

N°14, vol.2
2021

ReSciLac

Revue Pluridisciplinaire
ISSN : 1840-8001

2^{ème} semestre 2021
(Décembre 2021, vol.2)

Université d'Abomey-Calavi
©LASODYLA-REYO, 2021

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 – 2021

ReSciLaC N°14, vol.2
Revue pluridisciplinaire

2^{ème} semestre 2021 (décembre), vol.2

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. Gratién Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun)

Prof. Jean Euloge 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. T'chaa PALI (Université de Kara, Togo)

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

Dr (MC) Djoko Luis Stéphane KOUADIO (Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire)

Dr (MC) Innocent Sourou KOUTCHADE (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-clés 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 1 : 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 Centaur 14 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-11.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 **Grammarly – plagiarism-checker** pour vérifier les contenus des articles publiés. Un code QR pour la revue. Ce code QR personnalisé contribue au renforcement de la sécurisation et de l'authentification des articles.

SOMMAIRE

1. LES COMPOSÉS HYBRIDES ET DÉNOMINATION DES ENTREPRISES AU NIGER : ANALYSE MORPHOLOGIQUE ET IMPLICATIONS SÉMANTIQUES, **Hamadou DAOUDA**.....1-8
2. ÉTUDE MORPHOSYNTAXIQUE DE LA CONSTRUCTION POSSESSIVE ATTRIBUTIVE EN DADJRIWALE, **Damanan Joachim N'DRE**.....9-25
3. L'ESSENCE D'UNE ÉDUCATION SOCIALE DANS LE THÉÂTRE DE MAURICE BANDAMAN, **Koudou David DAKOURY et Tchoman François ASSEKA**.....26-41
4. MÉMOIRE DE LANGUES, LANGUES DE MÉMOIRE : LE WAGADU CONTÉ PAR DANI KOUYATÉ, **Fatou Ghislaine SANOU**.....42-53
5. ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ASSOCIATION DES FEMMES ALPHABÉTISEURS DE COTONOU (AFAC). PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION, **Bernard HOUTECHENOU, Hounsa Paul AIKPO, Séraphin WEKO, Aude HOUSSOU**.....54-69
6. USING E-LEARNING TO ENHANCE EFL LEARNERS' ACADEMIC PERFORMANCES IN THE CONTEXT OF COVID-19 HEALTH CRISIS IN BENIN, **Ulrich Orlando Sèna HINDEME**70-82
7. EXPLORING THE ROLES OF CRITICAL THINKING SKILLS TEACHING IN THE PROCESS OF EFL LEARNING IN BENINESE SECONDARY SCHOOLS, **Pédro Marius EGOUNLETI**.....83-101
8. THE INFLUENCE OF REMEDIAL TEACHING ON EFL STUDENTS' LEARNING PERFORMANCE : AN UNIVERSITY-BASED STUDY IN BENIN, **Arlette J. Viviane HOUNHANOU**.....102-116
9. DIE KOLONIE ALS KONKURRENZFELD IN UWE TIMMS ROMAN *MORENGA*, **Kuessi Marius SOHOUE**.....117-126
10. LA VALEUR EDUCATIVE DU JEU TRADITIONNEL « ADJI » PAR LES PREADOLESCENTS DE DEKPO DANS LA COMMUNE D'APLAHOUE AU BENIN, **Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO**.....127-143

11. DISCOURS, MYTHES, STEREOTYPES ET IDEOLOGIE GENOCIDAIRE AU RWANDA. UNE ANALYSE A PARTIR D'ŒUVRES LITTERAIRES DE RESCAPES ET DE TIERS, Raoul TIE	144-154
---	----------------

LES COMPOSÉS HYBRIDES ET DÉNOMINATION DES ENTREPRISES AU NIGER : ANALYSE MORPHOLOGIQUE ET IMPLICATIONS SÉMANTIQUES

Hamadou DAOUDA
Université Abdou Moumouni (Niamey-Niger)
hamdaouda@yahoo.fr

Résumé

La variation du français au Niger est à la base de nouveaux types de créations lexicales. Parmi ceux-ci se trouvent les composés hybrides. Ces types de lexèmes existent en grand nombre dans la dénomination des entreprises au Niger. L'objet de ce travail est de montrer les implications morphologiques et sémantiques de ces vocables, ainsi que les déterminants linguistiques et culturels qui président à leur recours pour désigner les sociétés et entreprises. Pour ce faire, un corpus a été constitué afin de servir à l'analyse. L'examen de ce corpus a permis de relever quelques aspects linguistiques et socioculturels qui expliquent la formation, la création et l'utilisation de ces types de formation lexicale dans la dénomination des sociétés et entreprises au Niger.

Mots-clés : dénomination, morphologie, sémantique, variation, vocable.

Abstract

The variation French in Niger is the basis of new types of lexical creation. Among these is lexical hybridization. These types of lexemes exist in large numbers in the names of companies and enterprises in Niger. The object of this work is to show the morphological and semantic implications of these terms, as well as the linguistic and cultural determinants which govern their use to designate companies and businesses. To do this, a corpus was created to be used for the analysis. The examination of this corpus made it possible to identify some linguistic and socio-cultural aspects which explain the creation and the use of these lexical formations in the denomination.

Keywords: denomination, morphology, semantics, term, variation.

Introduction

Le contact du français avec les langues nigériennes n'est pas sans conséquence sur les dynamiques linguistiques au Niger. On note que ceci est à la base de plusieurs phénomènes dus aux contacts de langues. Parmi ces phénomènes, les composés hybrides occupent une place non négligeable. En effet, il s'agit d'un mode de création lexicale auquel les locuteurs font couramment appel dans plusieurs situations de communication. La composition concerne essentiellement deux catégories grammaticales qui sont : les adjectivaux et les nominaux. En considérant la deuxième catégorie, force est de constater, dans la dénomination des entreprises nigériennes, une récurrence dans l'utilisation de nominaux hybrides. C'est pourquoi on trouve sur les enseignes des magasins, les plaques publicitaires,

les publicités à la radio, la télévision... des noms formés à partir de plusieurs langues (au moins deux langues). Le phénomène est si bien développé au point de donner l'impression d'être la seule façon de former ces noms. Selon Ambroise Queffelec (2007), ce mixage linguistique soulève, en Afrique, le problème de leur place dans la typologie linguistique. Raison pour laquelle nous nous posons les questions de recherche ci-après : Comment sont formés les mots hybrides utilisés dans la dénomination des sociétés et entreprises au Niger ? Qu'est-ce qui motive ce choix lexical dans la dénomination des sociétés et entreprises au Niger ?

Ce travail consiste en une analyse selon le modèle d'Ambroise Queffelec (2007). Il s'agit, plus spécifiquement, d'un examen des conditions linguistiques, ainsi que des nécessités sociales ayant conduit les usagers à la création et à l'utilisation desdits vocables dans ce domaine précis d'activités.

Notre démarche relève de la sociolinguistique urbaine. Elle a consisté à établir un inventaire de composés hybrides recensés lors de nos déplacements à travers la ville de Niamey. Tous sont à l'écrit, car collectés à partir de panneaux, plaques et autres enseignes qui bordent les rues la capitale. Aussi, avons-nous considéré comme critère de choix desdites lexies, l'attestation écrite qui en garantit la reconnaissance et la fréquence dans l'utilisation chez les locuteurs/auditeurs. Au demeurant, nous utilisons ces mots en langues nationales tels que recensés à la source, tout en donnant la bonne orthographe entre parenthèses. Ainsi, nous définissons d'abord les concepts clés, puis nous procédons à une analyse morphologique et sémantique des éléments du corpus, enfin nous donnons les raisons qui poussent les promoteurs d'entreprises à recourir à l'hybridation dans la dénomination des sociétés et entreprises au Niger.

I. Approche conceptuelle

I. I Les composés hybrides

Selon Dubois J. et *al.* (1994 : 235), « un mot hybride est un mot composé dont les constituants sont empruntés à des racines de langues différentes ». Même si Keita A. (2013) distingue l'hybride de l'emprunt, ce dernier occupe une part importante dans sa formation. Ceci du fait qu'il y existe au moins un élément issu d'une langue dite emprunteuse. Au fait, comme disaient Jean Dubois et *al.* : « L'emprunt est l'un des processus par lesquels s'enrichit l'inventaire des éléments (essentiellement lexicaux) d'une langue. Il consiste à faire apparaître dans un système linguistique – par exemple le français - un élément issu d'une autre langue – par exemple [...] l'italien, l'anglais » (Dubois J. et *al.*, 1994 : 188).

Ceci étant, on ne saurait occulter la part de l'emprunt dans l'hybridation lexicale. Dans le français parlé au Niger (FPN) l'hybridation met au prise une langue nationale (LN) et le français ou l'anglais. Ainsi, la combinaison d'éléments lexicaux appartenant à une langue africaine d'une part et d'une langue européenne d'autre part est à l'origine de ce phénomène.

En considérant ces propos, on peut dire que le composé hybride est obtenu à partir de la juxtaposition de plusieurs mots appartenant à au moins deux langues différentes. Un processus de création lexicale résultant d'un contact de langues.

2. Présentation des sociétés et entreprises concernées

Le corpus représente un échantillon aléatoire constitué par recensement des noms d'entreprises mentionnés sur les affiches à travers la ville de Niamey. Il s'agit donc d'un relevé des noms de ces différents types d'entreprises. Aussi, les types d'entreprises ci-après ont-elles été enregistrés :

- les pharmacies ;
- les cliniques ;
- les chaînes de radio (souvent couplées aux chaînes de télévision) ;
- les supers marchés ;
- les restaurants ;
- les bars ;
- les moulins ;
- les hôtels ;
- les centres de transit ;
- les agences de transfert d'argent ;
- les mutuelles ;
- les centres d'apprentissage auto.

3. Principales caractéristiques des éléments du corpus

Cette analyse des éléments du corpus nous amène à y étudier d'abord les aspects morphologiques, ensuite sémantiques.

3.1. Examen morphologique

Dans la dénomination des sociétés et entreprises ci-haut cités, les différents noms présentent les caractéristiques morphologiques ci-après :

- français-LN : Mutuelle *Magwadi* « nom d'une mutuelle, "Magwadi" étant un mot hausa qui veut dire " la vitrine " » ;
- LN-français : *Gouba machine* « machine à moulin géré par un certain " Gouba " » ;
- LN-anglais : *Marina Market* « nom d'un super marché très côté à Niamey ».

En outre, dans leur composition, ces noms peuvent associer les catégories grammaticales de manières suivantes :

- noms + adjectif : restaurant *sawki* avec *sawki* (*sauki*) qui est un mot hausa désignant « accessible » ;

- nom propre + nom commun : *Dogo boutique*, le mot *Dogo* (*dogo*) étant un nom propre de personne ;
- nom commun + nom propre : *Clinique Alissa*, avec *Alissa* comme nom propre de personne (anthroponyme) ;
- nom commun + nom commun : Autoécole *Gakasinay* (*gaakasinay*) « autoécole *solidarité* ».

Enfin, il faut noter que des onze LN que compte le Niger (l'arabe, le buduma, lefulfuldé, le gulmancema, le hausa, le kanuri, le songhay-zarma, le tagdalt, le tamajaq, le tassawaq, le tubu,)¹, ces mots hybrides associent le hausa et le zarma au français ou l'anglais. Ceci s'explique certainement par le fait que ce sont les deux langues les plus parlées au Niger. Le hausa, par exemple, possède plus de 80% de locuteurs (natifs et non natifs), selon Barmou S., (2009), tandis que le zarma est majoritaire à l'ouest du pays (Abdou Djibo M., 1994). Ce qui fait d'elles les deux langues véhiculaires du pays. De ces combinaisons morphologiques découlent différentes implications sémantiques.

3.2. Implications sémantiques

Les choix des nominaux tout comme des adjectivaux dans l'hybridation n'est jamais fortuit. Ainsi, le nominaux servent à :

- localiser : Pharmacie *Karadjé* (*karaje*) « la pharmacie se trouvant au quartier *Karadjé de Niamey* » ;
- marquer un lien d'appartenance : *Dogo Boutique* « soit la boutique appartient à *Dogo* soit il en est le gérant » ;
- représenter un symbole quelconque : Bar *Guiguigna* (*jiginya*) « le mot hausa qui accompagne Bar désigne un arbre : le rônier, symbole de la résistance et de richesse écologique dans certaines localités du Niger ».

Quant aux adjectifs, ils sont beaucoup plus expressifs. Dans la composition, ils qualifient les mots qu'ils accompagnent. Les deux éléments s'unissent pour former un ensemble du genre : nom + qualificatif. Le choix de ce type de lexie est descriptif et permet d'informer les potentiels clients sur certaines qualités de l'entreprise. À titre d'exemples :

- clinique *Afouwa* : le mot *afouwa* (*afuwa*) ici présent est un emprunt de l'arabe et sa présence indique que « cette clinique a la capacité de délivrer les patients de leurs maux » ;
- restaurant *Sawki* : avec le qualificatif hausa *sawki* (*sauki*), de par son nom, ce restaurant est présenté comme le moins cher.

¹ République du Niger, Loi n°2019-80, du 31 décembre 2019 fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales en république du Niger, article 3

Par ailleurs, dans point de vue linguistique, il arrive que des mots synonymes soient utilisés pour différentes entreprises. C'est le cas de !

- *Amana* (*amaana*) « confiance (emprunté de l'arabe) » et de *nanay* (*naanay*) « confiance », tous deux en langues zarma. Ils sont utilisés dans *Amana* transfert « agence de transfert d'argent » et Nanay Auto-école « centre d'apprentissage de conduite automobile ».

Il faut ainsi dire que ces choix lexicaux reposent sur un certain nombre de facteurs que nous développons dans la section suivante.

4. Déterminants du choix des composés hybrides dans la dénomination des entreprises au Niger

L'objet de cette section est d'établir un lien entre ces éléments lexicaux et les raisons de leur apparition dans la dénomination des sociétés et entreprises. Ainsi, nous nous sommes focalisé sur deux principales qui pourraient justifier cet usage : premièrement des raisons linguistiques et culturelles, deuxièmement la politique de communication des différentes entreprises.

4.1 Questions linguistiques et culturelles

Daouda déclare qu'au Niger « le français est une langue essentiellement apprise dans un cadre scolaire » (Daouda H. 2020 : 61). Ceci explique le fait que bon nombre de Nigériens, n'ayant pas été à l'école, ne parviennent pas à comprendre cette langue, ou la comprennent à peine. Cet état de fait, couplé à un faible taux de scolarisation, auquel s'ajoute de plus en plus une baisse drastique du niveau scolaire comme l'atteste le Programme Sectoriel de l'Enseignement et de la Formation (PSEF). Aussi, dans le souci de rester en phase avec les réalités linguistiques des populations, l'usage des langues maternelles des Nigériens est plus que nécessaire. Mieux, ce souci est plus ressenti dans certaines entreprises que dans d'autres, et cela dépend de la nature de celles-ci. On peut, à ce propos, présager un certain nombre de faits. Par exemple le « studio *kalangou* (*kalangu*) », émettant en zone rurale et dont la ligne éditoriale est la sensibilisation du monde rural sur des sujets de développements économiques et sociales est un simple porteur de messages à l'endroit de ses auditeurs. Dès lors, *kalangou* : « mot hausa désignant le tam-tam qu'on porte à l'aisselle », vient en renfort à studio afin que le monde rural auquel on s'adresse se retrouve parfaitement à travers ce nom. A cela s'ajoute la culture qui participe à ce choix. En effet, dans la tradition, lorsqu'il y a un événement important à annoncer, c'est cet instrument qui est utilisé par le « crieur public », qui fait le tour du village pour annoncer la nouvelle. A travers donc le nom, le studio remplace le tam-tam ou *kalangou*. De ce genre de dénomination, on peut également noter le cas de la Radio *Kakaki*. Dans ce vocable, la composante, *kakaki* (*kakaki*) « mot hausa désignant un instrument de musique à vent, audible à une grande distance » est aussi révélateur de l'influence des pratiques culturelles dans les dénominations. Ainsi, la chaîne de radio portant ce nom est ainsi appelée dans le

même but que celle que nous avons vue précédemment. Enfin, pour marquer cet aspect de la culture influant sur ces dénominations, nous prenons, entre autres, le cas de Pharmacie *Bonkaney*. Pour ce cas, le mot *Bonkaney* (*bonkaanay*) « chance » en langue zarma, est utilisé comme pour les surnoms dans cette langue. En effet, le surnom *Bonkano* (*bonkaano*) (variante de *Bonkaney*) est donné à une personne par sa famille afin de lui porter chance et espoir dans la vie. Ceci explique aussi son attribution à certaines entreprises comme c'est le cas de cette pharmacie.

Au demeurant, le souci de la compréhension de la langue, associé aux besoins culturels, expliquent en grande partie le recours aux LN pour renforcer les dénominations en français. D'ailleurs, pour le premier cas, l'utilisation des LN dans le français du Niger est vue par Barreteau D. et Diadié B. (2000) comme l'expression directe d'un manque de niveau en français. C'est pourquoi, disent ces auteurs, si, dans la chaîne parlée, les emprunts et les calques permettent de combler certains vides culturels, ils traduisent aussi une sorte de « créativité jubilatoire » de la part d'écrivains et de journalistes qui, sans grand bagage intellectuel, commettent parfois des écarts de langage mais n'hésitent pas à utiliser des « gros mots » (« grands mots »). Ils jouent sur la maîtrise et la mixité de plusieurs codes de manière à traduire les réalités profondes du pays avec, généralement, beaucoup d'à-propos et d'humour.

4.2 La politique de communication

De manière générale, la communication est, pour Dubois J. et *al.* (1994 : 94), « l'échange verbal entre un sujet parlant, qui produit un énoncé et son interlocuteur dont il sollicite l'écoute et/ou une réponse explicite ou implicite (selon le type d'énoncé). Dans la gestion d'une entreprise la communication est un aspect assez important. De façon consciente ou inconsciente, l'entreprise communique avec le client afin de gagner sa confiance. À ce titre, le premier élément de communication est le nom de l'entreprise qui doit avoir un caractère accrocheur. En effet, le nom est le premier élément qui attire l'attention. C'est pourquoi, au Niger, son choix intègre une dimension culturelle, et donc, linguistique. Ce qui explique l'introduction des mots en LN dans ces dénominations.

