de « *maïeutique* » socratique où, par un échange de questions et de réponses, le maître conjointement avec ses élèves est en interaction avec eux et le milieu par une communication verbale. Cette communication peut-être un des éléments d'analyse des positions et des postures du maître.

2.1. Méthode d'analyse des positions et postures du maître

Notre méthode d'analyse sera essentiellement fondée sur « une étude filmique » (G. Sensevy, 2011) qui permet de mieux rendre compte des actions situées du maître dans le milieu didactique. En effet, ce n'est qu'à partir des mouvements, des interactions dans le milieu, en suivant le temps de l'activité didactique, qu'il est possible d'étudier de façon appropriée les positions et les postures didactiques du maître. En vérité, le film de l'activité permet de mieux rendre compte des comportements des acteurs didactiques, à travers ce qu'ils disent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils font ou font faire dans un « contexte cognitif » qui leur est propre. Cette démarche méthodologique s'inscrit dans une perspective ethnographique. En effet, G. Sensevy pense que :

Une étude de terrain ethnographique se définit par un autre type de rapport à l'empirie. On va y étudier *l'action in situ* : [...], *l'action habituelle* des personnes. Il s'agit bien dans une étude ethnographique, d'être confronté à cette action habituelle, telle qu'elle est produite dans son environnement habituel. Dans cette démarche, l'action est donc étudiée dans son écologie propre, en situation (2011 : pp. 218-219).

²⁴ Nous comprenons par « objet » un objet de savoir dans sa dimension physique mais aussi comme relevant du domaine de la connaissance.

Et puisque nous nous proposons d'étudier les positions et les postures du maître à travers ses mouvements et sa place dans le milieu (topogenèse), ses interactions avec le milieu (mésogenèse) et le temps du déroulement de l'activité didactique (chronogenèse), il est important de décrire ce que fait habituellement le maître et l'espace dans lequel il le fait. Ceci est d'autant plus vrai que « [...] les films (vidéos), qui peuvent s'inscrire selon moi dans cette perspective ethnographique [...] » (G. Sensevy, 2011), permettent de représenter une analogie de l'action du maître, dont la description autorisera une analyse pertinente de ses positions et de ses postures à partir de données filmées et recueillies sur le terrain, puis traitées pour élaborer un corpus sur lequel cette étude s'appuiera.

2.2. Le recueil et le traitement des données issues du terrain

Nous avons filmé un maître dans une activité de français langue de scolarisation en classe de CM2. Il s'agit d'une activité d'expression orale qui porte sur le thème de la pêche. Nous avons procédé à la prise de vue de l'activité, muni d'une caméra focalisée et centrée sur le maître pour mieux analyser ses positions et ses postures didactiques. Une fois le film de l'activité achevé nous l'avons transcrit de manière classique, faute de logiciel. Cette transcription nous a permis d'élaborer un synopsis de l'activité qui permet de décrire de manière concrète et séquentielle les actions du maître *in situ*. Nous avons ensuite conçu une grille d'analyse des positions et des postures du maître sur la base des critères du triplet de genèse (chronogenèse, topogenèse et mésogenèse).

2.3. Le synopsis : un moyen de décrire les actions du maître

Le synopsis permet de faire une synthèse de l'activité par la description des moments clés de l'action didactique, en l'occurrence celle du maître. Ainsi, peut-on décrire ses mouvements et sa place dans le milieu, ses prises de parole ou sa gestuelle dans les interactions verbales, ainsi que sa gestion du temps de l'activité. Pour cela, nous nous appuyerons essentiellement sur une description ascendante et compréhensive des actions du maître. En effet, selon G. Sensevy :

Les descriptions doivent être produites dans le respect du sens de l'action pour l'agent [...]. Avant cela c'est sur l'idée d'ascendance que je veux insister. Il s'agit pour le chercheur de *partir* le plus possible « des choses telles qu'elles sont ». [...]. On tente, autant que faire se peut, la logique première des événements, sans introduire d'autres concepts que ceux auxquels peuvent faire appel ceux qui sont dans l'action. Tout se passe finalement comme si l'analyse épousait le point de vue des agents, dans un effort de *compréhension* de ce qu'ils font (2011 : p. 188).

Nous pouvons ainsi noter que l'objectivité et la simplification des concepts porteurs de la description facilitent la compréhension des actions du maître, à travers la conception de trois grilles d'analyse (selon les critères de la chronogenèse, la topogenèse, la mésogenèse) pour mieux étudier ses positions et ses postures didactiques.

2.4. Les grilles d'analyse pour étudier les positions et postures du maître

Les grilles d'analyse sont un outil pour étudier la manière dont les enseignants se positionnent et se déplacent sur les lignes intermédiaires du lieu didactique (topogenèse), comment ils occupent aussi, à travers leurs actions, le temps de l'activité, en l'occurrence

les temps chronologique et didactique, et enfin, comment ils introduisent les savoirs en interagissant verbalement avec les élèves et le milieu (mésogenèse). La grille d'analyse de la topogenèse des actions didactiques du maître permettra de définir ses positions par la description de ses mouvements et de ses gestes dans le milieu. En suivant les items des positions hautes, moyenne et basse, et des mouvements dynamiques et statiques, nous tenterons d'analyser les positions du maître. Celle de la chronogenèse des actions didactiques du maître est un moyen d'étudier l'occupation du temps chronologique (la gestion du déroulement du temps des actions successives du maître), et du temps didactique (les moments de l'activité durant lesquels les intentions d'enseigner sont explicites). Cela pourrait permettre d'observer le temps d'occupation de l'action didactique par le maître, qui pourrait être déterminant dans sa posture par rapport à sa domination de l'action. Quant à la grille d'analyse de la mésogenèse, c'est un outil conçu pour étudier les interactions du maître avec le milieu, et la manière dont les savoirs y sont introduits. Il s'agit de vérifier l'organisation du jeu de questions et de réponses, c'est-à-dire le dialogue interactif qui le sous-tend. Sur la base de critères fondés sur la durée, le type de tâche, la formulation des questions et des réponses, nous pourrions identifier en pourcentages la place qu'occupe le maître dans les interactions verbales.

3. Analyse des données

Dans cette partie nous allons analyser la topogenèse, la chronogenèse et la mésogenèse des actions didactiques du maître en nous focalisant sur ses positions et ses postures dans le milieu. L'exploitation des grilles d'analyse décrites plus haut ont permis de concevoir trois graphiques qui représentent en temps cumulés les mouvements et les positions du maître, la part d'occupation des temps chronologique (la progression de l'activité), didactique (le temps durant lequel les intentions d'enseigner sont explicites) et le temps cumulé d'occupation des interactions verbales par le maître. Ceci permettra de constater dans quelle proportion du temps de l'activité le maître occupe une position haute, moyenne ou basse, et adopte des « postures de contrôle, d'accompagnement et d'apparent lâcher-prise » (D. Bucheton & Y. Soulé, 2009).

3.1. Analyse des données de la topogenèse du maître (M)

La topogenèse permet d'étudier les positions (P) et les postures du maître (M) en situation en observant ses mouvements (M) et sa place dans le milieu à des moments d'effectuation de tâches spécifiques à l'activité. Les positions et les postures du maître seront analysées à partir de son degré d'implication dans l'action didactique à travers ce qu'il fait, ce qu'il pense et ce qu'il dit dans le milieu, perceptibles dans le caractère dynamique ou statique de ses mouvements. Nous pourrions aussi vérifier que les positions haute, moyenne ou intermédiaire, et basse entraînent respectivement chez le maître des postures de contrôle, d'accompagnement et d'apparent lâcher-prise, comme nous pouvons l'observer dans le graphique ci-dessous.

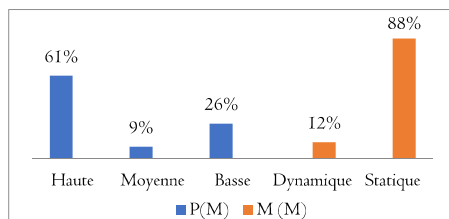


Figure I. Topogenèse de M

En observant attentivement les données topogénétiques du maître nous remarquons qu'il occupe une position haute durant 61% du temps de l'activité didactique, soit quasiment les 2/3 de l'action didactique. Ce qui peut signifier que son action reste prépondérante et s'inscrit dans une perspective dominante. Cela signifie qu'en tant qu'acteur didactique, il contrôle tout et domine toute l'activité. Par conséquent, cette position relativement haute lui confère une posture de contrôle, c'est-à-dire de maître du jeu didactique. En outre, durant 14% de l'activité M a eu une position moyenne. En consacrant peu de temps à cette position intermédiaire qui lui permet de créer, non seulement « une relation émotionnelle » (R. Martineau & C. Prevost, 2004) avec les apprenants, susceptible de leur donner confiance, mais surtout d'accompagner discrètement ce qu'ils font, M a, sans doute, privilégié un enseignement dirigé et magistral.

On peut dire que durant ce temps cumulé de l'action didactique il a eu une posture d'accompagnement cependant peu significative pour permettre la participation collaborative des apprenants à la construction des savoirs. Par ailleurs, pendant quasiment le quart de l'activité didactique, soit 26%, le maître a occupé une position basse, c'est-à-dire qu'il a surtout fait de la « réticence didactique » (G. Sensevy & A. Mercier, 2007), dès lors qu'il s'est effacé, presque complètement, à des moments précis de l'activité afin de donner une autonomie d'action, quasi exclusive aux apprenants, pour qu'ils apprennent par eux-mêmes et construisent de manière autonome des savoirs, non pas programmés mais construits dans l'action située. En même temps, cette position basse permet de relativiser le caractère magistral et diffus de l'activité de M. Elle lui donne l'opportunité d'adopter une posture de lâcher-prise qui laisse la possibilité aux apprenants de s'approprier provisoirement l'action didactique. L'observation des mouvements de M a permis de constater qu'il a privilégié dans son activité une posture magistrale et dominante dans la construction des savoirs dans le milieu. En effet, sa position statique durant 88% du temps de l'activité explique le fait qu'il ait négligé le caractère relationnel de l'action didactique et n'ait pas pu établir avec les élèves, de façon certaine, une « relation émotionnelle » (R. Martineau & C. Prevost, 2004) qui favorise une « transaction didactique » au terme de laquelle « le contrat didactique », c'est-à-dire les attentes réciproques des acteurs didactiques dans et en dehors du milieu (G. Sensevy & A. Mercier, 2007) ne semble pas respecté. Or, l'absence de mouvement de sa part, puisqu'il reste dans une position statique durant la quasi-totalité de l'activité, corrobore l'idée que la position haute de M reste dominante durant l'activité, qu'il demeure dans une posture de contrôle, celle d'un diffuseur de connaissances programmées et institutionnelles plutôt que dans celle d'un co-

constructeur des savoirs d'action émergeant du milieu didactique. Par contre, seuls 12% des mouvements de M peuvent être considérés comme dynamiques. Cela voudrait dire que l'enseignant n'a pas essayé de créer une ambiance et une atmosphère de construction conjointe des savoirs avec les apprenants.

3.2. Analyse des données de la chronogenèse de M

L'analyse des données de la chronogenèse sera faite sur la base des critères des temps didactique (TD) et chronologique (TC) évalués en pourcentages. Il s'agit des cumuls de temps d'occupation du milieu par les acteurs didactiques, le maître et les élèves (E), dans la progression globale de l'activité, et spécifique aux tâches explicites ou implicites d'enseignement et d'apprentissage. Nous essaierons de voir à partir de ces critères comment le maître se positionne dans le milieu et quelle posture il adopte dans son action par rapport à l'expression orale, et accessoirement à l'écriture. L'objectif est de vérifier la nature de la position et de la posture du maître par rapport aux élèves en fonction du temps que ce dernier consacre à telle ou telle tâche didactique en analysant les données du graphique ci-dessous.