Selon ce principe, deux principes commandent le choix des noms :

- Les promoteurs s'arrogent le droit de choisir un terme en français (ou anglais) auquel est adjoind un autre en LN susceptible d'avoir un effet catalyseur sur les clients. Ce qui favorise le choix d'un nom comme : Restaurant *Tabagadi*, de " Restaurant " et de la lexicalisation du syntagme en langue zarma *taba ga di* « goute pour voir ». De par l'appellation, il suffit que le client goute un peude la cuisine de ce restaurant, pour qu'il en soit un client pour toujours. C'est donc un nom assortie d'une publicité du restaurant concerné. Dans ce volet, on peut également considérer le cas de la Clinique *Afouwa*. Ici, le mot *Afouwa* (*afuwa*) « paix, sérénité, apaisement... » est attribué à cette clinique afin d'exprimer aux éventuels clients l'esprit de bienveillance qui anime cette clinique. Ce mot,

et la notion qui l'entoure donnent certainement envie de fréquenter le lieu qu'il désigne en partie ;

- Le nom peut également être de l'initiative de la population qui, suite à un constat, attribuent un nom à l'entreprise ; lequel finit par être reconnu par qui de droit afin de perpétuer sa popularité. C'est le cas de : *Cup Sarey*(*saaray*)« cimetièrre des cup, qui est le nom d'un magasin de vente de produits en plastique ». Il doit ce nom du fait que lesdits produits se trouvent en grande quantité, frisant un désordre inégalé. L'appellation était d'abord populaire avant d'être mentionnée sur une enseigne au-dessus du magasin de vente. Aujourd'hui, ce magasin est reconnu, à travers cette désignation, même dans les quartiers les plus éloignés de la capitale. Il semble ironique et dégradant à l'origine. Mais du moment qu'il fait l'affaire de ses tenants, ils le conservent et en font un moyen de propagande pour l'entreprise.

Cette remarque concerne également le Marché *Djamadjé* (*jemaje*) dont le deuxième composant est un mot hausa qui veut dire « chauve-souris ». La traduction littérale du syntagme donne : Marché aux chauves-souris. Il doit ce nom au fait qu'à l'origine l'espace qu'il occupe (appelé communément la vallée du *gountou yéna* (*guntu yeena*)) était une vallée, en plein cœur de Niamey, habitée par des colonies de cette espèce animale. Peu à peu, quelques commerçants ont aménagé une partie de cet espace et l'ont occupé avec leurs installations. Selon la conception populaire, vu que l'espace « appartenant » aux animaux, donc l'appellation du marché qui a fini par s'y trouver doit avoir un lien avec les chauves-souris. Cette nouvelle dénomination a fini par être attestée quoique ne reflétant pas une image positive de ses occupants, car l'animal dont il est question n'est pas de bonne augure selon l'imaginaire populaire (selon la tradition beaucoup de mythes entourent cet animal).

5. Discussion

Selon Courbon B. et Martinez C. (2012) la dénomination consiste en « l'association d'un signe à un référent ». Pour ce faire, les composés hybrides constituent des types lexicaux qui s'imposent de plus en plus, notamment en contexte multilingue. Dans la dénomination des sociétés et entreprises au Niger, on peut dire qu'elle occupe une place assez importante. Toutefois, il convient de rappeler que dans le processus de formation des composés hybrides, les entreprises recourent à une langue européenne (le français ou l'anglais) et à une ou plusieurs langues nationales (en majorité le hausa et/ou le zarma). Il est difficile, pour ne pas dire impossible, de remarquer la présence de deux ou trois langues nationales uniquement dans ce processus. La présence du français et de plusieurs langues nationales s'illustre par l'exemple suivant : « boutique *sawkidogonay* », avec *sawki*(*sauki*)et *dogonay* (*dogonay*) ayant le même sens (bon marché). À ce niveau, on remarque que la dénomination est doublée d'un relent publicitaire. Ainsi, ces types de dénomination visent l'identification, la localisation..., voire la valorisation de l'entreprise concernée. Cette notion ressort des propos de Courbon B. et Martinez C. (2012 : 59) « Depuis qu'ils existent, les glossaires et

les dictionnaires ont servi à apporter des informations sur le signifié des unités de la langue et ainsi à normaliser la dénomination des objets du monde (réel ou imaginaire) dans le but de les mettre en partage d'une communauté de locuteurs ». Les composés hybrides, apparaissent donc comme une solution à certaines difficultés liées au contact de langues.

Conclusion

Dans ce travail nous avons examiné les principales caractéristiques des composés hybrides entrant dans la dénomination des sociétés et entreprises au Niger. Il s'ensuit que ce procédé de création lexicale allie le français ou l'anglais à une LN du pays. Toutefois, dans la composition, deux catégories grammaticales sont concernées. Il s'agit du nom et de l'adjectif qualificatif. Ainsi, la combinaison des noms ou des noms avec des adjectifs qualificatifs permet de former un mot servant à désigner les entreprises. En ce qui concerne les langues, seulement deux LN du pays sont les plus couramment utilisées. Ce qui confirme davantage la domination de ces deux langues sur les autres. Il est également à noter que les principales causes de ce recours à la LN dans la dénomination des entreprises est, d'une part, la faible représentativité des locuteurs du français à travers le pays, et d'autre part un souci de préservation des langues et des cultures nigériennes. Toutefois, nous pensons que cette étude ouvre la voie à plusieurs autres allant dans ce sens. Car, de toute évidence, tant du point de vue linguistique que culturel, économique et social, l'usage des composés hybrides dans les dénominations constitue un terrain de recherche assez vaste qui mérite d'être exploré.

Références bibliographiques

- Barreteau, D. et Diadié, B. 2000. Emprunts et calques dans le français du Niger : de la nécessité à la créativité. *Contacts de langues et identités culturelles* 176-193.
- Courbon, B. et Martinez, C. 2012. Représentations lexicographique de la dénomination. Le traitement de appeler, désigner, nommer et dénommer dans les dictionnaires monolingues du français. *Langue française* 2 : 59-76
- Daouda, H. 2020. Politique Linguistique et Apprentissage du français au Niger ». In M. ADJERAN et al. (éds.), *Pratique du multilinguisme. Des terrains africains*. Abomey-Calavi : Editions du LASODYLA-REYO : 10-28 (ISBN : 978-99982-0-659-5).
- Dubois, J. et al. 1994. *Dictionnaire de Linguistique*, Paris : Larousse.
- Keïta, A. 2013 Hybridation et productivité lexicale en français parlé au Burkina. *Internationale des sciences du langage* 19 : 88-101
- Petit, G. 2012. La dénomination dans Langue Française, N°174, <http:// Cairn.info>
- Queffelec, A. 2007. Les parlers mixtes en Afrique francophone subsaharienne. *Le français en Afrique* 22 : 277-291
- République du Niger 2019. Loi n° 2019-80 fixant les modalités de promotion et de développement des langues nationales en République du Niger
- République du Niger 2014. Programme Sectoriel de l'Éducation et de la Formation
- Barmou, S. 2009. *Introduction à la langue hausa*, Niamey : MEN-SOUTEBA

ÉTUDE MORPHOSYNTAXIQUE DE LA CONSTRUCTION POSSESSIVE ATTRIBUTIVE EN DADJRIWALE²

Damanan Joachim N'DRE

Université Alassane Ouattara, Bouaké (Côte d'Ivoire)

ndre.damanan@gmail.com

Résumé

Dans cet article, nous traitons des constructions possessives attributives du dadjriwalé. Nous y analysons, de prime abord, la structure interne des constituants. Deux structures morphosyntaxiques sont dégagées, à savoir la structure NI+N2 et la structure NI+á+N2. La première structure réfère à la possession inaliénable ; la seconde réfère à la possession aliénable. Ces deux structures ne sont pas propres à la langue étudiée. Beaucoup d'autres langues connaissent ces structures. L'analyse relative aux critères d'antéposition et de postposition de tête lexicale dans la construction possessive attributive, nous avons conclu que la langue obéit au critère de la postposition. La tête nominale de la construction possessive attributive est à droite. La relation entre le possesseur et le possédé est de l'ordre possesseur-possédé. En ce qui concerne la formation des marques possessives, certaines se confondent aux indices de pronom ; d'autres sont constituées de la lexicalisation des indices de pronom et de la particule "á".

Mots-clés : aliénable, inaliénable, morphosyntaxe, possessif, possession

Abstract

In this article, we deal with the attributive possessive constructions of the dadjriwalé. First, we analyze the internal structure of the constituents. Two morphosyntactic structures are revealed, namely the structure NI + N2 and the structure NI + á + N2. The first structure refers to the inalienable possession; the second refers to alienable possession. These two structures are not specific to the language studied. Many other languages know these structures. To the analysis of the criteria of anteposition and postposition of lexical head in attributive possessive construction, we concluded that the language obeys the criterion of the postposition. The nominal head of the attributive possessive construction is to the right. The relationship between the possessor and the possessed is of the possessor-possessed word order. As far as the formation of the possessive marks is concerned, some are confused with the pronoun indices; others consist of the lexicalization of the pronoun indices and the particle "á".

Keywords: alienable, inalienable, morphosyntax, possessive, possession,

²Le dadjriwalé est une langue kru de Côte d'Ivoire (Godé V., 2008). Les langues kru sont réparties en deux sous-groupes : occidental et oriental. Le groupe occidental comprend les langues guéré, grébo, wobé, etc. Le groupe oriental comprend les langues bété, dida, godié, etc. (Marchese L., 1989). Les langues kru sont rattachées, à l'intérieur du phylum Niger-Congo, au groupe nord Volta-Congo qui comprend aussi les langues gur et les langues Adamawa-Ubangiennes (Williamson K. & Blench R., 2000).

Introduction

Le présent article traite des constructions possessives attributives en dadjriwalé. Il a pour but d'enrichir le débat sur la typologie des constructions possessives attributives à travers le monde (Chappel H. & McGregor W., 1996 ; Heine B., 1997 ; Payne M., 1997 ; Croft W., 2002)³. Dans la langue, la possession attributive s'exprime au moyen de deux structures morphosyntaxiques. Ce sont les structures [NI+N2] et [NI+CON+N2]. La structure [NI+N2], réduite à seulement deux constituants juxtaposés, est plus économique. La structure [NI+CON+N2], constituée de trois éléments, deux constituants, séparés par une particule de liaison, est moins économique. On considère généralement, que chaque structure répond à une valeur sémantique particulière. Les structures [NI+N2] répondrait à la possession inaliénable ; et la structure [NI+CON+N2], elle, répondrait à la possession aliénable. Alors faudrait-il lier absolument les valeurs sémantiques de la possession attributive à la structure formelle de ses constituants ? Toute les langues du monde obéiraient-elle à cette disposition sémantico-structurelle de la possession attributive ? La possession inaliénable renvoie sémantiquement à un rapport d'inclusion et de dépendance entre les deux composantes de la construction possessive attributive (Junker M-O. & Martineau F. 1987 ; Hannon Z. 1988).

La possession aliénable, elle, renvoie à un rapport d'extériorité ou d'appropriation entre les composantes de la construction attributive (Charaudeau P. 1992 ; Riegel M. 1984). Dans cette construction, la relation qu'entretiennent les composantes est accidentelle, non permanente et périssable (Payne M. 1997). Partant de ces définitions, il est difficile de lier les valeurs sémantiques de la possession attributive à la structure formelle des constituants. Mais les analyses que nous entendons mener, nous permettront de nous prononcer sur véracité ou non de tels propos. Notre objectif sera donc de vérifier le lien étroit entre la morphosyntaxe de la possession attributive et les valeurs d'inaliénabilité et d'aliénabilité. La présente étude développe deux points essentiels. Il s'agit d'abord de poser et de discuter les deux constructions possessives attributives que connaît la langue. Il s'agit ensuite d'analyser les différentes marques possessives liées aux deux structures [NI+N2] et [NI+CON+N2]. Mais avant, il est important de situer l'approche théorique de notre étude et de donner la méthode de travail.

³ Les constructions possessives auxquelles nous nous intéressons ici sont les possessives attributives. Il existe en effet, deux modèles de constructions possessives. Ce sont la possession prédicative et la possession attributive, encore appelée construction possessive adnominale. Une construction possessive est dite prédicative si les groupes fonctionnels qui la constituent s'expriment au moyen d'un prédicat :

dago	ka	moni
n.p	COP	argent

Dago a de l'argent.

Ici, le sujet et l'objet sont les groupes fonctionnels qui fondent la construction possessive. Ces groupes font partie du prédicat. Cette construction possessive ne nous intéresse pas dans la présente étude.

I. Approche théorique et méthode de travail

I.1. L'approche théorique

La démarche que nous entendons emprunter pour l'analyse des données s'inscrit dans une approche fonctionnaliste. Elle consiste à décrire, à expliquer et à analyser la morphosyntaxe des constructions possessives attributives du dadjriwalé. L'analyse est descriptive dans son ensemble. Mais nous avons trouvé utile de nous référer à d'autres langues apparentées ou non au dadjriwalé dans le but de comparer les différentes structures internes des constructions possessives attributives. Il ne s'agit pas d'une véritable étude typologique – loin s'en faut – mais d'une étude descriptive prenant appui sur la comparaison des structures internes des constructions possessives attributives des langues proches ou lointaines.

I.2 Méthodologie de travail

Les données qui ont servi de base à la présente étude ont été recueillies lors d'une enquête lexicale et grammaticale auprès de locuteurs natifs du dadjriwalé. L'enquête a eu lieu dans le village d'okromoudou, S/P de Dahiri, dans le département de Fresco. Le recueil des données s'est fait à l'aide d'un dictaphone. Toutefois, certaines données ont dû être notées à l'aide d'un crayon, au fur et à mesure qu'on nous les dictait. Des données recueillies, seules les constructions déterminatives nous ont intéressées dans la présente étude. À l'intérieur de ces constructions, un tri a été fait. Il a consisté à isoler les syntagmes génitifs des syntagmes adjectivaux et autres constructions déterminatives. Au sein même de ces syntagmes génitifs, nous avons encore isolé les constructions possessives attributives des constructions purement génitives. Nous pensons à des constructions génitives telles que :

(1) gui kpú
 Graines huile
 Huile de palme

(2) sáká klá
 riz champ
 Champ de riz

qui s'opposent - non pas structurellement - mais sémantiquement à des constructions attributives telles que :

(3) dàg'ó bá
 n.p père
 Le père de dago

- (4) ñdlé dàm lan
 n.p n.p
 Damanan, fils de N'dré
 Litt. : Damanan de N'dré

Deux structures sous-tendent les constructions possessives attributives : NI + N2 et NI + CON + N2. La nécessité de d'étudier les déterminants possessifs du dadjriwalé, nous vient du fait qu'ils sont obtenus après substitution ou réduction de NI par son correspondant anaphorique. Du coup, il y a deux types de déterminants possessifs, en rapport avec ces deux structures génitiales. Dans les points qui vont suivre, nous donneront des précisions sur leur formation.

2. Les constructions possessives attributives en dadjriwalé

Avant d'entamer, à proprement parler, l'étude des constructions possessives attributives du dadjriwalé, nous voulons définir, dans un cadre général, ce que l'on entend par construction possessive attributive.

2.1 Considérations générales

Une construction possessive attributive est aussi appelée construction possessive adnominale. Elle est composée de deux constituants nominaux entretenant un rapport de subordination. Ce rapport de subordination tient lieu de la relation de dépendance syntaxique qui caractérise les deux constituants nominaux. Dans la construction possessive attributive ou adnominale, ces deux constituants donnent naissance à un syntagme nominal (Mc Gregor W. 2009 ; Bavant, 2014). Du point de vue morphosyntaxique, la relation qu'ils entretiennent dans le syntagme nominal peut être directe ou indirecte. Elle est directe si les deux constituants sont juxtaposés [NI+N2] ; elle est indirecte s'ils sont séparés par un connectif à valeur de génitif [NI+CON+N2]. La présence ou l'absence du connectif permet de parler, sur le plan des valeurs sémantiques, de deux catégories de possession. Il s'agit de la possession « aliénable » et de la possession « inaliénable » (Nichols J. 1988 ; Chappell H. & McGregor W. 1996 ; Heine B., 1997 ; Payne M., 1997 ; Haspelmath M., 2008 ; Aikhenvald A. Y., 2012). En bambara par exemple, dans la construction possessive à « séquence médiate » [NI+ka+N2] (Creissels D. 1979), le connectif "ka" - qui relie les deux constituants - est analysé sémantiquement comme une marque ayant pour fonction d'établir une relation de « possession aliénable ». En chinois mandarin également, la particule "DE" de la structure syntaxique *SNI [Possesseur] DE SN2 [Possédé]* permet d'établir une relation de « possession aliénable » (Yariv-Laor L. 1996 ; Vinet M-T. & Zhou H. 2003). Ainsi, dans de nombreuses langues à travers le monde, la possession aliénable est construite sur le même modèle morphosyntaxique.

Dans la construction possessive à « séquence immédiate », c'est-à-dire la structure à juxtaposition [NI+N2] ou [SNI+SN2], l'absence du connectif "ka" du bambara ou de

l'associatif "DE" du chinois mandarin permet d'établir une relation sémantique de « possession inaliénable » (Creissels D. 1979 ; Vinet M-T. & Zhou H. 2003). Comme le bambara ou le chinois mandarin, le dadjriwalé connaît les deux constructions possessives : la construction possessive à « séquence immédiate » et la construction possessive à « séquence médiata ». Mais à la différence des langues bambara et/ou chinois, l'on ne saurait dire que les valeurs sémantiques d'aliénabilité et d'inaliénabilité sont liées, dans la langue, à telle ou telle construction possessive attributive.

2.2 Les constructions possessives à séquences médiates

Sur le plan morphosyntaxique, les constructions possessives à séquences médiates sont constituées de trois éléments. Il s'agit des deux constituants majeurs de la construction possessive et de la particule de liaison, le connectif. Soit en (1) et en (2), les constructions possessives attributives suivantes :

(5) dàgó á mōní-á
 n.p CON argent
 L'argent de Dago

(6) lòbòṅṅō á b̀t̀ū-á
 n.p CON maison
 La maison de Lobognon

(7) kénī á s̀p̀ú-á
 n.p CON maison
 Le chat de Kéni

Dans ces deux constructions possessives attributives, les constituants nominaux mōní "l'argent" et "Dago" d'une part, et les constituants nominaux b̀t̀ū "maison" et lòbòṅṅō "Lobognon" d'autre part, entretiennent des relations de dépendance syntaxique au sein des syntagmes nominaux que sont respectivement dàgó á mōní "*l'argent de Dago*" et lòbòṅṅō á b̀t̀ū "*la maison de Lobognon*". Ces constituants sont reliés par la particule "á". C'est cette particule que nous appelons, comme Creissels D. (1979), un « connectif ». Comme nous l'avons dit, beaucoup de langues dans le monde connaissent ce type de constructions possessives attributives. C'est le cas, en (8), des langues kru proches du dadjriwalé comme :

(8a) Le guébié :
 bábele la fak^wa (Sande, H. L. 2017)
 Sheep of herd
 Sheep herd : Troupeau de moutons

(8b) Le bété de Daloa :
bàjí é lōkwī (Kipré B. F. & N'dré D. J. 2018)
n.p CON pagne
Le pagne de Bailly

(8c) Le wobé :
bó á gbùú (Marchèse L. 1983)
Père CON maison
La maison du père

(8d) le niaboua :
Gbē á kpá (Marchèse L. 1983)
Chien CON os
L'os du chien

En dehors de ces langues kru, le bambara et le jeli connaissent aussi ce type de construction possessive⁴ :

(9a) le bambara :
Sekù ka mùru (Creissels D. 1979)
n.p. CON Couteau
Le couteau de Sékou

(9b) le jeli :
Soma ra monbilo (Tröbs H. 1998)
Soma of car
Soma's car

Toutes ces constructions possessives attributives réfèrent à la possession « aliénable ». Dans cette possession, le possesseur et le possédé entretiennent une relation d'extériorité. En effet, la relation de dépendance qu'entretiennent les deux constituants ici est d'ordre factuel, accidentel et périssable (Charaudeau P. 1992 ; Riegel M. 1984).

2.3 Les constructions possessives à séquences immédiates

Sur le plan morphosyntaxique, les constructions possessives à séquences immédiates sont constituées de deux éléments NI et N2. Soit en (10) les constructions possessives attributives ci-dessous :

⁴ Le bambara (Creissels D. 1979) et le jeli (Tröbs H. 1998) sont des langues mandé. L'une est parlée au Mali (le bambara) et l'autre, considérée comme mandé central, est parlée en Côte d'Ivoire, dans la région du Tchologo (Korhogo).

(10a) s̀ikà bá
n.p père
Le père de Sika

(10b) s̀ikà ɓēlī
n.p frère
Le frère de Sika

Dans ces constructions possessives attributives, la relation de dépendance entre les constituants est directe ; les deux constituants étant juxtaposés. Comme le dadjriwalé, le *bambara* et le *jéli* connaissent aussi ce type de possessives attributives :

(11a) Le bambara :
Sékù bolo (Creissels D. 1979)
n.p. main.DEF
La main de Sékou

(11b) Le jéli :
Soma bulo-ni (Tröbs H. 1998)
Soma arm-PL
Soma's arms

Toutes ces constructions possessives attributives font référence à la possession « inaliénable ». Ici, le possesseur et le possédé entretiennent une relation d'inclusion (Hannon Z. 1988). L'un est lié à l'autre et ne peut exister sans lui. En effet, dans la relation d'inclusion, le lien qui noue les deux constituants est d'ordre naturel ((Junker M-O. & Martineau F. 1987 ; Hannon Z. 1988). Tout comme le bambara et le jéli, le dadjriwalé connaît les deux types de constructions possessives attributives, aussi bien sur le plan morphosyntaxique que sur le plan sémantique, à quelques exceptions près⁵.

2.4 La structure interne des constituants de la construction possessive attributive du dadjriwalé

Selon les langues, la structure interne du syntagme nominal peut être de l'ordre subordonnant/subordonné ou subordonné/subordonnant ou encore possesseur/possédé ou possédé/possesseur (Chappell H. & McGregor W., 1996; Heine B., 1997 ; Krasnoukhova O., 2011). Autrement dit, selon les langues, la tête nominale (le possédé) d'une construction

⁵ Nous rappelons qu'en dadjriwalé, le sémantisme de la possession attributive n'est pas lié intrinsèquement à telle ou telle structure morphosyntaxique.

possessive peut être postposée ou antéposée⁶. Ces critères d'antéposition ou de postposition de têtes nominales, tout comme les critères de juxtaposition de noms ou d'insertion de particules entre les noms, ont une importance capitale dans la classification typologiques des constructions possessives attributives à travers les langues (Chappell H. & McGregor W. 1996; Heine B., 1997 ; Croft W. 2002). En dadjriwalé, la structure interne des constituants de la construction possessive attributive est de l'ordre possesseur-possédé. La tête nominale est toujours postposée (cf. les exemples en (10)). C'est aussi le cas du bambara et du jéli, d'après les exemples ci-dessus en (11). Dans d'autres langues, par contre, la tête nominale est antéposée. C'est le cas du peul :

- (12) Puccu issa (Creissels D. 1991 : 131)
 Cheval n.p
 Le cheval d'Issa

Il en est de même du Dâw, une langue parlée au nord-ouest du Brésil :

- (13) tɔp Tuᵛk-εɔʃ (Martins S. (2004:546-547), cité par Krasnoukhova O., 2011)
 house Tuᵛk-POSS
 Tuᵛk's house → « La maison de Tuᵛk »⁷

3 Formation des marques possessives de la possession attributive

Nous entreprenons ici une étude plus ou moins descriptive des marques possessives de la possession attributive dans les différentes séquences.

3.1 Analyse descriptive des marques de la possession attributive dans les séquences immédiates

Les marques de la possession attributive dans les séquences immédiates sont des unités formées à partir des indices de pronoms auxquels est associé le connectif "á". Le tableau I ci-dessous indique le processus de leur formation. Il s'agit d'un processus diachronique dont la reconstitution nous semble très importante pour éclairer la lanterne des linguistes désireux de poursuivre les recherches dans cette langue. Observons :

⁶ Dans la relation de dépendance ou de subordination syntaxique, Le terme possédé est considéré comme le syntagme régissant et le terme possesseur, le syntagme régi (Tesnière L., 1959 ; Bavant M. 2014).

⁷ C'est nous qui traduisons.

Tableau I : Formation des marques de la possession attributive dans les séquences immédiates

		Indices pronominaux	Formation des marques possessives dans les séquences immédiates	Déterminants possessifs dans les séquences immédiates
Singulier	interlocution	n̄ « je »	n̄ + a	na "mon, ma/mes"
		n "tu"	n + a	na "ton, ta/tes"
	délocution	ō "il/elle"	ō + a	ō "son, sa/ses"
Pluriel	interlocution	a « nous »	a + a	a "notre/nos"
		ā "vous"	ā + a	a "votre/vos"
	délocution	wā "ils/elles"	wā + a	wā "leur/leurs"

Le tableau indique effectivement que les possessifs sont formés de la somme des indices de pronoms et du connectif á. Ce connectif porte un ton haut [´]. À l'exception des personnes grammaticales de l'interlocution au singulier, le connectif s'élide partout ailleurs. En s'élidant, il laisse flottant le ton haut qu'il portait initialement. Ce ton haut supplée le ton de base de l'indice de pronom auquel le connectif s'est adjoint. Mais la substitution du ton de base de l'indice de pronom, par le ton haut flottant du connectif élidé, n'est possible que s'il s'agit d'un ton autre que le ton bas [̀]. Dans les première et deuxième personnes du singulier, le connectif est matériellement présent, formant ainsi, avec l'indice de pronom, une unité linguistique fortement lexicalisée. Cette lexicalisation de l'unité ainsi constituée donne l'impression, en synchronie, qu'il s'agit d'une unité linguistique simple. En réalité, il s'agit d'une unité complexe. Pour toutes les autres personnes grammaticales, le connectif est absent, mais matérialisé par la présence de son ton haut flottant qui s'associe à l'indice de pronom. Soit les énoncés suivants :

(14) ó kótū-á ɓɛ-ò kó ηwà
son habit-DEF NEG-3.SG.OBJ POST bon
Son habit ne lui va pas.

(15) ó dònw-á ɓlɔ-ò nēni sã
sa machette-DEF blesser-AC.3.SG.OBJ mal ADV
Sa machette l'a grièvement blessé.

(16) wá síi-á já nīmò
leurs chaussures-DEF AUX abimer
Leurs chaussures sont abimées.

(17) nà bōdū-á ηwó kpāṅī kó
 ton colis-DEF lourd ADV POST
 Ton colis est très lourd.

(18) ná bōdū-á bè kpāṅī kó ηwó
 mon colis-DEF NEG ADV POST lourd
 Mon colis n'est pas très lourd.

Ainsi, l'unité obtenue comme marque possessive est issue de la formation agglutinante et/ou fusionnelle de l'indice de pronom et du connectif "á". Cette thèse de la formation fusionnelle de l'indice de pronom et du connectif, dans la caractérisation des marques possessives, appelle à une remarque. C'est celle de l'attachement du connectif au terme non-tête. En effet, le connectif "á", dans la structure interne de la construction possessive attributive, se rattache au constituant de gauche, c'est-à-dire le possesseur, comme l'indique en (19) la construction suivante :

(19) kēnī-á gòdṣ-á⁸
 n.p-CON mortier-DEF
 Le mortier de Kéni

Mais elle peut être maintenue par un détachement de celle-ci du constituant non-tête. Dans ces conditions, la langue crée une consonne épenthétique entre le constituant non-tête et la particule en question, comme l'indique l'exemple suivant :

(20) kēnī lá gòdṣ-á⁹
 n.p CON mortier-DEF
 Le mortier de Kéni

La thèse du maintien de la particule est beaucoup plus intéressante quand il s'agit des indices de pronom. En effet, le maintien du connectif par la création de la consonne épenthétique obéit à un principe phonologique du dadjriwalé, d'après lequel : *Quand deux segments vocaliques sont adjacents, le segment vocalique qui suit s'élide au profit de celui qui précède ; soit totalement, soit partiellement*¹⁰. Ici, la consonne épenthétique bloque l'élision de cette voyelle, car elle est chargée sémantiquement. Ainsi, par la création de la

⁸ Il ne faut pas confondre "á" « connectif » de "á" « morphème du défini ». Il s'agit de deux particules de même forme, mais de fonctions différentes. Le premier a une valeur de génitif et s'attache toujours au constituant non tête de la construction possessive attributive. Le second - qui a une valeur d'anaphore (Godé, 2008) - s'attache toujours, dans la même construction, au constituant-tête : le possédé.

⁹ Il ne faut pas confondre "á" « connectif » de "á" « morphème du défini ». Il s'agit de deux particules de même forme, mais de fonctions différentes. Le premier a une valeur de génitif et s'attache toujours au constituant non tête de la construction possessive attributive. Le second - qui a une valeur d'anaphore (Godé V., 2008) - s'attache toujours, dans la même construction, au constituant-tête : le possédé.

¹⁰ L'élision partielle se produit dans un contexte de labialisation ou de palatalisation.

consonne épenthétique, nous obtenons, respectivement, pour les énoncés ci-dessus, le résultat suivant¹¹ :

(21) ɔ́ lá kótū-á ɓɛ-ò kó ɲàà
 3.SG CON habit-DEF NEG-3.SG.OBJ POST ADJ
 Son habit ne lui va pas.

(22) ɔ́ lá dònw-á ɓlɔ-ò ɲɛɲi sã
 3.SG CON machette-DEF blesser-AC.3.SG.OBJ mal ADV
 Sa machette l'a grièvement blessé.

(23) wã lá sii-á já ɲĩmò
 3.PL CON chaussures-DEF AUX abimer
 Leurs chaussures sont abimées.

De l'observation de ces énoncés, l'on se rend compte que le déterminant possessif fonctionne comme une unité linguistique discontinue. Il est issu en réalité d'une construction morphosyntaxique. En effet, c'est de la somme de l'indice de pronom, associé, dans la plupart des cas, au ton haut du connectif "á" et du défini, suffixé au nom à déterminer, qu'est issu le déterminant possessif. Soit l'énoncé suivant :

(24) ó gbòsū-á ɓli ml̩ɣpl̩kó
 son piège-DEF attraper-AC biche POST
 Son piège a attrapé une biche.

En effaçant le morphème du défini, suffixé au terme gbòsū "piège" de l'énoncé en (24), nous obtenons en (25) l'énoncé suivant :

(25) ó gbòsū ɓli ml̩ɣpl̩kó
 son piège attraper-AC biche POST

Qui signifie : *L'un de ses pièges a attrapé une biche.*

Ce qui laisse supposer que l'être qui fait l'objet du discours a une multitude de pièges, dont on ne sait exactement lequel de ces pièges a pris le gibier en question. Autrement dit, l'absence du défini présuppose un cas d'indétermination. Dans la langue, le morphème du défini joue un rôle non moins important dans la caractérisation de la possession attributive.

3.2 Analyse descriptive des marques de la possession attributive dans les séquences médiates

Les marques de la possession inaliénable s'appréhendent dans les constructions possessives attributives à constituants juxtaposés. En effet, il est plus aisé de parler de possession

¹¹ La consonne épenthétique /l/ permet d'éviter l'élosion du connectif.

inaliénable quand les constituants de la construction possessive attributive sont juxtaposés. Les marques possessives qui s’y réfèrent se confondent aux indices de pronoms. Observons :

(26) $n̄$ $lī$
 I.SG manger–INAC
 Je mange.

(27) $n̄$ $t\omega t\bar{o}$
 I.SG grand-père
 Mon grand-père.

Dans ces deux constructions, nous avons, à gauche, une même unité linguistique " $n̄$ ". Dans la première construction, cette unité est sujet du verbe. C’est à ce titre qu’elle est analysée comme un indice de pronom. Dans la deuxième construction, elle actualise un nom et est analysée, corrélativement, comme un déterminant possessif inaliénable. Seul le contexte distributionnel permet de déterminer sa fonction dans le discours. Il s’agit donc d’une unité linguistique ayant une valeur virtuelle ou dépourvue de sens en isolation. Il n’acquière la valeur grammaticale d’indice de pronom ou de déterminant possessif qu’en contexte verbal ou nominal respectivement. Ci-dessous, nous dressons le tableau des unités pouvant être interprétées comme indices de pronom ou comme déterminants possessifs « inaliénables » selon le contexte :

Tableau 2 : Contexte distributionnel des indices de pronoms¹²

		Contexte verbal	Contexte nominal
		Indices de pronom	Déterminants possessifs
Singulier	Interlocution	$n̄ lī$ "je mange"	$n̄ b\acute{a}$ "mon père"
		$n lī$ "tu manges"	$n b\acute{a}$ "ton père"
	Délocution	$\bar{o} lī$ "il/elle mange"	$\bar{o} b\acute{a}$ "son père"
Pluriel	Interlocution	$\grave{a} lī$ "nous mangeons"	$\grave{a} b\acute{a}$ "notre père"
		$\bar{a} lī$ "vous mangez"	$\bar{a} b\acute{a}$ "votre père"
	Délocution	$w\bar{a} lī$ "ils/elles mangent"	$w\bar{a} b\acute{a}$ "leur père"

¹² Les exemples de la colonne de droite peuvent avoir deux interprétations. Ces constructions peuvent être interprétées comme des syntagmes nominaux ; comme elles peuvent également être interprétées comme des constructions prédicatives non verbales. La construction :

$n̄$ $b\acute{a}$
 I.SG père

Peut être rendue en français par : « C’est mon père » ou « *mon père* ». Dans le premier cas, elle serait, du point de vue énonciatif et/ou pragmatique, la réponse à une éventuelle interrogation d’un locuteur virtuel. Ainsi, dans le tableau II ci-dessus, contrairement aux exemples de gauche, qui suggèrent une seule interprétation, ceux de droite en suggèrent deux.

Ce tableau montre bien que le contexte distributionnel est déterminant dans la désignation de la fonction exacte de ces unités linguistiques. Comme le dadjriwalé, le chinois (Vinet M-T. & Zhou H. 2003) connaît également un tel fonctionnement. Comparons :

(28) Contexte nominal :

(28a) chinois (Vinet M-T & Zhou H., 2003 : 163)

Wó (de) didi
 lps DE frère cadet
 Mon frère cadet

(28b) dadjriwalé

n̄ (á) bēlī [ná bēlī]
 I.SG CON frère
 Mon frère

(29) Contexte verbal :

(29a) chinois (Vinet M-T & Zhou H. 2003 : 161)

Wô gěi ta shù tóu
 lps GEI 3ps peigner tête
 Je le peigne.

(29b) dadjriwalé

n̄ fl̄ wlu¹³
 I.SG peigner.3.SG.OBJ tête
 Je le peigne.

3.3 La valeur du défini dans les constructions possessives attributives

Soit en (30) et en (31) les constructions suivantes :

(30) b̄ bá
 3.SG père
 Son père

(31) ó kótū-á
 son habit-DEF
 Son habit

¹³ Le verbe "peigner" se traduit dans la langue par "fl̄ wlu". Il s'agit d'une locution verbale. Dans celle-ci, la forme "fl̄" est une transformation morphophonologique ; la voyelle "5" servant d'indice pronominal-objet. Cette transformation morphophonologique obéit à une loi paramétrique de la langue, qui stipule que : *Quand il y a l'adjacence de deux voyelles, la première s'élide* (Godé V. 2008) ; surtout, quand elle est porteur de sens. La voyelle "5" a, ici, une valeur d'anaphore.

Les deux exemples semblent bien indiquer la valeur du défini dans les constructions possessives attributives. Dans la première construction, le défini est explicitement absent, mais il est suffisamment suggéré par le terme déterminé. Il s'agit d'un nom dont l'utilisation du défini n'est pas nécessaire. En effet, les noms de « père » et de « mère », de « frère » et de « sœur » sont considérés comme portant en eux la définitude (Galmiche M. 1989 ; Creissels D. 2006 ; Mammeri M. F. & Bouhacein N. 2012). En dadriwalé, cependant, les noms de « père » et de « mère », de « frère » et de « sœur » peuvent être affectés du morphème du défini. L'énoncé suivant en est une illustration :

(32) n̄ nó-á ñ s̄ā l̄ān̄
 I. SG mère-DEF 2.SG parler-INAC SUB
 n̄ī m̄óó j̄ī
 voir-IMP 3.SG.REL venir-INAC
 l̄ā wú
 PART là-bas
 Litt. : Ma mère dont tu parles, la voici qui vient là-bas¹⁴.

Dans cet énoncé, l'adjonction du morphème du défini "-á" au constituant nominal n̄ó « mère » a une valeur discursive évidente. Elle apporte une précision sélective ou restrictive et véhicule ainsi, une forte valeur d'indexicalisation (Garfinkel H. 1967).