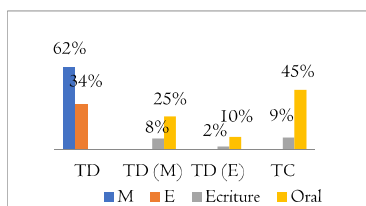


Figure 2. Chronogenèse de M

Globalement, il apparaît que le maître occupe 62% du temps didactique contre 34% pour les apprenants, notamment dans les interactions verbales avec eux. Cela montre qu'il a pris la parole presque deux fois plus que les apprenants dans cette activité d'expression orale dont l'objet premier était de les pousser à s'exprimer à partir de l'observation d'une image. Son action reste ainsi dominante par rapport au temps consacré à l'action didactique. Si nous analysons le temps didactique en le répartissant entre la principale tâche de l'activité, l'expression orale, et subsidiairement l'écriture, nous constatons toujours que l'action du maître surplombe toute l'activité. En effet, on note qu'à la tâche réservée à l'écriture M lui consacre 8% du temps didactique contre 2% pour les apprenants, ce qui montre que son action est quadruple de celle de tous les apprenants confondus. L'occupation du temps didactique par le maître, de ce point de vue, assujettit celle des apprenants, dont les actions de construction des savoirs d'écriture restent insignifiantes, même si l'écriture constitue, pour cette séance, une tâche accessoire par rapport à l'oral. Par ailleurs, si l'on se réfère à la tâche qui domine le temps didactique, en l'occurrence l'oral, on voit que M se réserve 25% du temps didactique contre 10% pour les apprenants, soit quasiment plus de la moitié du temps didactique consacré à cette tâche. Ce constat montre que le collectif/oral a été dominé par M, dont l'action triple pratiquement celle des élèves et maintient M dans une position haute dominante. Ainsi, le maître est souvent dans une posture de contrôle dans la gestion du temps didactique qui privilégie l'enseignement sur les apprentissages. Si, par

ailleurs, on s'en tient au temps chronologique, c'est-à-dire le temps cumulé des tâches et des actions de M et des apprenants en fonction de la progression de l'activité, le constat est le même. En effet, sur 45% du temps chronologique consacré au collectif/oral, l'action de M en temps didactiques cumulés occupe près de la moitié du temps chronologique, soit 25%. En outre, sur 9% du temps chronologique réservé à la tâche d'écriture, presque la totalité est occupée par M, soit les 8%. Par conséquent, on peut dire que la prépondérance des actions de M dans la progression de l'activité montre que dans ses interactions verbales avec le milieu, il est le plus souvent dans une position haute qui lui confère par la même occasion une posture de contrôle sur la construction des savoirs.

3.3. Analyse des données de la mésogenèse de M

Le maître en situation didactique se voit dans l'obligation d'interagir avec les « objets » du milieu ; or, en français ces interactions sont essentiellement verbales et parfois non verbales à travers la gestuelle. Elles s'appuient en outre sur un jeu de questions (Q) réponses (R), ou même de questions sans réponses (SR), voire de réponses sans questions (SQ). À partir de ce jeu verbal le maître assoit son action et ses relations didactiques avec les apprenants qui définissent ses positions et ses postures dans le milieu. Le temps cumulé de la prise de parole ou de l'initiative des échanges entre lui et les apprenants permettra de mieux observer le caractère dominant de son action et de vérifier que les savoirs en situation sont diffusés dans une verticalité plus descendante (du maître aux apprenants) qu'ascendante (des apprenants aux maîtres), ou de manière horizontale (le maître avec les apprenants). Ceci nous donnera une idée des positions et des postures du maître à partir des interactions avec le milieu.

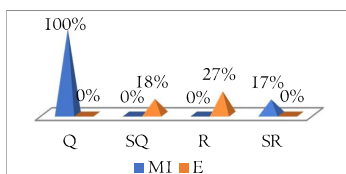


Figure 3. Mésogenèse de M

En analysant attentivement les données de ce graphique le premier constat est que l'ensemble des questions qui sous-tendent les interactions verbales ont été formulées par le maître, soit 100% contre 0% pour les apprenants. L'échange verbal se fait donc à sens unique et reste dirigé de bout en bout par M. Cela dénote à première vue qu'il contrôle totalement l'initiative des interactions verbales ou le jeu de questions/réponses avec les apprenants, que toutes ses actions qui s'y rapportent, restent prépondérantes par rapport à celles des apprenants. On comprend alors que pour le critère de la formulation des questions, l'enseignant demeure celui qui organise le jeu de questions réponses, c'est-à-dire le jeu verbal. On peut même affirmer que du point de vue quantitatif que le dialogue a été plutôt empêché, que les interactions sont organisées dans le milieu dans le sens « radial » voulu par le maître. Le fait est que nous avons constaté que les données montrent que M prend la parole parfois pour répondre à ses propres questions puisque les apprenants n'en ont pas posé. En effet, il y a 27% de SQ (Sans Question) pour les apprenants contre 0%

pour M, ce qui montre que M s'est souvent substitué aux élèves pour poser les questions à leur place comme pour anticiper sur leurs attentes rompant ainsi le contrat didactique qui les lie. Cela a, sans doute, contribué à anéantir la dynamique de l'interaction verbale et du collectif/oral. De même, certaines questions des apprenants n'ont pas trouvé de réponses, car les données montrent que 17% du temps de l'interaction verbale renvoient au critère SR dans le temps que M occupe pour dialoguer avec les apprenants. Cela signifie précisément qu'il y a des points du jeu verbal qui ont été, sciemment ou involontairement occultés par M. Il en découle que dans les interactions verbales dans le milieu le maître a largement occupé une position haute qui a empêché le jeu verbal, qui devait sous-tendre les interactions avec le milieu, de se développer de manière contradictoire ou polémique afin de garantir la nature conjointe de l'action.

En revanche, il a plutôt privilégié par sa position souvent haute le faire au lieu du faire faire. En vérité, du point de vue de la mésogenèse, chaque fois qu'il s'est agi pour lui d'interagir avec le milieu le caractère magistral de son action l'a emporté sur l'action conjointe avec les apprenants. Le fait pour lui d'anticiper sur les réponses des apprenants corrobore l'idée qu'il n'inscrit pas son action dans une perspective coopérative ou collaborative, mais plutôt dans une approche descendante où les savoirs à construire viennent du maître qui sait et qui fait tout pour les imposer aux apprenants qui les reçoivent comme des récepteurs passifs. Cela conduit vers l'idée que les savoirs institutionnels et programmés sont plus prépondérants que les savoirs construits en situation. Ainsi, ce qui devait être considéré comme une interaction, source de contradictions et de conflits surprenants qui émergent du milieu, s'est muée en une simple action verbale directive et monolithique qui s'apparente à un monologue du maître. Cette position constamment haute du maître montre bien que sa posture la plus récurrente dans l'activité reste celle de contrôle où il apparaît comme un sachant incontestable dont le savoir est diffus et construit *a priori* au lieu d'être co-construit *in situ*.

4. Résultats

Cette analyse des données dans une approche de l'action didactique conjointe et selon le triplet de genèses autorise à dire que le maître, de par sa position, significativement haute, dans sa place et ses mouvements, dans les interactions verbales, ainsi que dans la gestion du temps de l'activité, a plus agi que les apprenants dans la construction des savoirs. En procédant ainsi il a sans doute moins contribué à développer le caractère conjoint de l'action didactique et l'a même anéanti. Dans cette perspective, l'intention explicite du maître a plus été tournée vers l'enseignement que vers l'apprentissage. Par conséquent, son action trop aut centrée a favorisé un enseignement plus magistral et dirigé. Il a très souvent été dans une posture de contrôle, de maître et de « diffuseur » des connaissances, et les apprenants des acteurs passifs de l'action didactique, réduits à recevoir les savoirs programmés *a priori*. En surplombant toute l'activité par son omniprésence, il s'est substitué, à certains moments de l'activité aux élèves en agissant à leur place et en contrôlant totalement leurs actions. Dans la gestion du temps de l'activité sa manière de faire et de

conduire son activité a rendu son action trop radial et dirigiste, au détriment des apprentissages. De même dans les interactions avec le milieu M s'est érigé en maître absolu du jeu de questions/réponses en formulant quasiment la totalité des questions, ne laissant aux apprenants que le soin d'y répondre. Et même là aussi, il n'a pas hésité à répondre ou à influencer sur la réponse des apprenants, ce qui ne leur a pas donné la possibilité de participer de manière autonome et conjointe aux interactions verbales avec le milieu ou en situation didactique. On peut ainsi dire que la place qu'occupe M dans l'interaction verbale qu'il a organisée avec les apprenants pour introduire les savoirs de manière située, reste trop importante et prépondérante pour favoriser leur co-construction ou une action didactique conjointe, sous les aspects de la mésogenèse dont il reste le maître. En outre, les apprenants n'ont pu prendre à aucun moment l'initiative de la formulation des questions dans les échanges qu'ils ont eus avec M qui, du reste, a toujours gardé l'initiative du dialogue. En somme, il l'a contrôlé de bout en bout.

5. Discussion des résultats

La position haute et la posture de contrôle prééminentes dans les actions du maître peuvent s'expliquer par le fait qu'il reste celui qui détient le savoir et le diffuse, tel que l'institution scolaire l'a formé, et lui-même conçoit ses actions didactiques. Dans les représentations du maître ainsi que dans celles existant dans et en dehors de l'institution, le maître compétent est celui qui est capable de transmettre le savoir savant et non le savoir construit et celui qui suit un programme institutionnel que les aléas du milieu et les problèmes didactiques émergents ne bouleversent pas. Or, si dans une action didactique, notamment dans les interactions avec le milieu il n'y a pas de possibilités de voir s'instaurer *in situ* des relations contradictoires, polémiques, et même conflictuelles qui favorisent l'action didactique conjointe entre les acteurs, il est normal que l'activité ait un caractère magistral par une diffusion radiale des savoirs. Le problème dans cette approche c'est que les apprenants ne se sentent pas concernés par la construction des savoirs, ils sont maintenus dans leurs postures de récepteurs passifs dont les actions consistent à assimiler, sans parfois les comprendre, ce que le maître dit, pense et fait.

Sous ce rapport, les relations didactiques intermédiaires et émotionnelles, qui suscitent chez les apprenants une confiance en soi et qui leur permettent de croire qu'ils apprennent par eux-mêmes, sont pratiquement inexistantes. En vérité, si dans une activité didactique les interactions avec le milieu, verbales en didactique du français, sont anéanties par les positions et postures exclusives du maître, cela impactera sur la nature conjointe des actions didactiques dans lesquelles les savoirs ne seront pas co-construits, mais diffus, et les apprenants cesseront d'être des collaborateurs et des coopérants actifs du maître pour devenir de simples exécutants. Et du côté du maître, il ne pourra pas savoir avec certitude qu'un problème didactique posé a été résolu en lui trouvant une réponse convenable aux apprenants. Ce qui est sûr c'est que le contrat didactique, si contrat il y a, est définitivement rompu dès lors que les attentes des apprenants ne sont pas prises en compte de façon explicite. Par conséquent, les transactions didactiques s'en trouvent biaisées dès lors que le

maître ne voit pas l'opportunité de changer de stratégies, par rapport à celles qu'il avait préparées, en cours d'activité et en fonction des attentes des apprenants et des problèmes didactiques non programmables qui ont spontanément émergé du milieu. Les positions et les postures dominantes du maître ne peuvent donc s'expliquer que par des représentations institutionnelles, socio-culturelles, et mêmes propres au maître, qui lui ont conféré une légitimité professionnelle et ont fait de lui le seul habilité à construire les savoirs dans le milieu, en tant que sachant et non co-sachant.

Conclusion

L'analyse des positions et des postures didactiques du maître dans le milieu a permis de vérifier que, selon les critères de la topogenèse, de la mésogenèse et de la chronogenèse, le maître dans son activité d'expression orale, a agi en préférant explicitement les actions d'enseignement à celles d'apprentissage. A travers sa position souvent haute et ses mouvements régulièrement statiques dans le milieu didactique, son occupation trop importante des temps didactique et chronologique, et sa place centrale dans les interactions verbales, le maître, presque omniscient et omniprésent, a dominé toute l'activité. Cela laisse penser qu'il a plus contribué à transmettre dans une verticalité descendante des connaissances savantes, *a priori*, par l'absence quasi-totale d'actions participatives et coopératives des apprenants. En effet, ses actions ont été marquées par une diffusion magistrale des savoirs au lieu de leur construction, voire de leur co-construction avec les apprenants en interaction avec le milieu. Nous pouvons donc retenir que la manière de faire du maître, sa gestion du temps de l'activité, sa gestuelle et son organisation des interactions verbales l'ont maintenu dans des positions et des postures didactiques tellement prégnantes et prééminentes qu'il a plus favorisé une approche magistrale qu'une démarche coopérative et collaborative avec les apprenants.

Références bibliographiques

- Brousseau, G. 1988. Les différents rôles du maître. *Bulletin de l'A.M.Q.*, Montréal. 14-24. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497481>. Consulté le 2 octobre 2020.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. 2008. Des postures enseignantes aux postures des élèves : une dynamique didactique plus ou moins efficiente. *La lettre de l'AIRDF* n°43 : 20-22.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. 2009. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe un multi-agenda des préoccupations enchâssées. *Education et didactique* vol 3, n°3 : 29-48. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Bucheton, D. 2017. Gestes professionnels, postures des enseignants : quelles responsabilités dans les processus différenciateurs ? *Postures des enseignants et des élèves*. Conférence de consensus, différenciation pédagogique, Cnesco : Ens-Lyon. 7-8. En ligne : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/03/170329_II_Bucheton.pdf. Consulté le 04 novembre 2020.