Conclusion

Retenons, en définitive, qu'en dadriwalé, sur le plan de la morphosyntaxe, les constructions possessives attributives répondent à deux structures syntaxiques internes. Il s'agit des structures [NI+N2] et [NI+CON+N2]. Dans la première, les constituants sont juxtaposés ; dans la seconde, ils sont séparés par une particule à valeur de génitif. De l'analyse de ces structures, deux sous-classes de marques possessives sont dégagées. Les marques possessives qui réfèrent à la structure [NI+N2] se confondent aux indices de pronom. Pour ces marques, le contexte distributionnel est le seul critère qui permet véritablement de dire si l'on a affaire à une marque possessive ou à un indice de pronom. Les marques possessives qui réfèrent à la structure [NI+CON+N2] sont le résultat de la formation de fusion des indices de pronom et du connectif "á". La possession attributive s'exprime ainsi, dans la langue, entre autres, au moyen de ces marques. La division entre ces différentes marques possessives, au regard des valeurs sémantiques d'aliénabilité et d'inaliénabilité, n'est qu'une division de fait. En réalité, l'emploi de telle ou telle marque possessive ne saurait renvoyer de façon figée à une valeur sémantique particulière. Ces valeurs sémantiques, liées à la possession attributive, ne dépendent pas intrinsèquement des marques possessives, mais bien du pôle de référence.

¹⁴ En lieu et place du déterminant possessif « ma », c'est le défini qui prévaut en français correct. Pour être correct l'énoncé aurait pu être traduit comme suit : « La mère dont tu parles, la voici qui vient là-bas. »

Références bibliographiques

- Aikhenvald, A. Y. 2013. *Possession and Ownership: a cross linguistic perspective*. In: Aikhenvald, Alexandra Y, and Dixon, R.M.W., (eds.) *Possession and Ownership: a cross-linguistic typology*, Explorations in Linguistic Typology, Oxford University Press, Oxford, UK. Consulté le 12 juin 2020. <http://ukcatalogue.oup.com/product/97801...>
- Baron, I., Herslund, M. & Sørensen, F. 2001. *Dimensions of possession*. John Benjamins Publishing Company. Typological Studies in Language. Consulté le 12 juin 2020. <https://doi.org/10.1075/tsl.47>
- Bavant, M. 2014. *Résultatif, diathèse et possession en basque, vieux perse et élamite*. Faculty FGw: Amsterdam Center for Language and Communication (ACLIC). Consulté le 12 juin 2020. <https://hdl.handle.net/11245/1.416537>.
- Chappell, H. & McGregor, W. 1996. *The grammar of inalienability. A typological perspective on body parts terms and the part-whole relation*. Berlin, New York : Mouton de Gruyter.
- Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris: Hachette.
- Creissels, D. 1979. *Les constructions dites « possessives », étude de linguistique générale et de typologie linguistique*, Doctorat d'Etat, Université de Paris IV.
- Creissels, D. 1991. *Description des langues négro-africaines et théorie syntaxique*. Ellug., Grenoble III.
- Creissels, D. 2006. *Syntaxe générale : une introduction typologique I : catégories et constructions*, Cachan : Lavoisier.
- Croft, W. 2002. *Typology and Universals, 2nd edition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Galmiche, M. 1989. A Propos de la définitude. *Langages*, n°94 : 7-37.
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in ethnomethodology*, New Jersey, Englewood Cliffs. Consulté le 25 avril 2020. <https://www.worldcat.org/title/studies-in-ethnomethodology/oclc/356659>.
- Godé, V. 2008. *Le dadjriwalé, langue kru de la Côte d'Ivoire*, Paris, Harmattan.
- Hanon, Z. 1988. Qui à quoi ? Réflexion sur la possession inaliénable et le verbe avoir en francis. *Revue Romane*, 23/2 : 161-177.
- Haspelmath, M. 2008. *Alienable vs. Inalienable Possessive Constructions*. Published in connection with the Leipzig Spring School on Linguistic Diversity.
- Heine, B. 1997. *Possession: Cognitive sources, forces, and grammaticalization*; Cambridge: Cambridge University Press.
- Junker, M-O. & Martineau, F. 1987. Les possessions inaliénables dans les constructions objet. *Revue Romane*, 22/2 : 194-209.
- Kipré B. F. & N'dré D. J. 2018. Réduction de la construction déterminative et classification nominale : exemple de quelques langues kru. *Actes du Colloque international*

- ABILANG 3ème édition (Atelier d'Abidjan pour les Langues Négro-africaines et la Grammaire Générative, les 8 et 9 Aout 2018 à l'Université Alassane Ouattara de Bouaké (Côte d'Ivoire). Éditions Vision Libros : 23-38*
- Krasnoukhova, O. 2011. « Attributive possession in the languages of South America. *Linguistics in the Netherlands* 28 (1) : 86-98. Consulté le 12 juin 2020. <https://doi.org/10.1075/avt.28.08kra>.
- Mammeri, M. F. & Bouhacein, N. 2012. Le syntagme nominal défini en arabe standard contemporain. *The Prague Bulletin of Mathematical Linguistics*, n° 97 : 55-82. Consulté le 05 septembre 2020. <https://ufal.mff.cuni.cz/pbml/97/art-mammeri-bouhassain.pdf>.
- Marchese, L. 1983. *Atlas linguistique kru*. Abidjan: Institut de Linguistique Appliquée (ILA).
- Marchese, L. 1989. *kru*, In: Bendor-Samuel, John (éd.) (1989): *The Niger-Congo languages*.
- Martins, S. A. 2004. *Fonologia e Gramática Dâw*. Consulté le 05 septembre 2020. <https://www.lotpublications.nl/fonologia-e-gramatica-daw-tomo-ii-fonologia-e-gramatica-daw>.
- McGregor, W. B. 2009. *The Expression of Possession*, [The Expression of Cognitive Categories 2]. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Nichols, J. 1988. « On alienable and inalienable possession », In Shipley, William (ed.). *In honor of Mary Haas* : 475-521.
- Payne, M. 1997. *Modern Social Work Theory*. Chicago, IL: Lyceum. Consulté le le 05 septembre 2020. DOI:10.1177/104973159800800607.
- Riegel, M. 1984. Pour une redéfinition linguistique des relations dites de « possession » et « d'appartenance ». In *L'information grammaticale*, n° 23 : 3-7.
- Sande, H. L. 2017. Distributing morphologically conditioned phonology: Three case studies from Guébie, University of California, Berkeley. Consulté le 24 juillet 2020. <https://escholarship.org/uc/item/6tn528r6>.
- Tesnière, L. 1959. *Éléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck.
- Tröbs, H. 1998. *Funktionale Sprachbeschreibung des Jeli (West-Mande)*. (Mande languages and linguistics, 3.). Köln: Rüdiger Köppe Verlag.
- Vinet, M-T. et Zhou, H. 2003. La possession inaliénable en chinois mandarin et en français. *Cahiers de linguistique - Asie orientale*, vol. 32/2 : 157-193.
- Williamson, K. & Blench, R. 2000. The Niger-Congo languages: A classification and description of Africa's largest language. In Heine, Bernd/Nurse, Derek (éds.): *African Languages – An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000 : 11-42.
- Yariv-Laor, L. 1996. L'expression de la possession inaliénable: L'exemple du chinois moderne. In *Faits de langue*, n°7 : 23-32.

Abréviations

A	Adjectif	AC	Accompli
ADV	Adverbe	CON	Connectif
CNJ	Conjonction	COP	Copule
DEF	Défini	HAB	Habituel
IMP	Impératif	INAC	Inaccompli
LOC	Locatif	MOD	Modal
N	Nom	n.p	Nom propre
OBJ	Objet	POSS	Possessif
POST	Postposition	PL	Pluriel
SG	Singulier	SUB	subordonnant
V	Verbe	FOC	focus
PART			Particule

L'ESSENCE D'UNE ÉDUCATION SOCIALE DANS LE THÉÂTRE DE MAURICE BANDAMAN

Koudou David DAKOURY
Tchoman François ASSEKA
Université Félix Houphouët-Boigny
dakouryk@yahoo.fr

Résumé

Le texte dramatique est produit pour être joué. Dès lors, tout devient signe : les gestes, le décor, l'éclairage, le bruitage, la déclamation. L'on passe à une pratique scénique où les signes relèvent d'une certaine intentionnalité. L'amour du dramaturge pour l'écriture et pour la scène théâtrale tire sa substance dans la praxis sociale. Le théâtre étant un art composite, chaque artiste choisit de privilégier certains aspects pour toucher, à sa manière, les spectateurs, en traduisant leurs préoccupations sociales. Instrument de changement social, le théâtre apparaît également comme un lieu d'épanouissement personnel. Cette étude s'appuie sur la sémiologie et la sociocritique pour appréhender la réalité sociale mise en scène par les personnages. La présente analyse a révélé que l'art dramatique de Maurice Bandaman reste tributaire de la société ivoirienne qui l'a vu naître.

Mots-clés : éducation, liberté, peuple, politique, praxis sociale, signes, spectateur

Abstract

Drama is made in order to be performed. Thus, everything becomes a sign: the gestures, the scenery, the lighting, the sound effects and the declamation. We move to a practice of scenery where signs arise on purpose. The love of the playwright for writing and the play scenery gets its substance from social praxis. Drama being a heterogeneous art, every artist chooses to favor certain aspects to touch in his way the audience, expressing their social concerns. Weapon of social change, drama also appears as a place of personal blossoming. In any case, the dramatic art of Maurice Bandaman remains dependent on the Ivorian society that witnessed his birth and growth, and his aesthetic is a promise of freedom.

Keywords: education, people, politics, social praxis, signs, spectator

Introduction

Art social par excellence et destiné à la collectivité, le théâtre ne peut totalement se départir de la société qui le produit. Il est fait pour être représenté ou mimé devant un public, ce qui le distingue de manière radicale des autres formes d'écriture telles que la poésie ou le roman.

C'est pourquoi Couprie A. (2009 : p.12) écrit : « Au théâtre comme dans la vie, on ne dit pas n'importe quoi, à n'importe qui, à n'importe quel moment, dans n'importe quel lieu. »

Les acteurs, en effet, par les échanges dialogiques (gestes et paroles), provoquent le rire et l'émoi qui constituent la récompense du public. Par ses formes et ses modalités d'expression, l'art dramatique invite à chercher la vérité dans le jeu des acteurs. À chaque représentation, l'homme est invité à faire son propre examen de conscience et tirer parti de cet examen pour améliorer son existence. Les pièces théâtrales, *Au nom de la terre*, *La terre qui pleure* et *La reine et la montagne* de l'Ivoirien Maurice Bandaman, viennent à point nommé pour éduquer l'homme dans sa totalité. De ce point de vue, le théâtre, en tant que forme de l'art, se veut un foyer phosphorescent qui mérite d'être entretenu.

La société, quant à elle, est l'ensemble des individus entre lesquels existent des rapports durables et organisés, le plus souvent établis en institutions et assortis de sanctions. Si le théâtre est perçu comme imitation d'actions, cela voudrait aussi dire qu'il est une théâtralisation de la société. D'où ces interrogations : Comment se manifeste le didactisme dans la dramaturgie de Maurice Bandaman ? En quoi le drame bandamanien peut-il être un outil de transformation sociale ? Pour répondre à ces préoccupations, il convient de montrer que le théâtre de Maurice Bandaman est éducatif. Il transforme positivement l'homme et l'oriente vers le pragmatisme. Pour mener à bien cette réflexion, nous recourons à la méthode sociocritique préconisée par Claude Duchet en vue de restituer à la société ses propres réalités et ses propres contradictions, ainsi qu'à la sémiologie développée par Roland Barthes pour cerner la vie des signes au sein de la vie en société. Cette étude s'articulera autour de trois points essentiels : le premier point traite la question de l'essence d'une éducation sociale, le deuxième présente le contexte de l'émergence de l'essence de l'éducation sociale et le troisième met en exergue l'outil de transformation sociale que constitue la dramaturgie de Maurice Bandaman. **I. L'essence d'une éducation sociale**

La question de l'essence d'une éducation sociale statue sur la problématique de l'essence et la promotion de l'éducation sociale dans le théâtre. L'essence s'appréhende comme la nature de la chose ou de la personne. Il va sans dire que l'essence de l'homme réside en la pensée. L'homme ne se sent bien dans son pays que dans le respect de ses idées, de sa tradition, de sa morale. Il doit dire ce qu'il pense. Il a le droit de dire ou de faire quelque chose pour les idées ou la façon de vivre dans le pays.

L'on peut admettre que l'être humain se réalise par la parole, fille du verbe. À ce sujet, Foucault M. (1966: p.108) fait observer que « le verbe est la condition indispensable à tout discours ». La parole organise ainsi les échanges entre les êtres humains et assure la relation sociale ; elle permet aux membres d'une société donnée d'extérioriser leurs émotions et leurs réflexions. L'échange verbal quotidien, qu'il soit symbolique ou intellectuel, reste la spécificité de l'être humain. Le discours apparaît inévitablement, selon Greimas A. J. (1966: p.42), « comme le lieu de distorsions, de significations dues aux exigences contradictoires de la liberté et des contraintes de la communication aux oppositions des forces divergentes, de l'inertie de l'histoire. »

Ainsi, le principe de pertinence veut que tout discours soit stimulé par un ensemble cohérent de facteurs qui le détermine. C'est pourquoi la parole émise et échangée sur scène est révélatrice de l'organisation particulière de l'action dramatique. A juste titre, la lecture, le théâtre, la danse, le cinéma et la peinture sont nécessaires pour son épanouissement. Par essence, pour sa survie, l'homme est appelé à vivre en communauté avec ses semblables. Cela leur impose un vivre ensemble harmonieux qui passe par la conjugaison de leurs efforts et par une bonne éducation.

Quant à la promotion de l'éducation sociale, Maurice Bandaman interpelle le lecteur-spectateur par l'actualité des problèmes qu'il soulève. Faisant partie intégrante du peuple, il exprime ses peines et ses joies, œuvre pour l'amélioration de ses conditions de vie. Il est appelé à défendre sa culture nationale, à l'enrichir pour une vie faste. Le dramaturge s'est instruit sans pour autant abandonner sa coutume « *baoulé*¹⁵ ». Ses œuvres théâtrales ont la valeur d'un acte civique et citoyen. Son art dramatique se positionne alors comme une véritable satire sociopolitique. Selon Kotchi B. (1984: p.34), « le but de la satire ne consiste pas à faire rire simplement, mais à peindre, à démasquer et à corriger. » Au niveau discursif, la satire est une autre technique de dramatisation des inepties à l'effet de faire prendre conscience des travers, des problèmes de la cité.

Théâtre de conditions sociales, il est un facteur de prise de conscience, une arme de combat, un puissant moyen de rapprochement des hommes. Aimé Césaire, pour sa part, structure la quasi-totalité de ses textes autour du travail, de la dignité et de la liberté. En effet, pour connaître une liberté totale, le Noir doit rompre le cordon ombilical qui le lie au Blanc. Césaire A. (1969: p.92) affirme par l'entremise de son personnage Prospero :

¹⁵ Ethnie située au centre de la Côte d'Ivoire

« Caliban !

On entend au loin parmi le bruit du ressac et des piailllements
d'oiseaux les débris du chant de Caliban
LA LIBERTÉ OHÉ, LA LIBERTÉ !»

Maurice Bandaman donne à son œuvre dramatique une grande dimension sociale. Le dramaturge met en relief des moyens propres à assurer la formation et le développement de l'être humain. En tant que pédagogue, il l'éduque et le forme. Il lui fait acquérir la connaissance et la pratique des usages de la société. L'écriture de Maurice Bandaman se veut innovante et révolutionnaire. Ses œuvres s'abreuvent à la tradition africaine sans s'y fermer. Il fait montre d'une bonne connaissance de sa culture (singulièrement celle du peuple baoulé) et une maîtrise parfaite (incontestable) de la littérature orale ; d'où la transgénéricité de son écriture. A ce propos, Adjaffi J.-M. (1983: p.20) renchérit : « La renaissance littéraire en ce qui nous concerne est la finalité ultime de nos recherches. Partir de la spécificité de la littérature africaine pour innover, trouver de nouvelles formes.» L'écriture bandamanienne apparaît alors comme une écriture de subversion et de rupture. Il convient de cerner le contexte sociopolitique de l'émergence de l'essence de son théâtre à forte coloration éducative.

2. Contexte sociopolitique de l'émergence de l'essence d'une éducation sociale dans le théâtre ivoirien

Ce volet évoquera la dramaturgie sociopolitique et la référence au passé ou à l'histoire de Maurice Bandaman. Il est vrai que la démocratie est aujourd'hui reconnue dans le monde comme étant le moyen ultime pour éviter les crises sociopolitiques récurrentes et permanentes dans lesquelles la plupart des pays africains sont envasés. Cependant, sa conception et ses contours ne sont pas encore bien maîtrisés en Afrique. Elle concrétise les mêmes intrigues politiciennes qu'hier, qui sont, entre autres, les oppositions ethniques, la soif de pouvoir ou de vengeance. Assoiffés de pouvoir, les démagogues promettent à leurs pays la garantie de la stabilité politique et sociale, aux peuples leur libération des griffes de la dictature, la fin de leur misère et de leurs supplices, aux jeunes, des emplois stables. L'argumentaire du tribun est d'ordre affectif. L'orateur observe cette attitude dans l'optique d'inspirer confiance à son auditoire. À ce sujet, Forestier G. (2012: p.22) postule que les arguments d'ordre affectif en comprennent eux-mêmes deux types: «ceux qui concernent les mœurs de l'orateur ; ceux qui concernent les passions de l'auditeur.» Dans ces circonstances, l'acteur doit se montrer sincère, raisonnable et surtout sympathique, car il est censé s'adapter

aux attentes de son auditoire. Le tribun présente ainsi, à la foule, son candidat comme le pourvoyeur de la prospérité, l'unique sauveur :

Et notre frère va en guerre pour nous, pour vous, pour notre bien, pour votre bien, il veut nous faire obtenir des droits, des biens, des richesses, de l'argent, de l'honneur, de la gloire ! Ainsi, nous reviendra la terre, cette terre sur laquelle sont bâties villes régions et nation ! Car nous sommes les propriétaires de la terre, Nous sommes la terre et la terre,

LA FOULE

C'est nous ! (*Au nom de la terre*, p. 14).

Larthomas P. (2012: p.31) amène les usagers à admettre que

nous n'envisageons pas seulement l'œuvre comme une donnée dont il importe d'apprécier les mérites ou les défauts après en avoir analysé les éléments, mais comme le fruit d'une création dont il nous faut essayer de surprendre les mystères.

Il convient de cerner cette réalité pour admettre que l'œuvre est complète. Des indices auctoriaux donnent la preuve qu'*Au nom de la terre* est une œuvre réaliste. En effet, l'incipit : Pièce inspirée de faits réels s'étant déroulés dans une région de la Côte d'Ivoire (p. 11) conforte le lecteur dans sa position quoi qu'il soit atténué par l'imprécision. La Côte d'Ivoire est un pays de l'Afrique de l'Ouest. LE CANDIDAT : Cinq : il dit que je suis endetté ! Que je roule en bus, en car, en « gbaka » et en « wôro-wôro » ! (p.11). Tout ce matériel roulant que vient de citer le candidat est utilisé à Abidjan, capitale économique de la Côte d'Ivoire. Le « gbaka » est un minicar de transport urbain et le « wôro-wôro » un taxi communal, en langage *nouchi*.

La ville en sang est l'expression de la bêtise de l'homme : Elle aurait pu être Alger, Bujumbura, Brazzaville ou n'importe quel petit hameau de la terre où l'homme a décidé de ne plus être homme. (p. 53). Le lecteur attentif fixe d'abord son regard sur une ville africaine qui a été une fois encore le théâtre d'affrontements interethniques avant de le promener ailleurs dans le monde. Ces laideurs pourraient bien être causées par les politiciens. Si tel est le cas, la politique serait inévitablement perçue comme une plaie béante pour l'Afrique. Ce fanatisme politique conduit inexorablement à la guerre civile, comme c'est le cas dans *La Terre qui pleure*. Pour supporter ou accepter cette épreuve, il faut recourir à la force morale. C'est bien l'exemple de Mélisse, la seule survivante de cette guerre civile qui, face à la disparition de tous ses parents, de tous ses voisins, des êtres chers, trouve la force pour surmonter cette dure épreuve et accepter la séparation :

Elle ressort de la maison en courant, en pleurant et en hurlant.

Tous tuéééés !

Tous mooorrrrts ! (p. 54)

Future parturiente, elle était dans un état de moindre force, la rendant incapable de résister ou de s'imposer ; mais elle a pu donner la vie à d'autres êtres chers que sont ses enfants. Il convient alors de noter que toute communauté ou toute nation, pour son fonctionnement et l'épanouissement de ses populations, adopte un mode de gouvernance qui se voudrait consensuel et inclusif. Ce mode de gouvernance requiert une méthode, un art pour conduire à bien la destinée de sa communauté ou de sa nation. En cela, la politique, qui est l'organisation, l'exercice du pouvoir temporel dans une société apparaît nécessaire. Art et pratique du gouvernement des sociétés humaines, la politique a pour but d'offrir une vie paisible et heureuse à tout concitoyen, à travers une bonne répartition des ressources disponibles. Cependant, au regard des dérives constatées, dans la gestion des acteurs politiques africains, elle revêt une connotation péjorative ; en témoignent les élections tripatouillées qui ont toujours été émaillées d'incidents et de conflits post électoraux, endeuillant nombre de familles.

Les politiques africains sont à la traîne quand il s'agit de l'amélioration des conditions de vie de leurs concitoyens. L'image de l'Afrique a souvent été piètre. Parler donc de ce continent revient à évoquer malheureusement les guerres civiles ou de sécession, les rébellions, les coups d'États, les pillages de ressources, la paupérisation, la famine, l'injustice, la corruption généralisée, l'autocratie, la mutinerie, la mauvaise gouvernance, le népotisme, le tribalisme, l'enrichissement illicite, les tortures, l'élaboration de constitutions taillées sur mesure et bien d'autres maux qui la minent. La politique qui se veut un jeu démocratique devient synonyme de drame : « (...) La politique, c'est la guerre ! » (*Au nom de la terre*, p. 14). L'adversaire politique est considéré comme l'ennemi juré qu'il faut à tout prix abattre : « Ceux qui ne sont pas avec nous sont contre nous ! Et ils ne méritent que trois choses : l'humiliation, l'exclusion, la mort ». (p. 19). Entrer dans la scène politique en Afrique, c'est être assuré de s'enrichir illicitement et avec célérité, au détriment de la population qui s'appauvrit de jour en jour. Cette mauvaise attitude est affichée par le tribun :

Quand, dis-je, nous aurons chassé les étrangers, tous les biens nous reviendront : meubles et immeubles, rues et ruelles, filles et femmes, emplois et commerces, politiques et postes administratifs ... et assurances, écoles et hôpitaux, tout, vous avez bien entendu ! Tout, tout et tout ! (p. 14).

En faisant allusion aux étrangers qui devraient être dépossédés de « tout, tout et tout », le dramaturge met en exergue le sempiternel et épineux problème du foncier rural en Côte d'Ivoire qui polarise la tension. A cet effet, le tribun fait cette précision : « Notre terre est devenue un lupanar, la propriété des voleurs, des étrangers, des brigands, qui y règnent en maîtres absolus ! » (p. 13). La trivialité et l'illusion se mêlent étroitement dans son univers visiblement réduit à un comique de mots.

Les conflits fonciers sont récurrents dans l'ensemble des régions de la Côte d'Ivoire. Cependant, ils se présentent avec acuité à l'Ouest et au Sud-Ouest¹⁶ du pays, c'est-à-dire les régions forestières. Ces conflits ont connu une recrudescence lors des crises sociopolitiques qu'a connues la Côte d'Ivoire ces dernières années. Le domaine foncier rural est le réceptacle de plusieurs types de conflits parmi lesquels l'on peut distinguer : l'accaparement des terres par l'état, l'installation irrégulière des étrangers pour la plupart venus de la sous-région sur les terres du domaine foncier rural et la vente illégale des terres par les populations autochtones, détentrices de droits coutumiers sur leurs terres. En effet, le domaine foncier rural est régi par une loi datant de 1998 qui reconnaît aux autochtones les droits coutumiers sur les terres du domaine foncier rural. En outre, le domaine d'immatriculation d'une terre exige que le propriétaire y détienne des droits coutumiers ; ce qui l'établit dans la situation de propriétaire terrien. L'économie ivoirienne étant fondée sur l'agriculture, ce secteur d'activité a suscité l'exode des populations du Nord et du Centre de la Côte d'Ivoire et de celles des pays voisins vers les régions forestières (du Sud et de l'Ouest). Les conflits opposant les autochtones et les étrangers tirent leur source des ventes de terrains ou de plantations des propriétaires terriens. La plupart de ces derniers ont vendu leurs terres aux étrangers pour la culture du café et du cacao (les deux principales cultures d'exportation) à l'époque. Aujourd'hui, la rareté des terres, la hausse des prix de parcelles et la prise de conscience, par les populations jeunes surtout, des risques causés par la vente illégale de ces portions, les amènent à dénoncer cette situation. Ainsi, naissent des conflits violents entre les autochtones, propriétaires terriens et les allogènes (étrangers venus de la sous-région et Ivoiriens venus d'autres régions). Ces violences se manifestent par des affrontements armés entre populations locales et étrangères, des destructions de plantations et de villages, occasionnant malheureusement de nombreuses pertes en vies humaines.

Maurice Bandaman est un Baoulé issu du groupe ethnique Akan de Côte d'Ivoire. Il est né à Kouamékro, un village de Taabo, anciennement de la sous-préfecture de Toumodi, dans le centre de la Côte d'Ivoire. Les Baoulés croient en un dieu (Nyamien), intangible,

¹⁶ Il s'agit particulièrement des régions ivoiriennes de Man et Duékoué d'une part et San-Pedro et Tabou d'autre part.

incarné par une trinité : Nyamienkli (dieu tout puissant), Assiè ou Assièoussou ou Blooussou (Terre ou Génies de la terre ou Génies de la brousse) et Womien ou Nanan môWomiens (âmes des ancêtres). Assiè, le dieu de la terre contrôle les hommes, les animaux et les végétaux. Le monde réel est l'opposé du monde spirituel ou l'au-delà « blôlô », domaine des êtres surnaturels où résident les âmes des ancêtres. De là, viennent les âmes à la naissance et y retourneront à leur mort. Traditionnellement animistes, certains Baoulés se sont convertis au catholicisme, au protestantisme, au déïma et à l'islam. En dépit de ces nouvelles conversions, la majorité des Baoulés demeure animiste et s'adonne au culte fétichiste, comme c'est le cas dans *Au nom de la terre*. Selon les Baoulés, les fétiches sont des dieux protecteurs des villages contre les menaces extérieures. Ils ont leur sanctuaire et sont consultés lorsque des décisions très importantes pour la vie du village doivent être prises. Pour les contenter, le féticheur doit recourir à des sacrifices de tout genre en fonction de l'envergure de l'évènement. La victoire, en effet, du Candidat doit provenir de l'avis de leur fétiche, dans la mesure où les meetings seuls ne suffisaient pas pour combattre l'hydre aux multiples tentacules. C'est ce qui justifie la présence de la confrérie de sorciers : Woblé (serpent noir), Wo-oklè (serpent rouge), Blatè (mauvaise femme), N'Datè (méchant jumeau) et le candidat, « une nuit noire » dans la « forêt sacrée » (p.19). Woblé, chef de terre et maître des fétiches conduit rigoureusement les opérations. Il propose à la terre, de l'eau, du feu et du sang humain qu'elle portera à son tour aux fétiches. Il invite les membres de sa confrérie et le candidat à un rituel qui consiste à boire du sang humain :

Toujours en transe, il danse. Le candidat boit le sang. Woblé lui retire le gobelet des lèvres et le porte aux lèvres de Blatè et à celle de N'Datè. Enfin, il boit le reste et le recrache au visage du candidat, lui frappe la tête, crache sur les fétiches. Tous tombent. (p. 23).

Ces personnages sont à la limite des naufragés intellectuels. Par ailleurs, le théâtre de Maurice Bandaman entretient des rapports allusifs avec le passé ou l'histoire. Il se réfère constamment au passé ou à l'histoire dans sa dramaturgie. En effet, le savoir africain est immense et varié ; il concerne quasiment toutes les facettes de la vie. Ce savoir se nourrit principalement du passé. Hampaté B.A. (1972 : p.22) le souligne bien quand il écrit : « En Afrique, tout est « Histoire ». L'histoire de l'homme comprend : les mythes, les contes éducatifs, initiatiques ou symboliques et l'histoire des peuples. Par le biais du théâtre, Maurice Bandaman éveille la conscience du lecteur-spectateur. L'acteur est au cœur de la mise en scène, donnant l'impression de ramener à lui le reste de la représentation. À ce propos, Pavis P. (2016 : p.49) déclare : « L'acteur archive en lui ses anciens rôles, il les entretient, les rejoue, les compulse, les compare, les réfère à son expérience passée et présent. » Il est doté d'une mémoire prodigieuse. Au théâtre, naturellement, les émotions

actoriales sont destinées à être visibles, lisibles et conformes à des conventions de représentations des sentiments. Les crises identitaires dont il est question dans le théâtre de Maurice Bandaman rappellent « l'ivoirité », à une période de l'histoire de la Côte d'Ivoire. Le désordre sociopolitique qui s'installe dans les pays africains est avant tout et surtout l'expression d'un déficit de projet commun. « L'ivoirité » est un concept visant à redéfinir la nationalité ivoirienne dans un processus de démocratisation et d'unification nationale d'une société qui cherche ses repères nationaux. Elle a pour objet la promotion des valeurs culturelles et les productions nationales. Apparue en 1945 à Dakar, avec des étudiants ivoiriens, « l'ivoirité » refait surface sous le règne du Président Henri Konan Bédié, après le décès du Président Félix Houphouët Boigny en 1993, dans un contexte de crise économique en 1994. Ce concept se manifeste par des appels au sursaut national à travers des spots publicitaires (radio, télévision, journaux de presse et affichages publics) avec un slogan : « Consommons ivoirien ». Selon lui, une personne serait ivoirienne si et seulement si ses quatre grands parents sont nés en Côte d'Ivoire. Ce message, apparemment simple et clair, a été récupéré par d'autres protagonistes de la scène politique qui y ont trouvé un prétexte de division, une pomme de discorde. Ils voyaient en « l'ivoirité » un mouvement d'exclusion au sein de la population ivoirienne. Les conflits fonciers ruraux ajoutés à ce concept devaient donc déclencher des conflits meurtriers. Ainsi, deux ans après la publication de *Au nom de la terre* et *La Terre qui pleure*, en septembre 2002, une rébellion se forme et la Côte d'Ivoire connaît une guerre civilo-militaire. La crise identitaire, la haine et la jalousie se dévoilent amplement dans *La reine et la montagne*. En effet, le crime fratricide du commandant envers son frère roi, est une allusion biblique : Caïn et Abel sont deux frères. Caïn, l'aîné, cultivait la terre et Abel, le cadet, faisait paître les moutons. À la fin de la saison, Caïn apporta au Seigneur une offrande des fruits de la terre ; Abel apporta lui aussi des prémices de ses bêtes et leur graisse. Le Seigneur tourna son regard vers Abel et son offrande, mais il détourna son regard de Caïn et de son offrande. Caïn fut très irrité car son action dépréciée par le Seigneur. Il jalouisa son frère Abel, lui tendit un piège et finit par le tuer.

Dans *La reine et la montagne*, le commandant tue son frère roi, non seulement par jalousie mais aussi par convoitise pour la reine, la femme de son frère : « Je vous aime depuis si longtemps, ma reine, je vous aime depuis toujours. (Il ouvre ses bras, s'avance, tente d'embrasser la reine. Celle-ci le gifle et lui crache au visage). » (p. 70).

Le commandant meurtrier est un déchet humain parce que déprécié moralement quoi qu'intellectuel mais ayant du mépris pour la femme du roi qu'il traite de roturière. La manifestation identitaire est très perceptible ; la reine n'est pas de sang royal. Dans ces

conditions, ce mariage sera une union morganatique décriée par le peuple. L'amour que vouait le défunt roi à sa femme était profond. Pour Bandaman, l'on doit se marier par amour. L'amour n'a pas de frontière et la femme mérite d'être entretenue comme une rose. Si la femme amoureuse est présentée telle une âme mystérieuse parce que ses sensations ou ses sentiments ne la trompent pas toujours, l'homme, quant à lui, pêche par la démesure, l'excès dans ses actes dès lors qu'il accède au pouvoir.

La reine et la montagne rappelle Oko-Navès dans la pièce *Moi, veuve de l'empire* de Sony Labou Tansi. Oko-Navès a tué son oncle non seulement pour lui succéder mais aussi et surtout à cause de Cléopâtre, reine de souche nubienne, la treizième femme de Jullius Caïd Kaesaire qu'il convoitait. Il semblait que quiconque fait l'amour avec elle obtenait un immense pouvoir sur les masses. Physiquement, elle affichait une beauté sauvage. Après son forfait, Oko-Navès accède certes au trône mais n'obtient pas les faveurs de la veuve de son oncle. Le règne d'Oko-Navès ne sera que de courte durée ; il sera emprisonné par Cléopâtre qui a décidé de venger l'assassinat lâche de son mari. Cléopâtre, dans *Moi, veuve de l'empire*, est une héroïne empruntée à l'histoire gréco-égyptienne.

Chez Bandaman, le songe ou le rêve (surtout celui de la femme) peut devenir réalité. Pirandello L. (2008 : p.43) précise que « la vie est un songe. » *Au nom de la terre* tire la sonnette d'alarme sur les dérives de l'engagement identitaire politisé. Cette pièce campe des personnages sans étoffes, ni épaisseur. Les meetings et les réunions politiques ne suffisant pas pour avoir l'électorat, ils recourent au culte fétichiste. L'échec était prévisible. Ils capitulent face à N'Dakpa, plus vrai, plus sincère dans ses choix et qui a de l'épaisseur. Si à la fin de l'œuvre, les identitaires se repentissent, c'est simplement parce que le dramaturge émet le vœu de voir les consciences s'ouvrir sur un monde plus juste et plus fraternel. Ainsi, il souhaite conjurer ce fléau qu'est la violence et que son théâtre transforme l'intérieur de l'homme.

3. Le théâtre de Maurice Bandaman : un outil de transformation sociale

Le théâtre de Maurice Bandaman permet de transformer positivement l'homme à travers le langage imagé ou symbolique. L'art dramatique permet à l'homme de réfléchir, de penser. Le théâtre, de ce point de vue, se présente comme la disposition d'une personne à bien se conduire dans la société. Il devient ainsi une activité utile et noble en ce sens qu'il peut amener l'individu à une réflexion personnelle afin de mieux orienter sa vie. À ce sujet, Blédé L. (2016: p.5) affirme : « Le théâtre est né du besoin primordial de l'être humain à imiter. L'homme se construit jusqu'à son dernier soupir. Il demeure un imitateur éternel. »

Contrairement au réalisme, le théâtre se présente comme une fête de l'imaginaire. À ce propos, Dort B. (1971 ;p.88) note ceci : « La scène devient le lieu d'une cérémonie où le jeu social se trouve exalté dans ses plus fragiles apparences.» Les personnages ne présentent au public que les images données par la représentation qui leur permet de se mettre en spectacle. Ce théâtre stigmatise le problème relevant de la politique, de la morale, de la science, de la technique, de la métaphysique, de la religion. Les conséquences de la politique africaine interpellent à plus d'un titre. Elles conduisent à une réflexion plus accrue pour sauver l'Afrique. Les Africains doivent sortir de leur léthargie et penser le développement, l'avenir harmonieux de leur continent. Pour ce faire, les dirigeants politiques africains se doivent de comprendre que le véritable chef est celui qui se met au service des autres, car il n'est rien sans le peuple, comme le capitaine (poisson) qui perd son autorité hors de l'eau. Plus qu'un art, l'exercice du pouvoir est une sagesse. Il doit être conçu comme le moyen d'être au service de la collectivité et non celui de ne s'attribuer uniquement que les privilèges.

Dans *Au nom de la terre*, N'Dakpa garde toujours une réelle passion de vivre. Quoiqu'il en soit, il est animé d'une volonté de jouir de la vie dans la pleine lumière de sa conscience ; il se libère du jugement des autres. Ainsi, sa liberté se réalise pleinement. Menacé par la confrérie de sorciers, l'accusant d'avoir donné sa voix à un autre candidat qui n'est pas de sa communauté ethnique, sa réaction est imminente :

Je vous répète que je n'ai soutenu ni un étranger, ni un ennemi, ni un inconnu. J'ai plutôt voté pour un frère, pour un homme qui me parlait d'amitié, de fraternité, d'entente, de partage, d'instruction, de santé ! Il parlait de l'avenir des jeunes. Et il n'insultait personne, ne menaçait personne, ne médisait personne et ne maudissait personne. Et cet homme, je l'ai senti plus proche de moi. (p. 27).