- Buznic-Bourgeacq, P. & Terrisse, A. 2013. Le sujet en position d'enseignant : pratique et discours de trois professeurs d'EPS débutants avec ou sans expérience personnelle dans l'activité enseignée. *Revue française de pédagogie* n°184 : 15-28. ENS Editions.
- Forest, D. 2006. Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation* n°21 : 73-94.
- Forest, D. 2008. Agencements didactiques : pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue française de pédagogie* n°165 : 77-89.
- Martineau, R. & Provost, C. 2004. L'enseignement de l'histoire et la construction de l'identité sociale : entre la raison et l'émotion. *Toussaint, R. & Xypas, C. 2004. La notion de compétence en éducation et formation : fonctions et enjeux*. Paris l'Harmattan. 47-69.
- Mercier, A. 1985. Le temps des systèmes didactiques. *HAL, version 1 : Pré-publication, document de travail*. En ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01397032/>. Consulté le 16 novembre 2020.
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H. & Laux, S. 2015. Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces ». *Le français aujourd'hui* n°188 : 65-77. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2015-1-page-65.htm>. Consulté le 6 novembre 2020.
- Moussi, D. & Cirel, T. 2016. La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherche en didactiques* n°21 : 57-80.
- Vion, R. 1996. L'analyse des interactions verbales. *Les carnets du Cediscor*. En ligne : <https://doi.org/10.4000/cediscor.349>. Consulté le 26 octobre 2020.
- Weisser, M. 2009. Espace didactique : conditions micro-sociales de l'apprentissages. *Education et didactique*, vol 3 n°2 : 101-112.
- Poussin, B. (2008). Analyse de l'action didactique d'un maître en formation lors de deux séquences d'enseignement en sports collectifs. *Formation et pratiques d'enseignements en questions* n°8 : 201-221.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (Mai 2006). Agir ensemble : l'action didactique conjointe, notes pour une synthèse.
- Sensevy, G. & Mercier, A. 2007. *Agir ensemble : l'action didactique du professeur et des élèves*. Rennes : PUR. 225 p.
- Sensevy, G. 2007a. Des catégories pour décrire et comprendre l'action du professeur. *Agir ensemble, l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Chapitre 1, Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. 2011. *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : de boeck. 796 p.
- Sensevy, G. 2011. Comprendre l'action didactique : méthode et jeux d'échelle. *Le sens du savoir*. Chapitre 6. Uniquement en ligne : [DBU11105_9 \(chap.6 en ligne\).fm \(espe-bretagne.fr\)](http://dbu11105_9(chap.6%20en%20ligne).fm(espe-bretagne.fr)). Consulté le dimanche 22 novembre 2020.

CONSONNE LABIO-DENTALE [V] : DIFFICULTÉS DE SA RÉALISATION CHEZ LES APPRENANTS YORUBÁ DU FRANÇAIS EN CLASSE DE FLE AU NIGERIA

Ajani Akinwumi LATEEF
Nigeria French Language Village, Nigeria
ftcoed@yahoo.com/ajanilateef63@gmail.com

Résumé

En expression orale de bon nombre d'apprenants yoruba de la langue française, nous avons identifié des difficultés phonétiques et phonologiques. Ces difficultés sont relatives à la réalisation du son /v/. Il ressort de nos analyses que ces difficultés résident dans l'absence du son incriminé dans la langue des apprenants convoqués.

Mots-clés : Français Langue Etrangère, apprenant yoruba, classe de français, le son /v/.

Abstract

In oral expressions of a large number of Yorubá learners of French language, we were able to identify some phonetics/phonological difficulties encountered by the learners and part of these difficulties is one associated with the oral production of consonant sound /v/ due to the absence of this sound in the yoruba consonant sound system.

Keywords : French as Foreign Language, yoruba learners, french class, sound /v/.

Introduction

Généralement, le contact de deux langues, la langue maternelle et langue étrangère peut tantôt entraîner une accélération du processus d'apprentissage de la nouvelle langue ou le freiner. Ce contact peut laisser transparaître des difficultés dont celles relatives à certains sons. Ce travail est focalisé sur ces apprenants du FLE et locuteurs natifs de la langue yoruba. L'objectif visé est d'identifier les fondements de difficultés qu'éprouvent les apprenants dans la réalisation du son /v/. Qu'est-ce qui fonde la difficulté de réalisation du son /v/ chez ces apprenants ? Comment y remédier ? Autant d'interrogations qui résument notre problématique. Pour traiter cette problématique, nous avons opté pour une organisation bipartite : une orientation théorique et les résultats suivis d'une recommandation.

I. Orientation théorique

Cet article qui s'inscrit dans l'optique de la linguistique appliquée à la didactique des langues, tire son inspiration théorique de la théorie behavioriste de D. Gaonac'h (1987) qui est basée sur les postulats suivants :

- le langage est un « comportement », qui ne peut être acquis qu'en le pratiquant ;
- la forme orale est prédominante « language is speech ». L'ordre immuable de l'apprentissage est le suivant : d'abord l'élève doit écouter, ensuite parler, lire, enfin écrire ;

- l'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes, il faut renforcer les mécanismes fondamentaux de manière intensive ;
- l'apprenant doit produire des réponses exactes, par imitation et vérification immédiate de ses productions.

Et celle de la théorie méthode audio-orale de S. Krashen (1982), qui suppose que l'enseignant accorde aux apprenants une possibilité de s'exprimer. Selon J. Gbaguidi (2009 : p. 9) « cela favorise sans doute une confiance chez les apprenants au niveau des productions orales ».

2. Résultats

Depuis plusieurs années, les centres du bain linguistique du monde entier reçoivent des cohortes d'étudiants ressortissants principalement des universités et autres grandes écoles pour l'apprentissage du FLE. Le village français du Nigeria (Centre Inter-Universitaire d'Etudes Françaises) établi par le Gouvernement Fédéral du Nigeria et situé à Badagry. Lagos fait partie de ces centres dont le public-apprenant se diversifie d'année en année. On y rencontre en plus des étudiants, des apprenants de collège d'éducation et ceux qui sont arrivés pour le programme de certificat et de diplôme.

Notre choix de lieu de recherche sur le problème de la production orale de son [v] chez les apprenants yorùbaphones en classe de FLE au Nigeria est justifié par le fait que le village français du Nigeria (centre Inter-universitaire d'études françaises) est mis en place pour la perfection linguistique des apprenants nigériens en classe de FLE. Ainsi, nos témoins sont des étudiants yorùbaphones qui sont en 3ème année de leur étude avec le profil linguistique suivant : L1 yoruba, L2 anglais et L3 français.

Notre corpus de recherche est constitué de la production orale de nos témoins enregistrée au moyen du magnétophone et ensuite écoutée pour appréhender l'erreur concernant la production orale du son [v] chez ces témoins. Nos analyses ont révélé quelques erreurs au niveau de la production de son [v] dans les productions dont quelques exemples de ces productions sont synthétisés dans le tableau suivant.

Tableau I : Productions orales observées chez les apprenants

S/ N	PRODUCTION	PRODUCTION CORRECTES
1.	Le Félo est avec qui ? [ləFeloætəvekɪ]	Le Vélo est avec qui ? [ləveloætəvekɪ]
2.	La foiture est partie [lɑ vwatɥRɛpɑRti]	La voiture est partie [lɑvwatɥRɛpɑRti]
3.	C'est qui la fictime ? [sekilɑfiktɪm]	C'est qui la victime ? [sekilɑviktɪm]
4.	Le professeur Yemi Osibajo est notre fise-président	Le professeur Yemi Osibajo est notre vice-président

	[ləPRəfəsæRʒemiOsibazɔ̃notRfizPREzidã]	[ləPRəfəsæRʒemiOsibazɔ̃notRvizPREzidã]
5.	Foici mon ami de classe [fwasiɔ̃mãmidəklãs]	Voici mon ami de classe [vwãsiɔ̃mãmidəklãs]
6.	Je fais en classe pour lire [ʒəfɛãklãspuRLiR]	Je vais en classe pour lire [ʒəvɛzãklãspuRLiR]
7.	La Vérification de nos documents se fait ou ? [lãFeRiFikasjɔ̃dɔ̃nodokɔ̃mãsəfɛu]	La Vérification de nos documents se fait ou ? [lãvɛRiFikasjɔ̃dɔ̃nodokɔ̃mãsəfɛu]
8.	Nous allons tous à la clinique du village pour la faccination [nuzalõtuzalaklinikɔ̃vilazɔ̃puRlafãsinasjɔ̃]	Nous allons tous à la clinique du village pour la vaccination [nuzalõtuzalaklinikɔ̃vilazɔ̃puRlavãsinasjɔ̃]
9.	Ma falise est au foyer [mãfalizetɔ̃fwãʒɛ]	Ma valise est au foyer [mãvãlizetɔ̃fwãʒɛ]
10.	Je suis de la commune d'ede, une commune très faste [ʒəsɥdɔ̃lakɔ̃mɥndɛdɛ,ɥnkɔ̃mɥntRɛfãʒt]	Je suis de la commune d'ede, une commune très vaste [ʒəsɥdɔ̃lakɔ̃mɥndɛdɛ,ɥnkɔ̃mɥntRɛvãʒt]
11.	Mon ami fictor est au foyer [mɔ̃ãmifiktɔ̃Rɛtɔ̃fwãʒɛ]	Mon ami Victor est au foyer [mɔ̃ãmiViktɔ̃Rɛtɔ̃fwãʒɛ]
12.	Mon fillage est près d'Ikorodu [mɔ̃fɪlãʒɛPRɛdikorodu]	Mon Village est près d'Ikorodu [mɔ̃ViLãʒɛPRɛdikorodu]
13.	Dans cette classe, nous afons besoin d'une fideo [dãsetklãsnuãfɔ̃besɔ̃ɛdɥnfideo]	Dans cette classe, nous avons besoin d'une vidéo [dãsetklãsnuãvɔ̃besɔ̃ɛdɥnvideo]
14.	Chaque Fendredi, nous allons à la mosquée pour prier [ãkvãdRɛdinuãlãlamɔ̃skepuRPRiʒɛ]	Chaque vendredi, nous allons à la mosquée pour prier [ãkvãdRɛdinuãlãlamɔ̃skepuRPRiʒɛ]
15.	Je fais fers la bibliothèque [ʒəfɛvɛRlãbibliotɛk]	Je vais vers la bibliothèque [ʒəvɛvɛRlãbibliotɛk].

Classement des consonnes françaises d'après leurs traits articulatoires.

Tableau 2 : Traits articulatoires des occlusives

Lieu Mode	Bi-labiales	Apico- dentales	Medio- dorso-palatale	Dorso- vélares
non-voisées	p	t		k
Nasales	b m	d n	ɲ	g ŋ

Source : Leon et Leon (1997 : p. 25).

Tableau 3 : Traits articulatoires des occlusives

Lieu Mode	Labio- dentales	Pre-dorso- alvéolaires	Pre-dorso- prépalatales	Apico- alvéolaires	Dorso- uvulaire
	f	s	ʃ	r	
	v	z	ʒ	i	r

Source : M. Leon et P. Leon, (1997 : p. 25), N. Laborderie (2009 : p. 15) et N. Derivery (1997 : p. 25).

Tableau 4 : Classement des consonnes yoruba d’après leurs traits articulatoires.

		Afẹ́j-ẹ̀tẹ̀-pẹ̀ (bilabiales)	Afeyinfẹ̀tẹ̀pẹ̀ (labiodentales)	Afẹ̀rìgì pẹ̀ (apico alvéolaire)	Afàjafẹ̀rìgìp ẹ̀ (apico dentale)	Afàjàpẹ̀ (palatales)	Afàfàsẹ̀ pẹ̀ (labio-vélaire)	Afàfàsẹ̀fẹ̀tẹ̀ pẹ̀ (labio- dentales)	Afítán-án- na pẹ̀ (vélaire)
Aşénu (occlusives)	pẹ̀	b		t/d			k/g	kp/gb	
Àfúnnu (fricatives)	pẹ̀		f	s	ʃ				h
Aréhon (trille)				r					
Afẹ̀gbẹ̀-ẹ̀nu-pẹ̀ (laterale)				i					
Àsẹ̀tán (mediane)						j		w	
Aránmú (nasale)		m		n					

Source : K. Owolabi, (1989 : p. 50), A. Bamgbose (1990 : p. 16) et N. Sodipe (2000 : p. 33).

A partir de ces trois tableaux qui exposent respectivement les sons consonantiques du français et du yoruba, nous pouvons faire remarquer que les consonnes fricatives et voisées [v] puis es occlusives predorso-alveolaires [z] existent en français. A l’opposé, les consonnes occlusives labio-dentales [kp] et [gb] n’existent pas en français. Le focus de cet article est la conssonne fricative et voisée [v] qui existe en français mais qui n’existe en yoruba.

3. Recommandations

Pour les activités pédagogiques au service de nos apprenants concernant la maîtrise de son [v] qui existe en français mais absent en yoruba et qui leur pose assez de problème au niveau de la production orale en classe de FLE, nous recommandons les approches didactiques suivantes :

- la sensibilisation de nos apprenants au son [v]. Il s’agit ici d’une lecture collective qui stipule que nous lisons collectivement des phrases qui contiennent le son [f] et le son [v] et on demande à nos apprenants de faire ressortir ces deux sons. Et ensuite on continue individuellement avec l’identification des sons [f] et [v] présents dans les phrases données. Par exemple :

Lecture (A) Exercice avec le son [f] :

- Je veux un œuf
- Le feu est devant vous
- Voici ma fenêtre
- La fiche est où
- Il aime trop les femmes, etc.

Lecture (B) : Exercice avec le son [v] :

- Je veux deux voitures
- IL me demande souvent de la viande
- Le vieux aime beaucoup ses garçons
- C'est où le village ?
- Il vient ce soir etc.

Exercice (C) : Mélange de son [f] et [v] :

- La femme arrive
- Le frère est arrivé
- Le bidon de ma femme est vide
- Voici une vieille femme
- La voix est fermée.

Conclusion

Le but de l'introduction du français au Nigeria c'est de donner l'occasion aux citoyens de ce pays d'avoir la capacité de communiquer effectivement avec le monde francophone surtout avec les citoyens des pays voisins tels que le Bénin, le Niger, le Tchad et le Cameroun qui sont tous des pays francophones. Ainsi, pour réaliser cette noble ambition, nous devons chercher des solutions aux problèmes auxquels sont confrontés les apprenants dans leurs productions orales. Le présent travail participe de la réalisation de cette ambition.

Références

- Bamgbose, A. 1990. Fonoloji ati girama Yorùbá. Ibadan : University Press Limited, 239p.
- Derivery, N. 1997. La phonétique du français. Paris : Seuil, 62p.
- Gaonac'h, D. 1987. Théorie d'apprentissage et réquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier/Didier, 265p.
- Gbaguidi, K. J. 2008. Taxinomie et analyse des erreurs linguistiques des élèves fonphone en apprentissage du français, pour une approche linguistique et pratique en didactique des langues. Thèse Unique, EDF-FLASH-UAC, 300p.
- Krashen, S. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition, Pragaman Institute of English, New-York, language teaching methodology series, 2002p.
- Leon, M. et Leon, P. (1997). La prononciation du français. Paris : Editions Nathan, 127p.
- Laborderie, N. (2009). Précis de phonétique, Paris : Armand Colin, 124p.
- Owolabi, K. (1989). Ijinle itupale ede Yorùbá (I) fonetiiki ati fonoloji. Ibadan : Onibonoje Press and Book Industry Nig. Ltd, 281p.
- Sodipe, N. (2000). Ife seleni imo lori fonetiki ati fonoloji yoruba, in Eko ede yoruba fun ile eko olukoni Agba, Ibadan, clean state, pp.19-33.

JEUX PAR LES TIC ET DEVELOPPEMENT INTEGRAL

Opely Patrice-Aimé DJELLE

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

opelydjelle@yahoo.fr

Haoua COULIBALY

Université Peléforo Gon de Korhogo (Côte d'Ivoire)

mahcoulwendy@gmail.com

Résumé

La présente étude vise à identifier et analyser le lien qui existe entre l'esprit du jeu éducatif et du développement durable. Nos investigations ont été réalisées de l'EPP Djoro Mobio de Mossikro de IEPP à Attécoubé, avec un échantillon de 320 apprenants dont 156 garçons et 164 filles. Nous avons utilisé l'échantillonnage par quotas avec 3 groupes d'apprenants. La méthode qualitative qui exige que les données recueillies soit quantifiées au moyen de l'analyse statistique a été d'un apport considérable avec comme technique de recherche, la recherche documentaire, l'entretien et l'observation directe. Les résultats des travaux ont été validés à l'aube des théories de Piaget et de Vygotsky convoquées à cet effet. L'utilisation donc raisonnée du jeu par les Tic favorise le développement intégral.

Mots-clés : Esprit de jeu, Tic, développement intégral.

Abstract

This study aims to identify and analyse the link between the spirit of educational play and sustainable development. Our investigations were carried out by the EPP Djoro Mobio de Mossikro of IEPP in Attécoubé, with a sample of 320 learners including 156 boys and 164 girls. We used quota sampling with 3 groups of learners. The qualitative method that requires the data collected to be quantified through statistical analysis has been of considerable contribution with search technique, literature search, interview and direct observation. The results of the work were validated at the dawn of the theories of Piaget and Vygotsky summoned for this purpose. The reasoned use of the game by the Tic promotes the development

Keywords: Spirit of play, Tic, Integral Development.

Introduction

Notre ère est caractérisée par la mondialisation de l'économie et l'avènement des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC). Les NTIC englobent en effet tous les instruments, méthodes et moyens, qu'ils soient anciens ou récents, par lesquels des informations et des données sont transmises ou communiquées d'une personne à une autre ou d'un lieu à un autre. Elle répond à une immensité de besoins et en crée une multitude de nouveaux. Ainsi les outils qu'offrent les NTIC sont le support parfait à la base de la production d'un vaste programme de fonctionnalités. Elles se diffusent dans toutes les activités et contribuent au fonctionnement de tous les systèmes de données. Elles ont donc pris de l'ampleur et sont donc utilisées par tous les secteurs d'activités et à tout âge avec ou sans modération. Plusieurs auteurs s'y sont intéressés. C'est dans cette optique que S. Heer et A. Akkari (2006) soutiennent que les TIC font désormais partie intégrante de notre société dans un contexte tant professionnel que privé. D'autres comme W.Z. Tiemtoré (2006) et S.T. N'gamo (2007) affirment que l'on constate une lente pénétration

des TIC dans la sphère éducative malgré son imprégnation par les sociétés africaines. Les résultats des recherches menées par N.C.M. Kablan, K.E. Kouadio et al. (2007) et A.F. Loukou (2007) montrent qu'il n'existe aucune initiative d'intégration des TIC en formation initiale des enseignants. Pour C. Depover et V. Korris (2006), les TIC donnent l'occasion de repenser et de délocaliser, dans l'espace et le temps, les échanges entre les enseignants et les élèves et favorisant ainsi de nouvelles avenues pour les activités d'apprentissage ou de formation. Les enseignants utilisent ainsi les TIC aussi dans leur vie personnelle que dans l'exercice de leurs activités professionnelles. F. Larose et D. Pereya (2001) estiment que l'absence de formation des formateurs pour l'usage pédagogique en TIC fait partie des motifs inhérents à une formation initiale inadéquate des enseignants. Pour eux, la présence des modèles lors de leur formation pourrait permettre aux futurs enseignants d'intégrer les TIC à leur tour lorsqu'ils œuvreront auprès des élèves du primaire et du secondaire. C'est dans cette même veine que A. Gentil et A. Veront (2003) font une classification des usages des TIC par les enseignants du secondaire. A. Bahi (2004) montre que les formateurs utilisent les TIC pour la recherche d'informations et la production de documents, le courriel pour la communication. L. Tabary – Balka (2009), L. Corroy (2013), explique lors d'un entretien, comment se comportent les jeunes dans leur utilisation des technologies numériques. Pour P. Lardelier (2008), le succès des TIC auprès des jeunes est à chercher dans leur caractère intrinsèquement numérique. Pour lui, certaines personnes très fragiles peuvent éprouver des difficultés à reprendre le cours de la vie réelle. T. Karsenti et S. Callin (2013) analysent le lien entre les TIC et C. Cadagnone et S. Kluzer, (2011) et Ros (2010) trouvent que la maîtrise des TIC est une voie d'accès à des services éducatifs. Pour Warschauer et Matuchniak (2010) le manque d'accès et de maîtrise des TIC par certains apprenants est un facteur d'exclusion numérique et éducative. Le rapport de l'UNICEF (2017) présente la situation des enfants dans un monde numérique. En effet, il examine la manière dont les TIC ont changé la vie des enfants et les possibilités qui s'offrent à eux et de s'interroger sur ce que l'avenir leur réserve. D. Vail (2001) mentionne que la collaboration entre pairs dans le jeu peut amener les participants à tenter de dominer leurs confrères ou leurs consœurs de classe. T. Baranowski et al. (2003) démontre que les jeux mettent en place des conditions favorables à l'apprentissage, notamment la rétroaction, l'interaction et la participation active des apprenants. J. Shaftel, L. Pass et S. Schnabel (2005) soulignent que les jeux ont un impact certain sur l'apprentissage cognitif, affectif et psychomoteur. M. Jubiebo et C. Durnford (2000) selon ces études, le jeu motive l'apprenant, structure et consolide les connaissances, favorise la résolution de problème et influence le changement des comportements et des attitudes des jeunes. M. Fournier (2004) ont constaté que d'autres facteurs influencent les effets du jeu sur l'apprentissage. Il s'agit par exemple des antécédents scolaires socio-économiques et les profils d'apprentissages. D. A. Liberman (2005) avance que le fait de gagner des points lors des jeux électroniques favorise l'estime de soi et la confiance en soi et maintient l'intérêt pour le jeu. Selon Word et O'Brien (2005) les adultes en apprentissage trouvent attrayant et motivant la structure de résolution de problème intégrer dans certains jeux. Certains auteurs tels que J. Kartz (2000) et S. Barab et al. (2005) considèrent les jeux vidéo et les jeux éducatifs numériques comme les seules activités susceptibles de capter l'attention des plus jeunes qui sont

immergé dans des jeux numériques sophistiqués depuis leur plus tendre enfance. J. Shreve (2005) mentionne que les jeux vidéo peuvent motiver les élèves à apprendre sur des sujets qu'ils ne pourraient explorer par eux même. Pour lui, certains sont plus réceptif à l'enseignement prodigué avec des méthodes plus classique. M. A. Mondozi et M.A. Harper (2007) montre que le jeu a un impact significatif sur la structuration des connaissances en ce qui a trait à l'assimilation d'une formation lors de l'apprentissage. J. P. Gee (2003) / L. Aspinwall et K.L. Shaw (2001) conclurent que les jeux ont un impact positif sur la manière dont les apprenants construisent des schémas. Ce qui leurs permet de mieux résoudre un problème, de visualiser un concept et d'établir des liens. E.M. Morsy (2004) constate un abandon des attitudes inadaptées et des situations d'échecs chez les jeunes en difficultés scolaires et sociales. Il ressort des travaux précédents que leurs auteurs ont montré le rôle, les avantages et les inconvénients de l'utilisation et l'intégration des TIC dans la société et particulièrement dans le milieu scolaire et éducatif. Peu d'écrits font cas de la relation entre les TIC et la culture de la durabilité. Notre étude veut porter un regard sur le lien qui existe entre l'esprit du jeu éducatif par le TIC et le développement intégral. Il s'agit pour nous, d'analyser le volet des effets psychologiques du jeu éducatif par les tics et le développement intégral.

Mais quel est l'apport du jeu par les TIC dans le processus de développement intégral ?

Deux hypothèses orientent cette étude.

H1- l'utilisation rationnelle du jeu par les TIC favorise le développement intégral.

H2 – la maîtrise du jeu par les TIC est un facteur explicatif du développement intégral.

I. Démarche méthodologique

Notre étude a été réalisée au Lycée Moderne 2 Abobo. Commune reconnue comme très peuplée et abritant toutes les catégories sociales, éthiques, culturelles et économiques. Ce choix répond au souci d'obtenir une multitude de personne d'horizons diverses et l'IGES de Yopougon, commune ayant la même réputation qu'Abobo. Notre travail porte sur une population de 3500 personnes. De cette population est sorti un échantillon 320 apprenants dont 164 filles et de 156 garçons. Il est essentiellement constitué des apprenants dont l'âge varie entre 3 à 20 ans utilisant les TIC. La technique d'échantillonnage que nous avons utilisé est l'échantillonnage non probabiliste.