N'Dakpa a fait montre de discernement. Il a honnêtement opéré un choix, sans complaisance, privilégiant la qualité, la perspicacité du projet de société du candidat. Dorénavant, est appelé frère, celui-ci qui se préoccupe de l'avenir de la communauté. À l'inverse, le lecteur-spectateur relève l'hypocrisie du candidat, se révélant juge et partie, et la surestimation de soi. La sorcellerie relève de la métaphysique, donc de l'immatériel. Cependant, ses conséquences sont perceptibles. Cette pratique comporte des effets néfastes dans la société. Le sorcier est capable de transformer un être humain en animal avant de « manger son âme », afin d'éviter les suspicions. Ces sorciers, dans *Au nom de la terre*, sont des personnages sans étoffe. Enclins à faire le mal, ils deviennent des caricatures, des déchets humains, à l'image du commandant assassin de son frère roi, dans *La reine et la montagne*. Ceux-ci vivent tous en marge de la société. En Afrique, les approches partisans,

corporatistes, claniques sont à contester, car, source principale d'instabilité politique. Aussi la tentation de la confiscation du pouvoir par certains leaders politiques traverse-t-elle aujourd'hui toutes les composantes des classes politiques ; cette tentation amplifie très souvent les tensions sociopolitiques africaines en ce sens qu'elle renforce non seulement les crispations mais encore constitue la raison fondamentale du mépris et de la suffisance, caractéristiques du comportement des politiciens dès qu'ils accèdent au pouvoir. Pour toutes ces raisons, les populations africaines devraient faire preuve de maturité dans les choix politiques. Elles ne doivent plus lier leurs choix politiques au nom de la famille, à l'ethnie, ou à un degré moindre à la religion, étant donné que la politique est au-dessus de toutes ces considérations. Ici, se pose un véritable problème de mentalité qui doit absolument changer. Ce qui est à la base du retard des Africains dans le développement, c'est en majeure partie la politique à laquelle ils s'attachent sans toutefois savoir réellement ce qu'elle représente en principe, c'est-à-dire sa vocation première qui est la gestion efficace de la population.

Maurice Bandaman, respectueux et fortement imprégné des valeurs traditionnelles africaines, use du langage imagé ou symbolique pour toucher l'affectivité des lecteurs-spectateurs. Le dramaturge s'y illustre parfaitement. Il montre que dans les civilisations de l'oralité, la parole engage l'homme. Les images et les symboles sont convoqués à l'effet de mobiliser les sens du lecteur-spectateur. Il importe de préciser d'après Hampaté B.A. (1972 : p.25) qu'« en Afrique, au côté visible et apparent des choses, correspond toujours un aspect invisible et caché qui en est comme la source ou le principe. » La confrérie de sorciers, dans *Au nom de la terre*, est confuse après la mort de N'Datè. Elle voulait absolument nuire à la vie de N'Dakpa, qui est pourtant un homme généreux et aimable envers les autres, mais elle échoue. Pour cette confrérie composée de Blatè, de Wo-Oklè, de Woblé et de N'Datè, N'Dakpa a trahi la terre en votant pour un étranger (p.36). C'est pourquoi N'Dakpa était voué aux gémonies. La haine viscérale de cette confrérie contre celui-ci est telle que son frère jumeau N'Datè a accepté d'être la courroie par laquelle ses confrères peuvent passer pour l'atteindre, mais ils ratent leur cible, peut-être grâce à une main divine secourable, et N'Datè meurt. Le groupe de malfaiteurs est désormais désarmé. En cette malheureuse circonstance, Wo-Oklè, furieux, trouve mieux de ménager N'Dakpa en ces termes : « Mais doit-on se trancher une main parce qu'elle est tombée dans la boue ? » (p.36). Woblé acquiesce à son tour par un proverbe analogue : « Non ! On ne jette pas son couteau parce qu'il t'a blessé (p.36) ». Les deux confrères usent de proverbes pour faire leur mea-culpa. Ils ont compris que N'Dakpa est une partie d'eux-mêmes et qu'il leur était bénéfique de mettre fin à cette entreprise déstabilisatrice. Ils consentent de faire la paix, après s'être rendus compte que la mort de N'Datè est finalement un gâchis. Woblé, sentant la fin imminente et inéluctable

de sa vie terrestre, déclare : « Le serpent noir s'est déjà mordu la queue et il est depuis des heures traversé par son propre venin » (p.47). L'on peut retenir de ce proverbe que les mêmes causes produisent les mêmes effets. À la dimension théâtrale, Bandaman associe l'aspect référentiel et culturel ; ce qui justifie, entre autres, l'usage itératif des proverbes dans ses textes. Selon Koné A. (1985: p.89), ces proverbes sont « des unités rythmiques en même temps qu'ils transfèrent la sagesse populaire dans ces nouveaux textes. » Ils relèvent de l'observation des faits de la vie, des attitudes humaines et leurs relations sociales. Ils enseignent, dénoncent les déviations, les inepties, donnent fière allure au discours, constituent un remue-méninge. Cette écriture recèle d'images et d'analogies qui méritent quelquefois d'être interprétées. Le jeu théâtral établit un rapport étroit avec la réalité sociale. Dans *Au nom de la terre*, le spectateur s'assure que le rôle joué par N'Dahou qui a donné naissance à un bébé vert est une transposition de la Réalité.

Cependant, la naissance de ce bébé de couleur verte est pleine de signification et demeure un symbole. En effet, le vert est un mélange de jaune et de bleu, mais il serait également équidistant au rouge (couleur infernale) et au bleu (couleur céleste), ce qui fait de lui une couleur apaisante, rassurante et surtout humaine. Le vert est la couleur qui représente le mieux la nature. Il est associé à l'espoir et à la chance. L'avènement de ce bébé de N'Dahou s'inscrit dans cette logique. Il représente la renaissance et un nouveau départ de la société humaine. Il apporte une paix durable, la compréhension entre les fils et les filles de ce monde ici-bas. En outre, cet enfant vert est le symbole de l'équilibre de la société, une société où règneront dorénavant la confiance et l'harmonie entre les hommes. Il pourrait aussi insinuer son désenvoûtement, victime du poison nationaliste et identitaire outré. Ainsi, les hommes pourront vivre dans un espace, un environnement naturel préservé, jouissant de leur liberté et de leur indépendance.

Au théâtre, le dialogue, contrairement à celui de tous les jours, a une double fonction comme le signifie Larthomas P. (2012 : p.372) : « Il est le moyen de communication entre les personnages et le moyen d'action sur le spectateur qui l'écoute. » Dans un monologue, la première de ces fonctions disparaît, comme c'est le cas avec le tribun qui est seul sur scène ; il reste la deuxième qui ne modifie pas la disparition de ce premier. Le dialogue s'organise dans ce cas, entre le tribun et le public (doublé). Dans *La terre qui pleure*, le lecteur-spectateur est surpris par la venue des sept bébés de Mélisse, la seule survivante de la guerre. Elle a bénéficié de l'assistance salvatrice du géant de la terre. Ces sept vies pourraient symboliser les sept continents du monde que sont : l'Afrique, l'Eurasie, l'Amérique du Nord, l'Amérique du Sud, l'Antarctique, l'Océanie et Zealandia ; elles

pourraient également symboliser les sept jours de la semaine pour évoquer le temps. Ainsi, ces sept vies pourront repeupler la terre et s'investir dans le temps. En clair, la parturition de N'Dahou constitue une libération du peuple opprimé et le mea-culpa de Woblé, gage d'un nouvel ordre social.

Maurice Bandaman a également donné des pouvoirs au mythe du séjour des morts, aux formes fantomatiques. Les morts collaborent avec les vivants ; ils les assistent en cas de besoin, leur prodiguent des conseils avisés. Le dramaturge a su établir une passerelle entre le monde des morts et celui des vivants. C'est le cas du revenant du roi assassiné qui suivait avec une attention soutenue le cours des événements et des rapports entre sa femme et son frère assassin, nouveau roi, dans *La reine et la montagne*. En ce qui concerne *La terre qui pleure* également, la parturition de Mélisse a été précédée de visites et de conseils pratiques avisés de revenants : ceux de son défunt fiancé, Malik, de sa défunte mère et du géant de la terre. Toutes les créatures de Dieu ont une raison d'être, mais elles obéissent aussi à un ordre. En effet, le sexe a été conçu pour le plaisir de l'être humain. Mais l'Être Suprême a placé des limites autour de cet acte. Il l'a conçu pour être une expression d'amour entre un mari et sa femme. En dehors de cette réalité, le sexe peut susciter des conflits et de la confusion. N'Dakpa, ayant voté pour l'étranger, l'a fait pour l'adversaire. D'après la communauté représentée par la confrérie de sorciers, il a trahi son sang, sa terre. Il est donc passible de mort. Dans cette situation délicate, de vie ou de mort où se trouve enlisé N'Dakpa, Blaté (mauvaise femme) est la plus intrépide. Au-delà de la confrérie, le sexe constitue une pomme de discorde entre elle et le mis en cause et envenime la situation :

BLATÈ :

Absolument ! Le tuer ! Parfaitement ! Dire que cet homme a été mon amant, quand on était jeunes, et que j'ai failli être son épouse, s'il ne m'avait pas chassée, humiliée en me trompant avec une cousine qui a fini par être son épouse. Je le hais, N'Dakpa ! Il faut donc le tuer ! (p.29).

Ainsi, leur relation s'achève dans la confusion. Dans *La reine et la montagne*, l'époux de la reine a été simplement tué par son frère. Le nouveau roi prend possession du trône et fait des avances à la veuve, mais cette tentative échoue. Se sentant offensé et humilié, il veut réparer le désordre que l'arrogance de celle-ci a semé en sa personne. Pour apaiser son âme, il décide de la faire exécuter par un de ses gardes, l'officier. Aussi, parce qu'elle porte l'enfant de son frère défunt, elle pourrait, après sa parturition, être réclamée alors qu'elle est une roturière : « Le roi (Se levant et se tournant vers l'officier). Tu comprends pourquoi tu dois

faire vite, maintenant, à l'instant même, plus vite encore ! » (Tableau VII, p.75). L'officier trouve une astuce : feindre d'avoir tué la veuve, en enterrant un tronc de bananier à sa place. Le faisant, celui-ci sauve une vie. Le bananier devient ainsi symbolique. L'acte accompli par l'officier indique éloquemment qu'il n'est pas solidaire dans le mal. Il l'a fait au risque de sa vie, car il s'agit là d'un acte d'insubordination qui pourrait lui être fatal au cas où le roi putschiste découvrirait la supercherie. Dans la culture de certains peuples, le bananier est le symbole de la vanité des biens, de la fragilité et de l'instabilité de certains éléments de la nature, car sa partie aérienne meurt après fructification. D'autres peuples croient fermement à un esprit qui habiterait le bananier et punirait les hommes infidèles. C'est certainement cette punition qu'a subie le roi ; il a été destitué par le peuple et remplacé par la reine. Ayant évoqué les tares de la société, Maurice Bandaman a convié l'être humain à une purge, une sorte de catharsis pour qu'il ne soit plus un loup pour son frère.

Conclusion

L'œuvre étant le reflet de la pensée de son auteur, Maurice Bandaman montre à travers son théâtre que de plus en plus, le politique et le social ne font pas bon ménage. Le politique n'arrive toujours pas à proposer des solutions idoines aux problèmes sociaux. La vie devient foncièrement infernale. Malheureusement, la démagogie est l'arme privilégiée du monde politique africain. Ce théâtre a pour objet la morale et l'éducation sociale, dans la mesure où, en éveilleur de conscience, il extériorise les attentes des populations. Les indices sur la région de l'Ouest ivoirien et les taxis communaux abidjanais d'alors, ainsi que le volet culturel et religieux sont révélateurs de l'ancrage réaliste du théâtre de Maurice Bandaman. Son théâtre est également un outil de transformation sociale. Le dramaturge fait prendre conscience aux Africains qu'ils sont eux-mêmes responsables du sous-développement de leurs États. Ils doivent par conséquent repenser le devenir de leurs pays en taisant les rancœurs et en y réinstaurant un climat de justice et de paix, et ce, sans farce et sans hypocrisie.

Il convient de noter que la terre est l'épicentre du théâtre de Maurice Bandaman. Dans *Au nom de la terre*, des populations sont massacrées. Cette même terre pleure ses fils et ses filles tombés sous des balles assassines de l'ennemi. C'est au nom de cette même terre que le roi est tué par son frère et que la reine connaît la gloire, en ce sens que la montagne, source jugée inépuisable de richesses, est une partie de la terre. Les œuvres dramatiques de Maurice Bandaman sont majeures et très éducatives. Elles sont une fenêtre ouverte sur la vie et un art de l'espoir. Le message qu'il véhicule a du répondant d'autant qu'il atteint la conscience humaine. Au total, le théâtre bandamanien est de nature à promouvoir la tolérance, la coexistence et la fraternité entre les hommes.

Références bibliographiques

- Adjaffi J-M. 1983. *Les maîtres de la parole*, Magazine Littéraire, n° 195.
- Bandaman M. 2000. *Au nom de la terre* suivi de *La terre qui pleure*, Abidjan, PUCI :
Autres
- Bandaman M. 2018. *La reine et la montagne*, Abidjan : Éditions Éburnie.
- Blédé L. 2016. *La Pièce de théâtre, une littérature pour les arts du spectacle*, Abidjan,
- Césaire A. 1969. *Une Tempête*, Paris : Seuil.
- Couprie A. 2009. *Le théâtre*, 2^{ème} édition, Paris : Armand Colin.
- Dort B. 1971, « *Genet ou le combat avec le théâtre* », *Théâtre réel*, Paris : Le Seuil.
- Forestier G. 2012, *Introduction à l'analyse des textes classiques*, Paris : Armand.
- Foucault M. 1966. *Les mots et les choses, une archéologie des sciences humaines*.
- Greimas A.-J. 1966, *Sémantique structural*, Paris : Larousse.
- Hampaté B. A. 1972. *Aspect de la civilisation africaine*, Paris : Présence africaine.
- Koné A. 1985. *Du récit oral ou roman*, Abidjan : CEDA.
- Kotchy B. 1984. *La critique sociale dans l'œuvre théâtrale de Bernard Dadié*, Paris :
L'Harmattan.
- Larthomas P. 2012, *Le langage dramatique*, Paris : PUF.
- Pavis P., 2016, *L'analyse des spectacles*, Paris : Armand Colin.

MÉMOIRE DE LANGUES, LANGUES DE MÉMOIRE : LE WAGADU CONTÉ PAR DANI KOUYATÉ

Fatou Ghislaine SANOU

Université Joseph Ki-Zerbo (Burkina Faso)

sanoufaghi@gmail.com

Résumé

La langue revêt une importance capitale dans l'écriture filmique postcoloniale et sa réception. Cet article questionne la mémoire et les langues dans les cinémas africains. Il vise à répondre aux questions de rapports de domination entre les langues, avant de s'interroger sur les relations entre les langues africaines et la mémoire collective, et l'intérêt de la traduction comme le sous-titrage à partir du film de Dani Kouyaté, *Sia, le rêve du python* (2001).

Mots-clés : cinéma, culture, langue, mémoire, Wagadu.

Abstract

Language is important in postcolonial film writing. This article is based on the question of memory and languages in African cinemas. It aims to answer the questions of relations of domination between languages, before questioning the relations between African languages and the collective memory, and the interest of the translation like the subtitling starting from the film of Dani Kouyate, *Sia, le rêve du python* (2001).

Keywords: cinema, culture, language, memory, Wagadu.

Introduction

Dans un article intitulé « Pour un universel vraiment universel », le philosophe Souleymane Bachir Diagne fait remarquer ceci : « Il faut mettre en chantier un universel de la rencontre qui s'inscrit dans le fait pluriel des langues en sachant apprendre d'autres langues à partir de celle dite "maternelle". », (2017 : 78). Par ailleurs, souligne Jean-Loup Amselle, « la (les) langue (s) est (sont) au cœur de la culture, de la tradition, de l'identité et de l'ethnicité. L'âme d'un peuple ne réside-t-elle pas dans sa langue ? » (2018 : 121). En empruntant le mot âme au critique, il revient à regarder de près la question de la mémoire surtout de la part du créateur en situation postcoloniale. Que doit-il montrer dans sa production comme part de son identité ? Les langues et les cultures africaines ont été menacées et bafouées par la colonisation et il s'est agi pour les Africains de s'exprimer en langues étrangères, du moins pour la plupart notamment dans le domaine de la création littéraire. Aujourd'hui, comment pensera-t-elle sa présence au monde en se donnant soi-même comme fondement à partir de son identité ? Il n'y a apparemment de culture qu'à partir d'un lieu, d'une situation avec des acteurs, ce qui n'interdit pas que nous puissions nous tourner vers l'universel.

Dans son film *Sia, le rêve du python* (2001), le réalisateur burkinabè Dani Kouyaté opère un choix : il raconte en bambara le mythe du Wagadu du VII^e siècle d'abord repris au théâtre en français par Moussa Diagana¹⁷. Ce film pose la question de la mémoire en même temps que celle de la langue dans un monde globalisé pensant à la fois universalité et particularisme. La fiction de Kouyaté fait ainsi preuve d'un modèle d'enrichissement et démontre par-là qu'il est de sa responsabilité de contribuer au développement du patrimoine culturel mondial à partir de son identité dans un langage universel, celui du cinéma.

Cette réflexion vise à répondre aux questions de rapports de domination entre les langues, avant de s'interroger sur les relations entre les langues africaines et la mémoire collective, et l'intérêt de la traduction comme le sous-titrage utilisé par le réalisateur. La théorie de la réception permettra de faire l'analyse à partir d'un contexte africain déterminé historiquement et idéologiquement par la colonisation à travers les langues. De l'interprétation du mythe du Wagadu à son adaptation par le cinéaste, la réception du film par le spectateur donne l'occasion d'une fiction contaminée par les réalités sociales et la mémoire collective.

I. De la domination des langues

Les relations langues-écriture ont été au cœur des études critiques littéraires à la fois dans une dimension institutionnelle (par exemple la Francophonie) et dans une dimension créatrice (par exemple les littératures africaines francophones). En effet, la langue a permis de poser le débat des littératures nationales dans le contexte africain après la colonisation. De la rencontre des langues s'est également défini le rapport de l'écrivain à la langue d'écriture comme on peut le lire chez l'écrivain francophone. Curieusement, il n'est que rarement évoqué, quand on parle des littératures africaines, de la production des œuvres écrites par des Africains dans leurs langues maternelles avant ou après la colonisation. À entendre Boubacar Boris Diop, tout un continent a négligé de développer ses propres langues – son bien le plus précieux – sans même avoir pu en retour les remplacer. L'intérêt d'une telle approche réside donc dans la relation qu'il peut y avoir entre la production littéraire et un espace géographiquement, historiquement et sociologiquement déterminé ; toute chose qui participe d'une manière ou d'une autre à une reconnaissance, autrement dit à la manifestation d'une identité.