Deux méthodes d'analyse des données ont été utilisées : celle qualitative et celle quantitative.-La méthode qualitative a été essentiellement une analyse des contenus à travers trois techniques. Il s'agit de d'abord l'analyse documentaire qui nous a permis de consulter les documents nous permettant d'obtenir des informations tels que les livrets scolaires, registres d'appel et de notes et aussi les documents écrits (questionnaires). Ensuite, l'entretien directif et semi-directif a été fait à partir de focus groupes. Et enfin l'observation directe qui nous a permis d'identifier les effets des problèmes psychologiques liés à l'utilisation du jeu par les TIC sur le développement intégral tant au niveau personnel (comportement, Acquit, Satisfaction et maîtrise ou pas d'outil).

La méthode quantitative exige que les informations recueillies soient quantifiées. Ici, il a été réalisé par le biais de l'analyse statistique à travers un questionnaire adressé aux acteurs. L'objectif est de traiter l'information à l'aide du logiciel SPSS, en vue de vérifier les relations entre les variables mises en jeu pour l'étude. Les informations ont été triées et classées dans des tableaux en fonction des hypothèses et des indicateurs. Les résultats ont été confirmés au moyen du calcul de khi deux calculé et du degré de contingence.

2. Résultats

Nous allons présenter les résultats

2.1 Présentation et analyse des résultats

Tableau I- Identification des enquêtés en fonction du sexe, du niveau d'étude et de l'âge.

Niveau d'étude âge Sexes	Maternelle C.P Primaire 3 à 12	C.E 12 à 16	C.M 16 à 20	Total
Filles	53	41	70	164
Garçons	39	33	84	156
Total	92	74	154	320
Taux	28,75	23,12	48,12	100 %

Source : Auteurs

L'analyse de ce tableau révèle que près de la moitié (154 soit 48,12%) des apprenants enquêtés sont au cours moyen (CM) et ont un âge compris entre 16 et 20 ans. Parmi ces derniers, on compte plus de garçons (84) que de filles (70). Par ailleurs, on note que 23,12% des apprenants sont âgés de 12 à 16 ans et sont au cours élémentaire (CE) tandis que 28,75% sont de la tranche d'âge 3-12 ans et sont à la maternelle ou au cours préparatoire (CP). Contrairement au CM, on dénombre plus de filles que de garçons en à la maternelle/CP et au CE.

Tableau 2 : Identification des effets de l’usage des TIC à travers les jeux éducatifs en fonction du cycle au niveau personnel

❖ Au niveau personnel

Niveau Indicateur	Résultats significatifs					Résultats non significatifs				
	C P	C E	C M	T ot	Tau x	C P	C E	C M	T ot	Tau x
Comportement	80	56	123	259	80,93	12	18	31	61	19,06
Acquis Scientifique	74	60	108	242	75,62	18	14	46	78	24,57
Satisfaction	72	48	136	256	80	20	26	18	64	20
Maitrise	76	47	119	242	75,66	16	27	35	78	24,34

Source : auteurs

Quel que soit l’indicateur (*Comportement*, *Acquis scientifique*, *Satisfaction* et *Maitrise*), le taux des apprenants (toutes classes confondues) ayant eu des résultats significatifs dépasse largement celui des apprenants ayant obtenu des résultats non significatifs. En effet, pour les indicateurs *Acquis scientifique* et *Maitrise*, le taux des résultats significatifs est trois fois plus grand celui des résultats non significatifs. Par ailleurs, lorsqu’on considère les indicateurs *Comportement* et *Satisfaction*, le taux des résultats significatifs observés est quatre fois plus grand que celui des résultats non significatifs. Aussi, quels que soient l’indicateur et la classe, les résultats significatifs sont au-delà de ceux non significatifs. Toutefois, les résultats significatifs sont beaucoup plus observés chez les apprenants du cours moyen (CM) que chez les autres, quel que soit l’indicateur.

Tableau 3 : Résultats des tests de Khi-deux entre le résultat (significatif/non significatif) et la classe, pour chaque indicateur.

	Comportement	Acquis scientifique	Satisfaction	Maitrise
Khi-deux calculé	3,60	4,87	17,42	8,55
Khi-deux théorique	5,99	5,99	5,99	5,99
Nombre de degrés de liberté	2	2	2	2
P-value	0,165 (ns)	0,087 (*)	0,000 (***)	0,014 (*)

(***) : Significatif à 1%, (**) : significatif à 5%, (*) : significatif à 10%, (ns) : non significatif

Source : auteurs

Globalement, dans la plupart des cas, les résultats sont significatifs (toute classe confondue) et quel que soit l'indicateur considéré. En effet, le taux de résultats significatifs excède celui de résultats non significatifs. Afin de raffiner ce constat, on effectue un test de Khi-deux pour vérifier si, pour chaque indicateur considéré, les résultats (significatifs/non significatifs) dépendent du niveau d'étude de l'apprenant (tableau ci-dessus). Nos résultats établissent que pour l'indicateur *Comportement*, le type de résultats (significatif/non significatif) ne dépend pas du niveau de l'apprenant. Par contre, en ce qui concerne l'*Acquis scientifique*, la *Satisfaction* et la *Maîtrise*, le type de résultats est tributaire du niveau d'étude de l'apprenant, respectivement à des seuils de significativité de 10%, 1% et 5%.

Tableau 4 : Identification des effets de l'usage des jeux éducatifs par les TIC en fonction du cycle, au niveau social

❖ Au niveau social

Age / niveau Indicateur	Fiable		Galvaniseur		Destructeur		Total		Taux	
	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non
Communication	88	4	64	10	97	57	249	71	77,81	22,18
Diffusion des Spots	84	8	70	4	118	36	272	48	85	15
Information	80	12	58	16	133	31	261	52	81	16,25
Recherche	67	25	44	30	110	44	233	87	72,81	27,18

Source : Auteurs

Du tableau ci-dessus, il ressort que quel que soit l'indicateur (*Communication, Diffusion des Spots, Information* et *Recherche*), le taux des apprenants (tous niveaux sociaux confondus) chez qui l'on a observé des effets de l'usage des TIC à travers des jeux éducatifs est grandement supérieur à celui des apprenants chez qui ces effets n'ont pas été enregistrés. Il ressort également que quels que soient le niveau social et l'indicateur, la majorité des apprenants a été influencée par l'usage des TIC à travers des jeux éducatifs.

Tableau 5 : Répartition des performances

Typologie	Performants							Non Performants						
	C. P		C.E		C.M		Total	C.P		C.E		C.M		Total
	F	G	F	G	F	G		F	G	F	G	F	G	
Utilise les TIC	18	23	16	20	42	46	165	2	1	5	3	5	2	18
N'utilise pas	26	10	12	6	13	24	91	7	5	8	4	10	12	46
Total Part	44	33	28	26	55	70	256	9	6	13	7	15	14	64
Total G	77		54		125		256	15		20		29		64

Source : Auteurs

D'après le tableau ci-dessus, on retient que 183 apprenants utilisent les TIC contre 137 qui n'en utilisent pas. Parmi ceux qui utilisent les TIC, 165 sont performants contre seulement 18 qui sont non performants. De plus, dans le rang de ceux qui utilisent les TIC et qui sont performants, on dénombre plus de garçons de filles quelle que soit la classe. Par ailleurs, en considérant ce même rang, on note que la plupart des apprenants concernés sont au cours moyen (CM).

Tableau 6 : Résultats des tests d'indépendance entre l'utilisation des TIC, la performance, le sexe et la classe

Relation testée	Khi-deux calculé	Khi-deux théorique	Nombre de degrés de liberté	P-value
TIC*Performance	27,60	3,84	1	0,000 (***)
TIC*Classe	4,72	5,99	2	0,094 (*)
TIC*Sexe	1,71	3,84	1	0,191 (ns)
Performance*Classe	3,20	5,99	2	0,202 (ns)
Performance*Sexe	1,38	0,240	1	0,240 (ns)

(***) : significatif à 1%, (**) : significatif à 5%, (*) : significatif à 10%, (ns) : non significatif

Source : Auteurs

Le test de Khi-deux montre qu'il y a une dépendance statistique significative entre l'utilisation des TIC et la performance scolaire, au seuil de 1%. De plus lorsqu'on tolère jusqu'à un risque d'erreur de 10%, on peut conclure que l'utilisation ou non des TIC dépend de la classe fréquentée. Cependant, les relations entre l'utilisation des TIC et le sexe, entre la performance et la classe, et entre la performance et le sexe sont non significatives.

2.2. Verbatim

2.2.1. Inconvénients

- M1 – mon fils est plus concentrer sur sa tablette électronique que sur son livre ou son cahier de leçon.
- M2 – je suis inquiète pour mon fils. Je pense qu'il est devenu accro de sa tablette électronique, les jeux numériques l'intéressent plus que tout. Il oublie de manger quelques fois par ce que préoccuper par les jeux.
- M3 – mon fils passe des heures et des heures sur les jeux téléchargés sur l'ordinateur. Il est devenu accro.
- M5 – Digui (8 ans handicapé mental) maîtrise mieux l'ordinateur que les autres objets. Mais pour en arriver là, il a endommagé 7 (sept) tablettes éducatives et 2 (deux).
- M6 – Fany : quand je joue avec mon téléphone, je ne veux pas qu'on me dérange.
- M7 – Anick est toujours dans les nuages en classe, elle est la 1^{ère} à sortir de la classe par ce qu'elle doit jouer avec son portable.
- M8 – les jeux électroniques me mettent dans un état second. C'est comme une drogue tant que je n'ai pas atteint mon objectif, je ne peux rien faire.
- M9 – les jeux par les TIC agissent sur la santé lorsque je passe plus de temps sur l'ordinateur, j'ai mal aux yeux et aux pieds. Mes muscles ne font aucun effort. Or un muscle qui ne travaille pas s'atrophie.
- M11 – les jeux électroniques rendent paresseux, égoïste et réduisent les rendements scolaire.
- M12 – quand on est passionner par les jeux, on est replier sur soit, on trouve que les autres ne savent rien.

2.2.2. Avantages

- M13 - les jeux permettent de se distraire et de se cultiver à travers les recherches par les jeux de mot croisés.
- M14 – les jeux m'occupe et permettent une ouverture d'esprit à partir des jeux électronique, j'acquière un vocabulaire abondant, je découvre les notions que je ne peux rencontrer qu'ailleurs.
- M15 – les jeux électroniques permettent le développement des habilités, de coopération, de communication et de relations humaines. Souvent les jeux se font à deux ou à plusieurs.
- M16 – le jeu permet d'échanger, de discuter, de négocier, de collaborer, de partager des émotions et des idées de développer des liens d'amitié, l'esprit de compétitivité au sein de

l'équipe. Souvent je partage mes connaissances avec des amis de classe qui utilisent aussi les jeux aussi à la maison.

-M17 – Ali est obsédé par le fait qu'il totalise plus de point au jeu. Surtout la course des voitures, il veut toujours gagné plus. " je suis plus motiver. Je plus heureux quand je fais des exploits".

-M18 – avec les jeux électroniques, je plus réceptif, plus concentrer et mieux outiller pour faire des recherches, pour assimiler une nouvelle manière d'organiser ou faciliter les apprentissages.

-M19 – j'apprends et retient vite avec les jeux vidéo qu'avec les méthodes d'enseignements classiques.

-M20 – depuis que j'utilise les jeux par les TIC, je me sens à l'aise. Dès que le professeur explique une leçon, je la retiens vite. Ils n'ont permis réfléchir rapidement. Par ce que l'ordinateur s'éteint ou le jeu s'arrête quand tu n'agis pas rapidement.

-M21 – les TIC permettent une grande productivité en un temps record. Les jeux par les TIC mettent de la rapidité dans ce qui est lent. C'est un outil très intelligent qui permet de résoudre des activités difficiles.

-M2 – avec les TIC on est excellent partout. Elle permet l'accès facile au savoir et a l'information. Mes résultats s'améliorent en classe. Mon maître me félicite chaque fois que j'ai une bonne note. Cela m'encourage à faire plus. Je préfère faire les recherches et étudier sur le net. Avec le cahier, je ne peux même pas faire une heure d'étude. Je dors.