Lorsque Pascale Casanova publie *La République mondiale des lettres* (1999), le livre dévoile deux objectifs : l'analyse de la structure du monde littéraire contemporain d'une part ; et le récit d'une histoire structurale des révoltes et des révolutions littéraires d'autre part. En

¹⁷ Moussa Diagana, *La Légende de Wagadu vue par Sia Yatabéré*, Théâtre Sud, n°1, 1990, Paris : L'Harmattan-RFI, pp. 8-84. Lauréate du Concours théâtral interafricain organisé par Radio France internationale (RFI) en 1988, la pièce *La Légende de Wagadu vue par Sia Yatabéré* (publiée en 1990 puis chez Lansman en 1994) a été créée sur scène en 1991. Patrick Le Mauff l'a recréée en 1994 dans le cadre du Festival international des Francophonies du Limousin. Par la suite, la pièce a été portée à l'écran sous le titre *Sia, le rêve du python* par le cinéaste burkinabè Dani Kouyaté et présentée au FESPACO en 2001. Moussa Diagana est décédé le 16 janvier 2018 à Dakar.

effet, « les œuvres littéraires ne se manifesteraient dans leur singularité qu'à partir de la totalité de la structure qui a permis leur surgissement. Chaque livre écrit dans le monde et déclaré littéraire serait une infime partie de l'immense combinaison de toute littérature mondiale. » (Casanova P. 1999 : 13-14). Et de poursuivre :

Il y aurait donc des territoires et des frontières littéraires indépendants des tracés politiques, un monde secret et pourtant perceptible par tous et surtout par les plus démunis. Des contrées où la seule valeur et la seule ressource seraient la littérature ; un espace régi par des rapports de force tacites, mais qui commanderaient la forme des textes qui s'écrivent et circulent partout dans le monde ; un univers centralisé qui aurait constitué sa propre capitale, ses provinces et ses confins, et dans lequel les langues deviendraient des instruments de pouvoir. (Casanova P. 1999 : 14)

En élaborant son étude sur les littératures produites dans le monde, la critique définissait le dilemme auquel devaient faire face les littératures issues de régions colonisées. L'une des forces du livre est de repenser les rapports entre les différentes langues littéraires comme un enjeu majeur de lutte : détermination de leurs places respectives, mesure de leur prestige, politisation de leur statut... L'écrivain peut refuser son héritage national et tenter de le dissoudre pour s'intégrer à un espace dominant (le centre et la périphérie). Il peut hériter et se situer dans un rapport filial avec sa propre tradition littéraire, mais doit alors lutter pour transformer et autonomiser son patrimoine afin de l'imposer dans l'espace international. Elle évoquait ainsi la question des langues en termes d'assimilation et de différenciation. Pour elle, chaque écrivain devait choisir entre produire dans la langue du colonisateur en s'alliant aux grands centres littéraires et trahissant ainsi son appartenance ; ou affirmer sa différence et « se condamner » écrivant dans de petites langues peu connues à l'international (Casanova P., 1999 : 247).

Ainsi si l'univers littéraire peut être considéré comme une République, il apparaît comme un univers inégal où les plus démunis subissent une violence invisible. Comment inventer sa liberté dans cette République mondiale ? Le livre donne alors la place aux dominés, aux révoltés pour fournir des outils au refus de cet ordre littéraire mondial. En somme, comme dans d'autres domaines où règnent l'inégalité et la loi des plus forts, son étude étale la guerre des langues dans l'espace littéraire, démontrant que le capital littéraire est accumulé dans la langue.

La défense des langues africaines pour ce faire devient une sorte de revendication idéologique et même politique de la part de certains créateurs (sans oublier les universitaires et les chercheurs). On se rappellera ici le mouvement de la négritude et la valorisation du patrimoine culturel noir même si toutefois les principaux artisans se sont exprimés dans la langue française. Le choix de sa propre langue comme langue de communication conduit, dans le contexte africain, à favoriser là encore la domination de certaines langues sur d'autres. Un exemple dans l'aire francophone nous vient de l'écrivain sénégalais Boubacar Boris Diop qui a décidé depuis 2003 d'écrire des romans en wolof, modèle afrocentriste appliqué en s'inspirant de son compatriote Cheikh Anta Diop. Il s'y dégage donc une certaine domination du wolof par rapport à d'autres langues comme le sérère ou le pulaar. De plus, le

nombre réduit du lectorat wolof face à un espace comme celui de la francophonie repose donc le problème de domination des langues. Un certain nombre d'écrivains, conscients du risque que représentait une telle démarche scripturaire dans une langue étrangère, ont choisi soit l'abandon pur et simple de la langue du colon (NgugiwaThiong'o, Thomas Mofolo), soit de l'africaniser idéologiquement pour en faire un acte d'attentat contre la norme hexagonale (Kateb Yacine, Tchicaya UTam'si), soit pour la posséder et en faire une langue africaine (Ahmadou Kourouma, Sony Labou Tansi). Si nous avons choisi cet exemple des littératures africaines, c'est parce qu'il peut très bien illustrer la pratique cinématographique dans le choix de la langue de communication. La langue est à la fois un moyen de communication et un vecteur de culture.

Les productions cinématographiques en Afrique subsaharienne sont en général confrontées à la problématique des publics locaux du fait de la langue. Dans ce cas, l'usage des langues nationales dans l'espace francophone par exemple où le français possède le statut de langue officielle constitue un enjeu majeur. C'est le même constat que fait le critique Justin Ouoro dans sa réflexion sur la cohabitation du français et des langues nationales dans les cinémas africains. Il indique qu'« opérer un choix apparaît comme un dilemme tant la blessure de la colonisation est encore vivace dans les esprits et les exigences commerciales, d'autant plus pressantes que le souci de rentabilité et d'audience concurrence fortement l'idéal artistique. » (2012 : 232). Le cinéaste et écrivain sénégalais Sembène Ousmane avait, lui, trouvé réponse à cette préoccupation, faisant du cinéma pour pallier le problème d'alphabétisation des populations. Il s'y déploie tout l'imaginaire et toute la richesse métaphorique de la langue afin de donner les possibilités de création. En réponse à cette problématique des langues, le critique y voit une « esthétisation du ressentiment des cinéastes africains vis-à-vis de la langue française » (2012 : 235) à travers des stratégies de détours comme la titraison, le sous-titrage et la voix-off. Comment alors penser la fabrique mémorielle des langues notamment à travers un média comme le cinéma ?

2. Relations entre les langues africaines et la mémoire collective

Il paraît impossible de bâtir le développement social si celui-ci n'est pas ancré dans la culture. NgugiwaThiong'o¹⁸ voit justement dans la démarche décoloniale une quête d'Afrique dans les langues du continent. Ainsi que le reprennent ses propos, « chaque langue, si petite soit-elle, porte sa mémoire du monde », (Thiong'o N., 2017 : 84). On peut lire dans cette affirmation la conception selon laquelle la langue véhicule une identité culturelle, une vision

¹⁸NgugiwaThiong'o a consacré de nombreux essais sur la question des langues de création des littératures africaines notamment *Decolonising the mind: the politics of language in african literature* en 1986, paru en français sous le titre *Décoloniser l'esprit*, La Fabrique Éditions, 2011.

Pour lui, « le choix d'une langue, l'usage que les hommes décident d'en faire, la place qu'ils lui accordent, tout cela est déterminant et conditionne le regard qu'ils portent sur eux-mêmes et sur leur environnement naturel et social, voire sur l'univers entier. La question de la langue est cruciale et a toujours été au cœur des grandes violences faites à l'Afrique au XXe siècle. » (2011 : 19)

du monde. Il n'est donc pas possible selon lui de parler d'identité africaine en utilisant une langue étrangère.

La mémoire est une fonction, une faculté de conserver et de rappeler des états de conscience passés et ce qui s'y trouve associé, nous dit Le Robert. La mémoire collective est, selon l'historien Pierre Nora, « le souvenir ou l'ensemble de souvenirs, conscients ou non, d'une expérience vécue et/ou mythifiée par une collectivité vivante de l'identité dans laquelle le sentiment du passé fait partie intégrante » (Nora P., 1978 : 398). Le sociologue français Maurice Halbwachs¹⁹ propose lui de distinguer l'histoire de la mémoire collective. Selon lui, l'histoire est « une mémoire morte » qui n'a plus d'impact direct sur l'identité du groupe alors que la mémoire collective influence l'identité actuelle du groupe et constitue ainsi un enjeu identitaire pour celui-ci. La mémoire n'est pas un objet linguistique. Il est cependant possible, à partir de certains médias, de constituer le type de mémoire en jeu dans la réminiscence des événements. C'est en cela que le cinéma peut être convoqué de même que la notion d'intertexte. En effet, c'est grâce à l'intertextualité que se mesure traditionnellement – depuis la découverte des travaux de Mikhaïl Bakhtine – la mémoire des textes. L'intertextualité désigne l'ensemble des formulations récurrentes, l'ensemble des discours antérieurs, le déjà dit. Le texte est conçu comme un lieu où transitent explicitement ou allusivement d'autres textes. Aussi la relation intertextuelle est-elle vue comme un réseau mémoriel des discours passés, même si on ne saurait lier trop étroitement intertextualité et mémoire des textes, puisque la relation peut être orientée vers les textes en devenir.

Le rôle des mémoires individuelle et collective est évidemment fondamental dans le processus de transmission de la culture, de l'histoire et des traditions d'un peuple, ainsi que dans le processus de la constitution d'une identité qui lui-même parcourt d'historicité. En tant que constituants des diverses facettes de l'identité tant collective qu'individuelle, la mémoire et l'histoire sont intimement liées. À partir du film de Dani Kouyaté, c'est le mythe qui sert de véhicule au passé que veut raconter le réalisateur. Marie-Catherine Huet-Brichard dans son livre *Littérature et mythe* (2001) évoque la complexité des processus de création lorsqu'un mythe s'impose au créateur. Elle parle d'interférences entre son discours et une autre parole dont la voix est à déterminer :

Qui parle ou, plutôt, qu'est-ce qui parle en soi ? l'intertextualité mythique manifeste de façon radicale, l'altérité à soi-même du créateur. Sa voix s'efface derrière une autre voix ou se marie avec elle, voix ou parole anonyme, appartenant à une culture immémoriale et universelle. L'œuvre semble s'imposer d'elle-même, plus forte que les désirs conscients d'un sujet qui est censé la construire. (Huet-Brichard M.-C., 2001 : 93).

¹⁹ « Chaque mémoire individuelle est un point de vue sur la mémoire collective, que ce point de vue change suivant la place que j'y occupe, et que cette place elle-même change suivant les relations que j'entretiens avec d'autres milieux. (...) La succession de souvenirs, même de ceux qui sont le plus personnels, s'explique toujours par les changements qui se produisent dans nos rapports avec les divers milieux collectifs, c'est-à-dire, en définitive, par les transformations de ces milieux, chacun pris à part, et de leur ensemble », p. 94-95.

Ainsi, la création en contexte africain est fondamentalement dialogique à deux niveaux :

- la mémoire de l'histoire du continent traverse de part et d'autre sa compréhension du présent et du futur ;
- la hantise de l'histoire et de sa mémoire oblige le créateur africain à rendre conscient (parfois et pas toujours) le choix de sa langue et la pratique particulière qu'elle arbore. Il s'instaure ainsi, consciemment ou inconsciemment, une écriture mémorielle qui révèle toujours une marque historique forte où se déclinent les problématiques du continent même si elles n'étaient pas le souci premier.

L'œuvre artistique actualise pour ce faire des discours et des représentations existants caractéristiques d'une société donnée, un moment donné, sous forme verbale ou iconique. Dès lors, quelle histoire et quelle langue dialoguent dans la création africaine pour en faire un objet intertextuel où se discutent la mémoire des cultures en confrontation ? Pourquoi et comment le choix de la langue peut-il être perçu comme un exil de la langue ou alors un exil dans la langue ? En cela, le film *Sia, le rêve du python* de Dani Kouyaté se révèle être un « cinéma-témoignage » qui réaffirme la pertinence de l'idée d'une « création mémorielle » où apparaît le passé du continent africain, du moins en partie. Au centre de l'écriture du film, se joue une orientation à la fois identitaire, culturelle et politique.

La mémoire collective propose une représentation partagée du passé du groupe, et donc de son identité. Elle répond souvent à des motivations liées à l'identité sociale, telles que la préservation d'une image positive du groupe. En outre, la mémoire collective tend souvent à mettre en exergue les événements flatteurs et à gommer les aspects les plus menaçants pour l'identité sociale. Quelle lecture pour le film choisi ? La parole du cinéaste se définit, non pas pour dénoncer les normes de la société, mais pour montrer l'importance des changements d'ordre culturel survenus. Dans un précédent article paru dans la revue *Africultures* (2015 :92-103), nous évoquions les transformations du personnage de Sia, personnage éponyme, de son passage de la littérature orale à l'écriture filmique en passant par la pièce de Moussa Diagana. C'est par le mythe de Wagadu que les Soninké ont conservé leur mémoire et ce sont les Arabes (Al Bekri par exemple dans son *Livre des routes et des royaumes* de 1068) qui mentionneront d'abord l'existence de l'empire. Ils décrivent un pays fertile et des villes prospères comme Koumbi Saleh la capitale. Ils mentionnent aussi ses sites aurifères, son paysage bien arrosé par le fleuve, le roi et sa cour, le commerce de l'or et du sel, ses croyances avec sa forêt sacrée et plus tard la religion musulmane.

L'empire du Ghana, encore appelé le Wagadu, a été fondé vers 770 après J.-C. par les Soninké. Le chef du Wagadu, Kaya Maghan, a renforcé l'empire et élargi ses territoires. Vers 1000 après J.-C., l'empereur avait étendu ses territoires vers l'ouest jusqu'à la rivière Sénégal, vers l'est jusqu'à la rivière Niger, au sud jusqu'à la région de Bambouk, et au nord jusqu'à la ville d'Awdaghost en bordure du Sahara. Il sera soumis par les Almoravides en 1076 et les habitants convertis à l'islam. Pour la tradition orale, les Soninké, fondateurs de l'empire du

Ghana, s'installèrent à Koumbi, lieu indiqué après avoir consulté un vautour et une hyène avec à leur tête un homme appelé Dinga. Cet emplacement appartenait à un immense serpent à sept têtes, le Bidà. Dinga et son peuple devaient alors sacrifier chaque année la plus belle vierge de sang noble. Et le Bidà offrait en échange pluie et or en abondance. Une année, une jeune fille, du nom de Sia Yatabéré, fut choisie mais son fiancé MamadiSéfédanKoté contesta ce sort. Il lui proposa alors de fuir, proposition que Sia refusa malgré ses supplications. Ce dernier décida de tuer le Bidà pour la sauver. Il se fit fabriquer une lance par les meilleurs forgerons de Koumbi. À l'aube, Mamadi se cacha non loin de l'ancre du serpent où Sia fut conduite. Quand le Bidà apparut, il se jeta sur lui et lui trancha les sept têtes. La dernière tête s'éleva dans le ciel en disant :« Pendant sept ans, sept mois et sept jours, pas une seule goutte d'eau ne tombera sur le Wagadu et vous n'y trouverez plus une paillette d'or. »

Mamadi s'enfuit avec la complicité de son oncle WakhanéSakho qui lui donna le cheval le plus rapide de Kaya Maghan. Il arriva au village de sa mère qui intercédait en sa faveur auprès des gens du Wagadu. Elle proposa en échange de la vie de son fils de les faire vivre pendant sept ans, sept mois et sept jours. Ils renoncèrent à tuer Mamadi mais n'acceptèrent pas la proposition et choisirent de se disperser. Les différentes versions du mythe s'accordent sur le fait que l'éclatement et la dispersion du peuple soninké seraient dus à la mort du monstre bienfaiteur, le Wagadu-Bidà. Mamadi le Taciturne tue le serpent et sauve Sia Yatabéré, la vierge promise cette année-là en sacrifice au monstre pour la prospérité du royaume. La version orale du mythe inspire la pièce, *La Légende du Wagadu vue par Sia Yatabéré*.

Selon la version de Diagana, tragédie proposée en trois actes, la cité de Koumbi est frappée par la misère. Pour lui rendre sa prospérité, l'empereur demande aux prêtres de pratiquer le sacrifice humain rituel au dieu-python. Sia, désignée pour ce sacrifice, refuse le sort et s'enfuit chez Kerfa, un vieux fou à la parole sage mais subversive. Le fiancé de Sia, Mamadi, revient du front pour secourir sa bien-aimée. Il se rebelle ouvertement contre l'empereur, parvient à le renverser et sauve Sia. Mais les choses ne sont pas exactement comme elles devaient l'être puisque Sia a été violée par les prêtres. Contre toute attente, au lieu d'accepter la couronne d'impératrice que lui offre son fiancé, nouveau maître de la ville, Sia prendra la route, comme l'a fait Kerfa, afin de faire prospérer une parole de paix et de justice.

Comment adapter la version orale du mythe et la transformer en pièce de théâtre ? Pour Diagana, il ne s'agissait pas de reprendre le mythe des Soninké de façon nostalgique. Il fallait le réécrire en y jetant un regard nouveau. Il s'est donné pour objectif de ne pas le reprendre exactement dans la version des griots, mais plutôt de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas toujours eue. « Le but était de donner la parole à ceux qui ne l'ont pas. Sans ambition. En milieu soninké, on croyait au serpent à sept têtes à qui on sacrifie une jeune

fille chaque année. Le mythe est construit sur ce qui pose problème dans la société²⁰ » dit-il, (Diagana M., FESPACO 2001). Le film met donc en scène l'histoire de la pièce que nous avons racontée plus haut. Ainsi, le résumé de la pièce et le synopsis sont les mêmes. Ce qui pourrait faire penser a priori à une adaptation fidèle de la part du réalisateur. Pourtant, il va s'inspirer de la pièce de façon amplificatrice en fonction de ses préoccupations artistiques. L'adaptation ne signifie pas chez Kouyaté dénaturation mais plutôt valorisation, sublimation. La modernité introduite dans le thème du mythe donne une nouvelle dimension au personnage. L'adaptation de Dani Kouyaté a un caractère paradoxal : elle a cette particularité d'être par certains aspects très proche d'une pièce de théâtre et pourtant sa réussite semble être principalement due au talent de l'interprétation et à l'inspiration cinématographique de son réalisateur. En d'autres termes, on pourrait dire que Kouyaté a « parachevé » l'œuvre de Diagana.