3. Discussion

Notre étude avait pour objectif d'identifier et d'analyser le lien entre les effets de l'esprit des jeux par les TIC et le développement intégral. Nous voulions montrer l'impact du jeu sur le développement global de l'enfant particulièrement au niveau personnel (cognitif) et social (intégration sociale) à l'issu des ressentions des informations, il est ressorti que l'esprit du jeu par les TIC influence les apprentissages des enfants du primaire. Les enfants étant d'origines divers donnent des informations diverses en fonction de leur origine sociale et leur économie. Situation familiale, l'enfant qui utilise les tablettes éducatives est plus apte à apprendre. Ils disposent des informations nécessaires leurs permettant une appropriation rationnelle du temps du jeu par les TIC. Cela nous permet de croire avec B. Guellot (2004) aux bienfaits des jeux numériques dans certaines circonstances.

Les résultats ont montré qu'il existe un lien entre l'utilisation rationnelle des TIC, la maîtrise des TIC et développement intégrale de l'enfant. Ces résultats sont semblables à nos hypothèses, elles sont donc vérifiées. Les khis deux calculés et les degrés de contingence confirment. La présente étude a mis l'accent sur la théorie cognitive de M. Gottfredson (1981) qui soutient que tout apprentissage soit orienté par un expert. Ces théories aussi ont été validées.

Le développement intellectuel de l'enfant dépend tant des facteurs liés immédiatement à l'enfant que des facteurs externes à lui (famille, société et autres éléments de l'environnement). C'est ce dernier aspect qui nous intéresse dans cette étude à "l'esprit du jeu par les TIC et développement du primaire de 5 à 15 ans de l'EPP Djoro Mobio de

Mossikro de IEPP à Attécoubé. La famille est une équipe dont les parents, maillon essentiel doivent s'entendre sur les principes éducatifs concernant leurs enfants. Il leur revient le devoir de veiller à leur éducation scolaire et sociale. Il se trouve que cette éducation est soutenue par une autre variable le numérique. Les plus petits apprennent aujourd'hui à partir des jeux électroniques. Les parents les plus nantis ou les plus soucieux de la réussite ou l'épanouissement de leur enfant leur offre un ordinateur ou une tablette éducative. Cet outil, lorsqu'il est bien utilisé agit sur le développement intégrale de l'enfant. Nous a permis de recueillir des informations sur l'utilisation du jeu par les TIC, des sentiments des enfants et sur la qualité des informations. Notre étude a montré que le jeu numérique favorise la capacité de s'ouvrir aux autres et d'entrer dans le monde de l'universelle. Notre objectif est atteint. Nos hypothèses ont été vérifiées et confirmées par le calcul de khi deux et du degré de contingence. Nos théories ont été également validées. Au terme de cette étude, nous avons fait des propositions sous forme de suggestion. Ainsi, avons-nous proposé aux autorités une prise en compte des TIC dans les programmes du primaire. Suggérer aux parents des élèves d'être plus regardant quant à l'utilisation rationnelle des heures des TIC et aux élèves nous conseillons la bonne appropriation des TIC.

Références Bibliographiques

- Aspinwall, L. et Shaw, K. L. 2000. Enriching Students' mathematical intuitions with, 6(4), 214-220.
- Bara, S. Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, Ret Tuzun, H. 2005. Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. ETR –D- Educational Technology Research and Development, 53(1), 86-107.
- Baranowski, J., Cullen, KW. Marsh, T., Islam, N., Zakeri, I., Honess – Morreale, L. et Domoor, C. 2003. Squire's Quest! Dietary outcome evaluation of a multimedia game. American Journal of Preventive Medicine, 24(1), 52 – 61.
- Depover, Karsenti et Komis 2007. Enseigner avec les technologies. Favoriser les apprentissages, développer les compétences Québec : PUQ.
- Feinstein, A.H, Mann, S. et Corsun, D.L (2002). Charting the experiential territory: clarifying definitions and uses of computer simulation, games, and role-play. Journal of Management Development, 21(10) 732- 744.
- Gee, J.P (2003). Games in education – Full report. Cambridge: Teem.
- Gentil et Verdon (2003) les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication. DEP.
- Vad (2001) Une Analyse Des Ecrits Sur Les Impacts Du Jeu Sur L'apprentissage Uri [HTTPS //Id. Emudut.Org /Ido-Remu Education](https://id.emudut.org/Ido-Remu-Education).
- Gottfredson, M. et Hirschi, T. (1983) "Age and Explanation of Crime", *The American Journal of Sociology*, 89(3), p. 552-584.
- Jubiebo, M. et Durfard, C. (2002). OWL (on – line Webstories for learning): A unique Web – based Literacy resource for primary / elementary children. Journal of Educational Media, 25(1), 57 – 64.
- Karsenti T. et N'Gamo, T. (2007). Qualité de l'éducation en Afrique : le rôle potentiel des TIC. Revue internationale de l'éducation, 53, 665-686.

- Karsenti, T et Collin, S. (2013). Typologie de l'usage de la vidéo en formation à l'enseignement. Dans Karsenti T et Collin.S (DIR), TIC technologies émergentes.
- Mackinnon, M., Gallant, M. et Herbert, R (2000) the first day of class Breaking the ice. *Nurse Educator*, 25 (3), 107 – 113.
- Mondozzi, MA. Et Harper, M.A. (2001). In search of effective education in Burn Care Rehabilitation, *B 22* (4), 277– 281.
- Ngamo, S. T. (2007). *Stratégies organisationnelles d'intégration des TIC dans l'enseignement secondaire au Cameroun : étude des écoles pionnières*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Montréal, Canada.
- Shaftel, J., Pass, L. et Schnabel, S. (2005). Math games for adolescents. *Teaching. Exceptional Children*, 35 (3), 27 – 33.
- Shreve, J. (2005). Let the games begin. Video games, once confiscated in class, are now key teaching tool. If they're done right. *Education*, April / May, 29 – 31.
- Ward, A.K et O'Brien, H.L (2005). A gaming adventure. *J Nurses Staff Dev*, 21(1), 37 – 41.

LA CONSCIENCE ETHIQUE CHEZ LEVINAS ET RICŒUR : APPROCHE CRITIQUE ET PERSPECTIVES

Coovi Clément BAH & Béatrice AGBO

Université d'Abomey-Calavi (Bénin)

clemcoovi@yahoo.fr

Résumé

Le projet de cet article se situe dans la lecture croisée de la formulation de la conscience éthique proposée par deux penseurs de l'altérité éthique que sont Levinas et Ricœur. En effet, la conscience classique, définie comme la faculté supérieure de l'homme, qui lui permet de se projeter comme un sujet pensant capable de donner sens à tout ce qui l'entoure a conduit la postmodernité à une impasse anthropologique et éthique. Il faut donc, selon les deux penseurs, passer de l'ontologie à l'éthique comme philosophie première pour rétablir l'intersubjectivité éthique comme le lieu d'émergence d'une relation interhumaine réciproquement épanouissante

Mots-clés : Conscience éthique, Levinas, Ricœur, Vivre- ensemble.

Abstract

The project of this article is located in the cross reading of the formulation of ethical consciousness by two thinkers of ethical otherness that are Levinas and Ricœur. Indeed, classical consciousness, defined as the higher faculty of human being which allows him to project himself as a thinking subject who is able to give mean to all that surrounds him, has led postmodernity to an anthropological and ethical dead end. It is necessary, according to Levinas and Ricœur move from ontology to ethics as first philosophy to restore ethical intersubjectivity as the place of emergence of a mutually fulfilling inter-human relationship.

Keywords : Ethical consciousness , Levinas, Ricœur, live together

Introduction

Emmanuel Levinas et Paul Ricœur sont deux philosophes préoccupés par la question de la vulnérabilité humaine, mieux de la fragilité et de la faillibilité de l'homme. Tous deux tributaires de la phénoménologie husserlienne, ont formulé des théories sur l'intersubjectivité avec des points de vue identiques, même si leur désaccord en ce qui concerne l'altérité est nettement remarquable par le lecteur avisé. En effet, l'homme considéré comme un être pluridimensionnel, est celui qui donne sens aux choses et ce, grâce à ses facultés psychiques et en particulier, grâce à la " cum-scientia" c'est-à-dire la conscience qui l'éclaire sur lui-même et sur tout ce qui l'entoure. Dans l'histoire de la philosophie, il faut le rappeler, c'est la phénoménologie transcendantale, qui a ouvert une nouvelle dimension à la conscience en la décrivant dans son être absolu et dans la multiplicité de ses rapports au réel et donc, dans ses multiples façons de se rapporter à l'objet. En affirmant que « tout état de conscience en général est, en lui-même, conscience de quelque chose » E. Husserl (1947 : p. 28), souligne pour ainsi dire le caractère intentionnel de la conscience, ce qui oblige à admettre que la thèse de la conscience, comme "moi fondateur" du sens est nécessaire au vu du rôle important qu'elle joue au quotidien dans l'agir humain. La conscience se projette donc, comme le point de départ qui rend

possible le monde dans toute sa variété et toute sa complexité. Est-il possible alors de connaître réellement l'homme en ignorant les mystères que véhicule sa corporéité ? Dans un contexte de contradictions entre les théories sur les facultés de l'homme, quelles lectures de la conscience nous présentent E. Levinas et P. Ricœur ? En décidant, comme le fait E. Levinas, de prendre comme sujet-référentiel dans la relation intersubjective, "l'Autre" dans l'ordre de l'agir et non dans l'ordre de la connaissance, qu'advient-il alors de la conscience intentionnelle dont parle E. Husserl ? D'un autre point de vue, est-il opportun comme le préconise P. Ricœur, de se baser sur une herméneutique de l'agir humain comme conscience éthique qui suppose une responsabilité obligée ? L'exercice de la réflexion critique nous donnera l'occasion de formuler des approches de réponses à ces différents questionnements.

I. La conscience dans tous ses sens : essai de clarification conceptuelle

L'étymologie latine, " cum scientia " selon le dictionnaire Larousse, nous informe de façon superficielle sur la complexité du concept qui renvoie à la conscience. En assimilant la conscience à "une lumière " ou aux expressions "avec la science "; "accompagné de savoir ", l'étymologie lui confère en effet une superpuissance et l'établit de fait au sommet de la hiérarchie des facultés. La conscience expliquerait ainsi la totalité de l'activité psychique de l'homme : avec la conscience, l'homme "sait " ; il est un sujet pensant qui se saisit lui-même et par la même occasion, saisit tout ce qui l'entoure. C'est cette réalité qu'expriment E. Clément et C. Demonque (1989 : p.12) par cette réflexion sur la conscience :

Etre conscient, c'est en effet agir, sentir ou penser et savoir qu'on agit, qu'on sent et qu'on pense. Le fait d'être conscient constitue donc pour l'homme un événement décisif qui l'installe au monde et lui commande d'y prendre possession. Car l'homme, dans la mesure où il est conscient, n'est plus simplement dans le monde, chose parmi les choses, vivant parmi les vivants. Il est au contraire devant le monde et, dans ce vis-à-vis, le monde se constitue pour lui comme monde à connaître, à comprendre, à juger ou à transformer.

Tout le processus d'appréhension du réel chez l'homme aurait de ce fait singulier, pour point référentiel, la conscience qui lui permet de donner un sens aux choses : « le monde est ainsi mis à distance et tout l'effort de penser ou d'agir naît de cette expérience originelle de la séparation de l'homme et du monde, instaurée par la conscience ». E. Clément & C. Demonque (1989 : p. 12). Il s'agit en réalité d'une double mise à distance : celle d'avec le monde et celle d'avec l'homme lui-même. C'est dans ce contexte, que pour donner aux sciences un fondement nouveau face aux sceptiques, R. Descartes (1666) en arrive à fonder le "Cogito" comme certitude première que D. Huisman (1993 : p.115) qualifie en ces termes :

Le cogito sera le roc inébranlable, seul capable de supporter le nouvel édifice du savoir : "Je pense, donc je suis". Du cogito, je déduis que mon âme est une substance pensante, distincte du corps, et dont toute l'essence est de penser. Je sais en outre que la vérité du cogito tient à une évidence intrinsèque, qui peut servir de critère universel du vrai.

Avec R. Descartes, la pensée comme certitude première se résume à la conscience : Exister, c'est prendre conscience de soi-même. Nous sommes, dans un contexte d'inauguration de la conscience solitaire avec R. Descartes, ce qui donne lieu à l'émergence de la philosophie du sujet, avec la centralité de la conscience solitaire, donc du "Moi pensant ".

Or, contrairement au doute cartésien, qui fait table rase de tout, en rendant exclusive la conscience de soi, la démarche phénoménologique de Husserl se préoccupe du rapport de la conscience au monde. Ce rapport se décline en « conscience de l'acte de conscience de l'existence du penseur et conscience de la chose pensée » B. Agbo (2018 : p. 55). Au sens husserlien, la phénoménologie ne se définit-elle pas comme la description dans laquelle la nature de la conscience est capable de se saisir elle-même, c'est-à-dire une vérité absolument vraie et dont on ne peut plus douter ? C'est dire que la phénoménologie en tant qu'elle est intentionnalité, est une prise de conscience de soi et de l'autre. Par conséquent, la seule prise de conscience radicale, est celle phénoménologique. E. Husserl (1947 : p.131) écrit à ce propos que :

La phénoménologie est la prise de conscience de soi-même sous forme de la réduction transcendante, explication intentionnelle de soi-même – de l'ego transcendantal dégagé par la réduction – description systématique dans la forme logique d'une eidétique intuitive. Mais s'expliquer soi-même d'une manière universelle et eidétique, c'est être maître de toutes les possibilités constitutives possibles et imaginables « innées » à l'ego et à l'intersubjectivité transcendante.

La conscience au sens husserlien est donc phénoménologique et comme telle, elle est une vérité interne, car interne à soi-même, elle rend l'homme maître de lui-même. Comme le fera remarquer P. Ricœur (1991), la conscience husserlienne, ainsi tendue vers, porte sur son objet. C'est dire que prendre conscience de soi, c'est avant tout prendre conscience de ce qui est extérieur à soi, c'est-à-dire le monde que je découvre par une intuition immédiate et dont j'ai l'expérience. J.P. Sartre (1965), répliquera à E. Husserl et établira à son tour que la conscience ne saurait être intentionnalité, donc à voir de dedans. Il tentera de "chasser " de la conscience tous ses "habitants", en montrant précisément que la phénoménologie, loin d'être une science critique de la conscience en est plutôt une science descriptive.

Le Cogito de Descartes et de Husserl est une constatation de fait (...) Le fait qui peut servir de départ est donc celui-ci : chaque fois que nous saisissons notre pensée, soit par une intuition immédiate, soit par une intuition appuyée sur la mémoire, nous saisissons un Je qui est le Je de la pensée saisie et qui se donne, en outre, comme transcendant cette pensée et toutes les autres pensées possibles J.-P. Sartre (1965 : pp. 26-27).

Il faut noter au passage, que cette hégémonie de la conscience est problématique aux yeux de certains penseurs. G. Leibniz (1990), cité par D. Huisman (1993), dans son effort d'interprétation psychologique des idées innées aura l'occasion de nuancer quelque peu la

certitude inébranlable dont se prévalait R. Descartes (1966). Voici ce qu'il affirme : « Il y a, à tout moment en nous une infinité de perceptions, mais sans aperception et sans réflexion, c'est-à-dire des changements dans l'âme même dont nous ne nous apercevons pas, parce que les impressions sont ou trop petites ou en trop grand nombre ou trop unies » D. Huisman (1993 : p.347). Autant dire que la conscience présente des zones d'ombre : elle ne sait pas tout. D. Huisman (1993 : p. 347) rend explicite le positionnement de G. Leibniz lorsqu'il affirme ceci : « les impressions que nous formons nous paraissent claires dans leur ensemble, mais elles sont en fait constituées d'une infinité de petites perceptions qu'il nous est impossible d'appréhender isolément ».

L'homme, dans son agir au quotidien, reste obscur à lui-même : la conscience ne peut donc "tout savoir" ; elle est loin d'être l'instance suprême de vérité. S. Freud (1917) a pu prouver qu'une grande partie des actes, des pensées et des désirs de l'homme échappe à la conscience ; d'où la nécessité pour lui, de poser l'existence de l'inconscient psychique, qui vient compléter la conscience, pour expliquer le fonctionnement de l'appareil psychique de l'homme. Voici ce qu'il affirme :

On nous conteste de tous côtés le droit d'admettre un psychisme inconscient et de travailler scientifiquement avec cette hypothèse. Nous pouvons répondre à cela que l'hypothèse de l'inconscient est nécessaire et légitime, et que nous possédons de multiples preuves de l'existence de l'inconscient. Elle est nécessaire parce que les données de la conscience sont extrêmement lacunaires ; aussi bien chez l'homme sain que chez le malade, il se produit fréquemment des actes psychiques qui, pour être expliqués, présupposent d'autres actes qui, eux, ne bénéficient pas du témoignage de la conscience. S. Freud (1915 : pp. 66-67)

Retenons donc que la conscience comme faculté de l'homme, a un caractère ambivalent : elle fait à la fois la grandeur et la misère de l'homme. Quelles lectures de la conscience nous présentent alors E. Levinas et P. Ricœur ? Il faut le souligner d'entrée de jeu, aussi bien chez E. Levinas que chez P. Ricœur, la conscience est d'abord éthique.

2. E. Levinas et la conscience éthique

Avant Levinas, l'aspect de la conscience qui a le plus retenu l'attention des penseurs dans l'histoire de la philosophie, s'articule autour de la connaissance et de l'appréhension du réel :

La conscience n'est pas simplement une qualité parmi tant d'autres qui pourrait servir à définir l'humain. Plus fondamentalement, elle est ce par quoi l'homme est tenu à l'obligation de se penser et de s'interroger, de penser le monde et de l'interroger. En effet, dans la distance que la conscience instaure entre soi et le monde ou entre soi et soi, un espace s'ouvre qui est celui de l'examen, du questionnement, du doute. En un sens, on peut donc dire que la conscience, avant d'être une question pour la philosophie, est la condition qui rend possible l'exercice philosophique de la pensée elle-même. E. Clément & C. Demonque (1989 : p. 12-13).

La question fondamentale, qui surgit de ce constat, est de savoir ce à quoi la conscience qui rend possible l'exercice philosophique de la pensée a conduit l'humanité. La réponse est sans appel : nous sommes, à la postmodernité, dans un monde caractérisé par une impasse anthropologique et éthique. La philosophie du sujet nous a conduits à une civilisation de perte des valeurs morales, de conflits, d'individualisme exacerbé et de domination. Notre monde est en crise ! Il s'agit ni plus ni moins d'une crise de la conscience qui se traduit par une crise de la raison et des valeurs. La conscience, telle que définie par les penseurs classiques, a conduit à la faillite de la philosophie du sujet qui se trouve réduite à une pensée du "Moi " totalitaire.

E. Levinas (1961) s'insurge contre cette orientation donnée à la philosophie et propose alors une conception de la conscience qui donne la primauté à une culture de la vie et à une anthropologie de la communion. L'originalité de la pensée de Levinas, se situe dans la démarcation radicale, qu'il opère avec la conscience classique qui a conduit à la certitude du cogito, pour proposer en lieu et place une conscience qui fait la promotion de l'éthique de la responsabilité au service de "l'Autre". Dans son ouvrage *Totalité et Infini*, E. Levinas (1961 : p. 60) donne son avis sur le fondement de la pensée occidentale :

Pour la tradition philosophique d'Occident, toute relation entre le Même et l'Autre, quand elle n'est pas l'affirmation de la suprématie du Même, se ramène à une relation impersonnelle, dans un ordre universel. La philosophie elle-même s'identifie avec la substitution d'idées aux personnes, du thème à l'interlocuteur, de l'intériorité du rapport logique à l'extériorité de l'interpellation.

La conscience classique a donc forgé une philosophie qui « se définit essentiellement par ses pouvoirs et qui se fait le centre de gravité d'un monde autour duquel tout tourne » T. Akoha (2002 : p.25). Cette philosophie à l'origine s'articulait autour d'une tâche primordiale portant sur la connaissance de l'être dans son ensemble, ce que confirme d'ailleurs l'analyse phénoménologique. Une exigence s'impose face à l'impasse anthropologique et éthique dans laquelle se trouve la postmodernité : un effort doit être fait pour aller au-delà de la simple connaissance de l'être ; il faut désormais trouver la voie vers cet autre en face de "Moi" que E. Levinas (1961) appelle "Autrui".

Il faut absolument, partir de la situation humaine et considérer "l'Autre", qui n'est rien d'autre qu'un protagoniste de la conscience, dans l'ordre de l'agir et non dans l'ordre de la connaissance, comme proposé par la philosophie classique. Pour E. Levinas (1961), il est en effet impossible, d'accéder véritablement à "Autrui" et de faire sa rencontre, si on se limite à l'analyse phénoménologique, car elle conduit inéluctablement à la configuration d'une réalité construite par le "Moi" et identifiée par une conscience classique qui impose ses critères subjectifs. E. Levinas (1961) insiste sur le fait que l'altérité ne doit pas se vivre par la connaissance de "l'Autre" mais plutôt par son expérience. Avec E. Levinas (1948 : p.18), par la conscience éthique,

la personne avec laquelle je suis en rapport, je l'appelle être ; mais en l'appelant être, j'en appelle à elle. Je ne pense pas seulement qu'elle est, je lui parle. Elle est mon associée au sein de la relation qui devait seulement me la rendre présente. Je lui ai parlé, c'est-à-dire j'ai négligé l'être universel qu'elle incarne pour m'en tenir à l'étant particulier qu'elle est.

La rencontre avec "l'Autre", oblige à l'expression de cette rencontre ce qui fait dire à Levinas que la conscience classique qui débouche sur l'intersubjectivité ne se limite qu'à la connaissance de "l'Autre" ? Voici ce qu'affirme E. Levinas (1997) cité par T. Akoha (2002) :

En tant que connaissance, la pensée comporte un prendre, une saisie, une prise sur ce qui est appris et une possession. Le "saisir" de l'apprendre n'est pas purement métaphorique. Dès avant l'intéressement technique, il est déjà esquisse d'une pratique incarnée, déjà "mainmise" [...]. L'être qui apparaît au Moi de la connaissance ne l'instruit pas seulement, mais ipso facto se donne à lui. Déjà la perception saisit. E. Levinas (1997 : p. 134)

Il faut de fait remplacer la connaissance par l'éthique, ce qui implique un engagement formel du "Moi" pour "l'Autre" au lieu de se limiter à sa simple saisie, à sa connaissance en somme. La conscience éthique proposée par E. Levinas (1997) invite donc à un engagement, à une intersubjectivité conçue comme ouverture à "l'Autre". Cette altérité débouche alors sur une relation réciproquement épanouissante. Avec cette conscience éthique la centralité du "Moi" proposée par la philosophie du sujet évolue vers une centralité de la personne humaine caractérisée par l'ouverture du "Moi" à "l'Autre". Toutefois, Levinas ne s'arrête pas à cette dimension de la conscience. Il insiste sur le fait que le "Moi" doit procéder à un dépassement ? Voici ce qu'affirme T. Akoha (2002 : p. 61) :

Levinas oriente sa philosophie éthique dans une autre perspective qui constitue en soi un dépassement. Son intention est d'aller au-delà du dialogue et de la réciprocité des consciences. Dans ce sens, il refuse de baser la finalité de la relation intersubjective sur une simple reconnaissance mutuelle. Il pense que la structure formelle du face-à-face ne doit pas être une simple relation qui éveille l'identité singulière du Je et du Tu dans une symétrie de rapports réciproquement épanouissants. Par-delà la circularité de cette structure, il initie une réflexion philosophique qui consiste à fonder l'éthique sur une asymétrie radicale faite de désintéressement et de responsabilité à la première personne.

Que dire alors de la lecture faite par P. Ricœur de cette notion de conscience ?

3. P. Ricœur et la conscience éthique

P. Ricœur a toujours été préoccupé de confronter sa philosophie à la réalité humaine. Si l'homme n'est pas mauvais par nature, il est tout de même un être faible, faillible, et donc capable de mal. Dans sa philosophie de la volonté (1950), P. Ricœur va donc faire des analyses phénoménologiques de la conscience de vouloir, analyses qui porteront à une herméneutique de l'agir humain, en l'occurrence, à une conscience éthique que corrobore son ouvrage *Soi-même comme un autre*, paru en 1990. La conscience éthique renvoie à l'identité-ipséité, celle de l'homme capable, agissant et souffrant, sujet d'imputabilité et partant responsable.

En effet, dans cet ouvrage cité ci-dessus, P. Ricoeur élabore, à partir de la tradition aristotélicienne de l'éthique et de de la morale kantienne, sa "petite éthique". Si l'éthique aristotélicienne est de l'ordre téléologique et la morale kantienne déontologique, la "petite éthique" de Ricoeur se révèle pratique : « la visée de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes. Les trois composantes de la définition de la visée éthique sont également importantes » P. Ricoeur (1991 : p. 259). En effet, pour P. Ricoeur, il est important, sinon nécessaire de passer à un troisième moment, celui de la sagesse pratique, après le passage de l'éthique à la norme morale. La sagesse pratique comprend trois pôles : le pôle " Je " (la visée de la vie bonne), le pôle " Tu " (avec et pour les autres) et celui enfin le pôle " Il " (dans des institutions justes).

A ces trois pôles correspondent trois pôles de souci. Il s'agit respectivement du souci de soi qui n'est point "estime de moi " mais plutôt "estime de soi ", le souci de l'autre qui est sollicitude et enfin le souci de l'institution qui consiste en la justice. Ainsi, la conscience éthique tient rigoureusement compte de ces pôles et reste conscience de soi, conscience de l'autre et conscience de l'institution. L'estime de soi est le moment réflexif de la praxis, car « c'est en appréciant nos actions que nous nous apprécions nous-mêmes comme en étant l'auteur, et donc comme étant autre chose que de simples forces dans la nature ou de simples instruments » P. Ricoeur (1991 : p. 259). Mais "l'estime de soi" à cause même de son caractère réflexif porte une menace : le repli sur soi-même. Il est donc nécessaire d'atteindre la deuxième composante de la visée éthique, qu'est la sollicitude, qui ne s'ajoute pas du dehors à l'estime de soi, mais lui est intrinsèquement liée. La notion de "l'Autre" dans la troisième composante est aussi présente : « L'autre est aussi l'autre que le tu. Corrélativement, la justice s'étend plus loin que le "face-à-face " et le " chacun " est le destinataire d'un partage juste » P. Ricoeur (1991 : p. 260-261).

Pour P. Ricoeur, le chemin le plus court de soi à soi passe par autrui. C'est reconnaître avec le philosophe que la conscience de soi, loin d'être synonyme de solipsisme, est plutôt une interpellation, une invite à l'altérité. L'éthique ricoeurienne, encore appelée petite éthique, est souci de soi, souci des autres et souci des institutions. C'est à partir de ce triple souci que nous pouvons situer la responsabilité partagée comme une triple responsabilité : responsabilité à l'égard de soi, à l'égard de l'autre en tant qu'un autre soi et à l'égard des institutions. Ainsi, par exemple, « reconnaître son propre être en dette à l'égard de qui a fait que l'on est ce qu'on est, c'est s'en tenir responsable. P. Ricoeur (1990 : p. 342)

De même, l'autre étant un visage, lorsque ce visage se lève face à moi, il ne s'agit pas d'un spectacle, mais il devient une voix qui m'interpelle. Partant, l'autre me constitue responsable et donc capable de répondre de façon responsable à son appel. Les implications de cette triple responsabilité à l'ère actuelle ne manquent pas. Or la morale existe parce que la personne elle-même existe non pas comme un moyen mais comme fin en soi. Et, pour que les puissances éthiques subsistent effectivement, il faut rigoureusement un véritable et effectif renoncement des protagonistes en conflit, entre la conscience "jugeante" et l'homme agissant. Ce renoncement est paradoxalement la disparition de l'existence

particulière de chaque protagoniste du conflit et, « prend valeur d'un pardon où chacun est véritablement reconnu par l'autre » P. Ricœur (1990 : p. 288.) Ainsi la reconnaissance de soi requiert l'aide d'autrui.

La reconnaissance est une structure du soi réfléchissant sur le mouvement qui emporte l'estime de soi vers la sollicitude et celle-ci vers la justice. La reconnaissance introduit la dyade et la pluralité dans la constitution même du soi. La mutualité dans l'amitié, l'égalité proportionnelle dans la justice, en se réfléchissant dans la conscience de soi-même, font de l'estime de soi elle-même une figure de la reconnaissance. P. Ricœur (1990 : p. 304).

La conscience morale chez P. Ricœur, est l'attestation de soi, car celle-ci, en tant qu'assurance, demeure l'ultime recours contre tout soupçon. En allemand, la conscience se traduit par *Bewusstsein* et *Gewissen*, mais ce dernier met plus l'accent sur la conscience morale que sur la conscience tout court, car le terme allemand *Gewusstsein* rappelle sa parenté sémantique avec le *Gewusheit* qui veut dire certitude. Partant, la conscience morale, c'est l'attestation de soi, qui peut se définir comme l'assurance d'être soi-même agissant et souffrant. C'est l'attestation qui ne tombe pas sous l'épreuve de la norme morale, qui à tous les niveaux linguistique, praxique, narratif, prescriptif, réussit à préserver la question « qui ? » du danger de se laisser remplacer par les questions « quoi ? » ou « pourquoi ? »

L'attestation de "soi" ici, est donc une prise de conscience morale et radicale ; une affirmation de "soi" doublée de confiance et de créance en soi et ouverture à autrui. L'affirmation en effet, est le fond de l'être et l'intuition dévoile immédiatement le fond de notre conscience. L'Autre ne se réduit pas à l'altérité d'un "Autrui". P. Ricœur fait ressortir trois champs de gravitation de la méta-catégorie d'altérité. Ces trois champs correspondent à trois expériences de passivité à savoir l'altérité d'autrui, celle de mon corps propre et celle enfin de mon for intérieur P. Ricœur (1995 : p. 105 ; et 1990 : p. 368-369).

Avec la première modalité, "l'altérité d'autrui", il est à signaler que P. Ricœur, partant de la dialectique platonicienne du "Même" et de "l'Autre", montre que même si une telle dialectique n'a rien de spécifiquement et d'exclusivement éthique, la manière dont elle exerce cependant, sa fonction architectonique à l'égard de l'herméneutique, a tout de même une dimension pré-éthique de cette herméneutique P. Ricœur (1995 : p.100). Quant à l'altérité de notre corps propre, elle se révèle une implication et non une simple comparaison de soi-même à un autre. Elle est une altérité constitutive de l'ipséité elle-même : « Soi-même comme un autre suggère d'entrée de jeu que l'ipséité du soi-même implique l'altérité à un degré si intime que l'une ne se laisse pas penser sans l'autre, que l'une passe plutôt dans l'autre... » P. Ricœur (1990 : p.14).

Enfin, la voix de la conscience est l'ultime altérité qui hante l'ipséité. Vient-elle de ce que Freud nomme "Surmoi" dans le psychisme humain ? Pour que la méta-catégorie de conscience ne soit pas superfétatoire, il faut d'une part que l'injonction par "l'Autre" soit

solidaire de l'attestation de soi, autrement, « elle perd son caractère d'injonction, faute de l'existence d'un être-enjoint qui lui fait face à la manière d'un répondant » P. Ricœur (1990 : p. 409). D'autre part, partageant avec E. Levinas la conviction que l'autre est le chemin obligé de l'injonction et objectant à Martin Heidegger que l'attestation est originairement injonction, P. Ricœur montre l'unité profonde de l'attestation de soi et de l'injonction venue de l'autre. Ainsi, l'articulation entre l'altérité et la passivité reste la base même de toute herméneutique de soi qui veut disposer d'une base phénoménologique. Il faut donc remonter à la conscience éthique pour établir l'ordre normal des choses.

4. Regards croisés sur la conscience éthique chez E. Levinas et P. Ricœur

Si chez E. Levinas, "Autrui" m'apparaît sur un mode extérieur dans la formulation selon laquelle, il ne saurait y avoir de "Soi" sans un "Autre" en face qui le convoque à la responsabilité, la conscience d'autrui que nous avons dégagée à partir de l'implication de la sollicitude ricœurienne, doit retrouver un regard croisé chez ces deux auteurs. Ceci étant, la prise de conscience de soi-même, de l'autre et de l'institution reste une interpellation. L'autre doit pouvoir aussi interpeler ma conscience. C'est à ce seul prix que la réciprocité devient possible. Celle-ci nous (moi et l'autre) conduit à une mutualité car elle nous propulse chacun, dans le souci de l'institution et à partir de celle-ci, dans le souci explicite ou non de milliers de personnes ou « autrui », à travers l'appel de leurs visages intérieurs et extérieurs.

E. Levinas et P. Ricœur sont tous deux en accord sur la place à accorder à l'éthique en face de l'intentionnalité phénoménologique. L'accord sur les thèmes fondamentaux résumé par T. Akoha comme suit porte sur :

L'altérité conçue comme la voie de la connaissance de l'être ; la centralité de la personne humaine repensée dans le sens d'une dualité anthropologique (corps et esprit) qui ne s'éveille à son être-personnel que dans l'ouverture et la relation ; la dimension relationnelle de la personne, son irréductibilité et son indisponibilité ; le détachement de soi pour une ouverture à l'hétéronomie, l'amour comme l'expérience fondante de la réciprocité des consciences et enfin l'altérité humaine comme ouverture sur l'altérité divine. T. Akoha (2002 : p. 59)

La conscience éthique, chez les deux auteurs à savoir E. Levinas et P. Ricœur, conduit donc à une intersubjectivité éthique dans laquelle la centralité du "Moi" totalitaire, laisse la place à une altérité éthique où le "Je" et le "Tu" se trouvent dans une relation réciproquement épanouissante. Toutefois, E. Levinas insiste sur le fait que cette relation se doit d'être une relation asymétrique faite de désintéressement au profit de "l'Autre", tandis que P. Ricœur pour sa part indique que cette relation doit être symétrique et sujette à une responsabilité partagée. A l'évidence, la conscience éthique telle que formulée par les deux auteurs, permet de revisiter la problématique du vivre ensemble sous l'angle de la prise en charge de "l'Autre" et non son assujettissement, principalement en cette période de la pandémie du Covid 19.

Conclusion

Repenser la conscience classique dans ses fondements psychiques, tel est le projet auquel E. Levinas et P. Ricœur ont pu donner un sens et une orientation éthique. L'agir humain prend désormais une dimension qui rend possible l'ouverture à "l'Autre" qui ne se limite plus à sa simple connaissance. Par-delà les présupposés de la philosophie classique, la mise en perspective de la conscience éthique proposée par E. Levinas et P. Ricœur permet une nouvelle définition du statut métaphysique de la personne humaine. Il s'agit de confronter la pensée à l'agir humain ; l'être au vouloir-être et ce, pour une assignation à responsabilité du sujet pensant. La conscience devient avec ces deux auteurs un éveil à la morale et à l'éthique pour donner sens à la dimension relationnelle de la subjectivité. La postmodernité, confrontée aux dures conséquences des conflits à géométrie variable, à la remise en question des principes qui fondent le vivre-ensemble peut trouver des repères dans le déploiement de la conscience éthique comme mode d'approche de la réalité. L'impasse anthropologique et éthique qui caractérise la postmodernité peut donc évoluer vers une prise de conscience individuelle et collective donnant lieu à un monde qui fait la promotion de la paix et donc du vivre-ensemble réciproquement épanouissant.

Références bibliographiques

- Abel O., Poree J. 2007. Le vocabulaire de Paul Ricœur, Paris, Ellipses Edition Marketing A.
- Agbo B. A. 2018. L'affirmation de soi : Lectures croisées de Paul Ricœur et de Léopold Sédar Senghor, Thèse de doctorat, sld P. Hountondji, UAC.
- Akoha T. 2002. De l'amour de la sagesse à la sagesse de l'amour, Latran, LUP.
- Clément E., Demonque C. 1989. Philosophie Terminales A et B, Tome I, Paris, Hâtier.
- Descartes R. 1966. Discours de la méthode, Paris, Garnier Flammarion.
- Freud S. 1915. Métapsychologie « l'Inconscient », traduction de J. Laplanche et J.-B. Pontalis, Paris Ed. Gallimard, 1968.
- Husserl E. 1992. Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie, Trad. Peiffer G. et Levinas E., Paris, Vrin.
- Husserl E. 1983. Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps, trad. H. Dussort, Paris, Collection « Epiméthée », PUF.
- Huisman D. 1993. Dictionnaire des milles œuvres clés, Paris, Nathan.
- Leibniz G. 1990. Nouveaux essais sur l'entendement humain, Paris, Garnier Flammarion.
- Levinas E. 1961. Totalité et Infini. Essais sur l'extériorité, La Haye, Martinus Nijhoff.
- Levinas E. 1948. Le temps et l'autre, Grenoble-Paris, Arthaud.
- Levinas E. 1997. De la phénoménologie à l'éthique. Dialogue avec Emmanuel Levinas, in Esprit 7.
- Ricœur P. 1990. Soi-même comme un autre, Paris, Editions du Seuil.
- Ricœur P. 1991. Lectures I. Autour du politique, Paris, Editions du Cerf.
- Ricœur P. 1995. Réflexion faite. Autobiographie intellectuelle, Paris, Editions Esprit, Coll. « Philosophie ».
- Sartre J.-P. 1965. La transcendance de l'Ego. Esquisse d'une description phénoménologique, introduction, notes et appendices par Sylvie Le Bon, Paris, Vrin.