Néanmoins, il a fallu au cinéaste *re-caractériser*, imaginer les traits physiques, le comportement, les sentiments des personnages, les paysages, les décors... pour le film. En effet, la voix-off de la première séquence du film donne le ton de ce qui attend le spectateur : « La légende raconte : Il fut un temps où un empire offrait ses plus belles jeunes filles au dieu-python en contrepartie de la prospérité... Mais aujourd'hui, où se passe notre histoire ? À quelle époque ? Jean Cocteau disait : "C'est le privilège des légendes d'être sans âge". Alors c'est comme il vous plaira. »

La langue de Dani Kouyaté fait du mythe l'expression d'un désir : celui de dire les choses de façon indirecte parce que l'inverse (le discours direct) semble insupportable ou impossible. La fable politique dont il est l'auteur (le sacrifice rituel est en fait un viol collectif) devient une catharsis pour libérer d'une réalité inquiétante : « Sia Yatabéré porte ainsi les revendications des femmes et les espoirs de tout un peuple. Elle s'approprie donc une parole trop longtemps tenue par les pouvoirs politiques et religieux des hommes. C'est une parole qui attend son heure en se mettant au service d'une vérité sans détours » (Sanou F. G., 2015 : 98). Tout ceci revient à questionner la finalité de la réception de l'œuvre. Le discours du passé, ou plutôt sur le passé, qu'il soit mythique ou historique, remonte à la situation de l'homme dans le monde telle qu'elle peut se voir chez le créateur. L'actualisation du mythe par le cinéma, de son passage du soninké au bambara, se fait langage avec de nouveaux codes, de nouveaux choix, et la traduction peut être une issue pour la répétition des représentations collectives. Lieu de rencontres, le mythe associe des lecteurs à d'autres lecteurs, des particularités à l'universel. Cela est aussi possible à travers la traduction des langues.

²⁰Moussa Diagana au cours de la conférence de presse lors du FESPACO 2001 avec Dani Kouyaté, propos recueillis par Olivier Barlet disponible sur <http://www.africultures.com/php/index.php?nav=article&no=2775> consulté le 20 février 2020.

3. De l'intérêt de la traduction

Le cinéma est non seulement un moyen de communication, mais une vitrine sur des personnages qui tentent de communiquer entre eux. Il n'est pas simplement le reflet de la réalité ou de la société, mais il est chaque fois la vision renouvelée d'un cinéaste, d'un auteur, autrement dit, une construction sociale. La réception du film, ce que nous pouvons appeler la perception du cinéaste sur un sujet, nécessite la présence d'un récepteur, le spectateur. Le travail du spectateur dans ce processus de communication est multiple. De la recherche du divertissement, la proposition du cinéaste peut faire réfléchir, se souvenir, faire des liens, juger les situations vues et entendues, etc. En cela, la compréhension des dialogues facilite ce processus.

Cependant, quelquefois il arrive que les barrières linguistiques compliquent cet échange et du même coup la compréhension du spectateur. C'est souvent le cas avec les films africains tournés dans les langues du colonisateur alors que le public auquel ils sont destinés en premier lieu ne les comprend pas. Il ne faut pas occulter que le rôle du spectateur ne se limite pas en général au seul regard, il interprète et décode à sa manière tout ce qui est vu et entendu à l'écran, analysant sans cesse le contenu des films. Il le fait aussi en opérant des transpositions de ce qu'il a observé à l'écran dans un contexte – historique, social, politique – souvent très éloigné du sien. Louis-Jean Calvet prévient d'un fait : « Les hommes sont [...] confrontés aux langues. Où qu'ils soient, quelle qu'elle soit la première langue qu'ils ont entendue ou apprise, ils en rencontrent d'autres tous les jours, les comprennent ou ne les comprennent pas, les reconnaissent ou ne les reconnaissent pas, sont dominés par elles ou les dominent : le monde est plurilingue, c'est un fait » (Calvet L.-J. 1987 : 43). Certains facteurs historiques et collectifs liés aux rapports dominants-dominés évoqués par Calvet peuvent faire de telle langue une langue négligée ou une langue valorisée envers laquelle nous nous comportons en tant que représentants de notre propre communauté linguistique.

Il y a donc des choix à faire en matière de cinéma et cela tient du cinéaste, de son idéologie et des conditions matérielles. L'histoire et les langues africaines doivent être à la base de la création d'une identité africaine à travers le cinéma. Pour Jean-Loup Amselle, la question des langues est donc au centre des rapports entre l'universel et les particuliers (2018 : 120). Pour raconter ses particularités, le cinéaste Dani Kouyaté use d'une langue, le bambara (proche des langues comme le dioula, le malinké toutes du groupe mandé) que partagent des milliers de locuteurs de l'Afrique de l'Ouest (il l'avait déjà fait pour un précédent film, *Keita l'héritage du griot*). On le voit, son film établit des rapports plus ou moins étroits avec la société de référence, avec son histoire et sa culture. Ainsi, le bambara semble convenir aux besoins d'expression de Kouyaté. À partir de l'imaginaire collectif et de la représentation du mythe du Wagadu, le cinéaste structure cet ensemble où les personnages, indépendamment de leur appartenance ethnique et linguistique, parlent tous en bambara. Alors que c'est le soninké qui est la langue parlée de l'empire à l'origine du texte fondateur. Même si la question de la sauvegarde lui tient à cœur en tant que créateur, les

projets de films de Dani Kouyaté ne se font pas exclusivement en langue maternelle²¹. Le cinéaste se forge une langue de création qui est, on pourrait le dire, en relation avec la situation linguistique réelle. Mais cela reste la réponse individuelle de l'artiste aux défis posés par une situation linguistique parfois complexe. Ce rapport de pouvoir des langues européennes a occasionné des manques chez de nombreux Africains, ce qui les réduit pour la grande majorité à l'assimilation (terme pris chez P. Casanova).

Ce que ne font pas les littératures nationales africaines produites dans les langues de colonisation – toucher le plus grand nombre – le cinéma en langues locales semble répondre aux attentes d'un public. S'il est vrai que les textes précèdent le public, il n'y a pas de raison pour que la création des littératures et des cinémas en langues nationales ne se fasse pas, en attendant de trouver des traducteurs, même plusieurs années après. C'est un choix qui mérite d'être pris sérieusement en compte par les créateurs africains.

Il reste cependant cette question : « Crée-t-on dans les langues africaines parce qu'on estime qu'en elles, et en elles seulement, on trouvera sa voix la plus authentique ? » s'interroge Diagne S. B. (2018 : 142). Il a sa réponse à ce sujet : « Je dis pour ma part que l'on est obligé à rien, que l'on n'a pas à se justifier du choix de sa langue et qu'en toute langue on trouve sa voix, qui sera « authentique » pour autant que le talent y soit. Et de poursuivre qu'« il est souhaitable qu'à l'instar du swahili parlé en Afrique australe, une ou deux langues de l'Ouest africain deviennent des langues officielles de l'Union africaine. » (2018 : 146). Comme tout créateur qui doit inventer sa langue, le cinéaste devrait en faire de même. Les propos de Ahmadou Kourouma viennent ici montrer la justesse des mots dans la langue qu'on ne retrouve pas forcément dans une autre. Dans un entretien avec Lise Gauvin il affirme que « parce que même si le mot est exact, il est chargé de tellement de connotation en français qu'on ne peut plus l'utiliser parce que les gens ne verraient que les connotations. Il faut donc que les mots arrivent avec leur pureté, leur archaïsme, leur originalité », (Gauvin L., 1997 : 156).

Même si la traduction parfaite n'existe pas, la qualité d'un sous-titrage reste conditionnée par les recherches nécessaires pour produire la meilleure version des dialogues. Les sous-titres sont aujourd'hui reconnus pour leur rôle de premier plan dans le cinéma. Ils permettent aux films de « traverser les frontières », et d'être compris et appréciés par le plus grand nombre. Mais au-delà, ils assurent une véritable valeur ajoutée qui repose sur la créativité du traducteur s'ils sont bien traités. En cela, le sous-titrage doit être considéré comme un travail de création à part entière mais aussi comme un produit commercial qui mérite également une attention particulière. Dans cette perspective, le marché du film africain gagnerait à prendre à bras le corps cette situation pour mieux penser la diffusion. Cela revêt tout un intérêt commercial. La prise en compte de cet aspect qui peut paraître seulement technique de prime abord met en avant la question de la visibilité des

²¹ Son film *Soleils* (2013) co-réalisé avec Olivier Delahaye fait également cas de l'actualisation de la mémoire, de l'histoire de l'Afrique dans sa relation avec la colonisation, en faisant le voyage dans le temps et dans l'espace par une jeune femme amnésique. Ce film est tourné en français.

productions cinématographiques africaines. En exemple, le réalisateur camerounais Jean-Pierre Bekolo a lancé en 2019 sa structure de sous-titrage et de doublage de films africains en espagnol pour aller à la conquête du marché sud-américain²². La société basée dans la ville de Palenque en Colombie va mettre à la disposition du public sud-américain des fictions africaines.

Pour notre part, il serait juste de parler essentiellement de la « langue de création » qui permet au cinéma africain de prendre ses marques (*Félicité* du réalisateur franco-sénégalais Alain Gomis, étalon d'or de Yennenga au FESPACO 2017, est tourné au RD Congo en lingala et en français). Ensuite, il est possible d'utiliser la traduction (avec ce que tout cela comporte de difficultés et de modifications) en raison de l'héritage linguistique colonial coexistant avec les langues nationales. La cohabitation plurilinguistique est une donnée capitale à prendre en compte dans les productions culturelles et artistiques. Cela nécessite une *en-quête* permanente des langues à employer dans la vie quotidienne comme dans les créations. Le sous-titrage et le doublage sont des solutions qui s'offrent au cinéma. Au fond, ne pas comprendre une langue étrangère ne pose pas trop de problèmes pour en suivre le récit. Les émotions au cinéma n'ont pas besoin de signification mot à mot. Ainsi que le décrit Souleymane Bachir Diagne, « faire passer des significations d'une langue à une autre est un décentrement toujours riche d'enseignements. Et pour comprendre l'intérêt de la traduction, de penser de langue en langue, il faut se souvenir du mot de Goethe disant que qui ne connaît qu'une seule langue ne connaît en fait rien à celle-ci », (2018 :147). Mais le langage cinématographique a prouvé, au fil des siècles, qu'une image vaut mille mots.

Conclusion

Les créations artistiques, qu'elles soient littéraires ou cinématographiques, se font à partir d'une certaine historicité, d'une certaine socialité et d'une certaine subjectivité. Le contexte est en soi un lieu de production sociale, de construction sociale. La situation linguistique en Afrique est caractérisée par le fait que les locuteurs sont confrontés à la différence entre deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Ce qui influence la réception des œuvres.

De la domination des langues de la colonisation, l'Afrique doit rentrer dans l'universalisation sans se départir de ce qui lui est propre, notamment ses cultures et ses langues, en somme ce qui fait son identité. Elles sont le véhicule de sa mémoire que le cinéma peut reprendre à son compte, non pas en termes de reprise simplement, mais en termes de *re-création*. Ce que réalise Dani Kouyaté avec le film *Sia, le rêve du python*. Cela témoigne de l'importance de la revalorisation des langues locales à l'ère de la mondialisation, sans non plus faire fi de la présence des langues européennes qui font partie de son histoire. Dans une société fortement orale, le médium de communication efficace pour toucher la masse est le cinéma, comme l'a maintes fois répété le réalisateur Sembène Ousmane. La

²² Thierno Ibrahima Dia, « Une initiative en Colombie, pour le sous-titrage et le doublage de films, à Palenque », <http://www.africine.org/critique/africine/14679>.

valorisation des langues et du passé africains peuvent alors être des projets à prendre en compte par les créateurs.

Références bibliographiques

- Calvet, L.-J. 1987. *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris : Payot.
- Casanova, P. 1999. *La République mondiale des lettres*. Paris : Seuil.
- Diagana, M. 1990. La Légende de Wagadu vue par Sia Yatabéré. *Théâtre Sudl*, Paris : L'Harmattan-RFI : 8-84.
- Diagne, S. B. et Amselle, J.-L. 2018. *En quête d'Afrique (s). Universalisme et pensée décoloniale*, Paris : Albin Michel.
- Diagne, S. B. 2017. Pour un universel vraiment universel. Bembé, A. et Sarr, F. (dir.). *Écrire l'Afrique-Monde*. Paris-Dakar : Philippe Rey-Jimsaan : 71-79.
- Gauvin L. 1997. *L'Écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Karthala.
- Halbwachs, M. 1997 (1950). *La mémoire collective*, édition critique établie par G. Namer. Paris : Albin Michel.
- Huet-Brichard, M.-C. 2001. *Littérature et mythe*. Paris : Hachette.
- Ouoro, J. T. 2012. Français et langues nationales dans les cinémas d'Afrique noire : de l'esthétisation du ressentiment à liquidation de la blessure. Kuupole Domwin D. et Kambou Moses (dir.). *National development through language education*. Cape Coast : University Printing Press : 229-248.
- Thiong'o, N. W. 2017. *Pour une Afrique libre*. Paris : Philippe Rey.
- Nora, P., 1978. La mémoire collective. Le Goff, J. (dir.). *La nouvelle histoire*. Paris : Retz-CEPL : 398-401.
- Sanou, F. G. 2015. Sia Yatabéré entre mythe, théâtre et cinéma. *Africultures*, 103/104 « Théâtres d'Afrique au féminin » : 92-103.

ANALYSE DES PRATIQUES DE L'ASSOCIATION DES FEMMES ALPHABÉTISEURS DE COTONOU (AFAC). PERSPECTIVES D'AMÉLIORATION.

Bernard HOUTECHENOU

Hounsa Paul AIKPO

Séraphin WEKO

Aude HOUSSOU

Chercheurs au CBRSI (Bénin)

aikpop@yahoo.fraikpopaul@gmail.com

Résumé

Les Béninois n'appréhendent pas l'utilité l'alphabétisation dans laquelle intervient l'Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin. (AFAB) dans la municipalité de Cotonou à savoir lire, écrire et calculer dans leurs langues afin de mieux leur permettre de gérer leurs finances. L'objectif de ce travail est de montrer et malgré la diversité des langues nationales que nous qu'elles puissent toutes être alphabétisées malgré les changements qu'elles subiront pour le bonheur des populations Pour ce faire nous avons interviewé les populations au moyen des questions d'enquêtes dans le but de recueillir leurs impressions sur l'analyse des pratiques de l'Association des Femmes Alphabétiseurs de Cotonou AFAC perspective d'amélioration. L'analyse des constats ont permis les résultats ainsi qu'il suit :

- AFAC ne reçoit aucun appui financier de la part de l'Etat, mais les évaluations de ses apprenants qu'elle organise sont administrées par des services étatiques.
- C'est une structure émanant de la coopération suisse, elle se propose d'aider les femmes à améliorer la qualité de leur vie.

Mots-clés : analyse, pratique, association, alphabétiseur, amélioration.

Abstract

The Beninese do not apprehend the usefulness of literacy in which the Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin intervenes. (AFAB) in the municipality of Cotonou to know how to read, write and calculate in their languages in order to better enable them to manage their finances. The objective of this work is to show and despite the diversity of national languages that we can all be literate despite the changes they will undergo for the happiness of the populations To do this we interviewed the populations by means of questions d 'surveys with the aim of obtaining their impressions on the analysis of the practices of the Association of Women Literacy Teachers of Cotonou AFAC prospect of improvement. Analysis of the findings led to the results as follows:

- AFAC does not receive any financial support from the state, but the assessments of its learners that it organizes are administered by state services.
- . It is a structure emanating from Swiss cooperation, it aims to help women improve the quality of their life.

Keywords: analysis, practice, association, literacy worker, improvement.

Introduction

Dans la municipalité, on voit s'activer la structure privée du nom d'AFAC : Association des Femmes Alphabétiseurs de Cotonou. Elle a pour cible principale les femmes analphabètes. Son objectif est *donc* d'aider les femmes à savoir lire, écrire et calculer dans leurs langues,

afin de mieux gérer leurs finances. AFAC a son siège à Cotonou-Zongo, et intervient dans des quartiers de Cotonou avec le soutien des chefs de quartiers. En dehors de son activité principale qu'est l'alphabétisation, elle explique aux femmes les textes de décentralisation à travers les discussions socio-économique, intervient également dans le domaine du changement de comportement par des sensibilisations sur le sida, l'environnement etc., et organise des lectures et débats publics sur différents thèmes d'utilité publique. AFAC ne reçoit aucun appui financier de la part de l'Etat, mais les évaluations de ses apprenants qu'elle organise sont administrées par des services étatiques. C'est une structure émanant de la coopération suisse, elle se propose d'aider les femmes à améliorer la qualité de leur vie. Au regard des résultats toujours croissants de ses activités, on peut dire qu'elle essaye de rester dans la droite ligne de l'objectif initial fixé. AFAC dispose d'une bibliothèque avec des livres relevant de divers domaines tout traduits en langue fon notamment. L'objectif de cette recherche est d'analyser les contextes d'études dans lesquelles sont réalisées les déperditions des langues nationales. Nous faisons l'hypothèse que les aspects d'une langue sont l'ensemble regroupant tout ce qu'elle véhicule de culture et d'expression et qu'elle a en son sein. On peut laisser la liberté d'entrevoir aux linguistes l'étude de la nature d'une langue. Ce type d'étude bien qu'intéressant du point de vue de la linguistique est généralisée. Le linguiste s'interrogera sur les développements d'une nouvelle étude pour découvrir la nature de cette langue. Cette étude porte aussi bien sur leur portée sociolinguistique. Nous cherchons à répondre aux questions suivantes : Quelles structures fondent le choix et manière de leur mise en connaissance par les humains et quel rapport existe-t-il avec la société qui en fait usage ? Ces altérations dans ce milieu ne sont-elles pas un témoin patent de l'Analyse des pratiques de l'Association des Femmes Alphabétiseurs de Cotonou et les perspectives d'amélioration ? Ces interrogations fondent la problématique identifiée. Le travail est articulé de deux points majeurs à savoir le traitement de l'Analyse des pratiques de l'Association des Femmes Alphabétiseurs Cotonou. Pour rendre compte de ces résultats notre objet sera organisé selon une démarche méthodologique qui gouverne le travail ; dans un deuxième temps, nous traitons les perspectives d'amélioration. Pour traiter ce sujet, nous nous sommes inscrits dans le cadre théorique d'Edward Sapir (1976) selon lequel « une langue fournit une matrice où l'on peut lire l'histoire culturelle du peuple qui la parle composée d'éléments d'origine historique et géographique

I. Méthodologie

L'objectif de l'étude était d'évaluer les critiques faits à l'encontre de telles langues par rapport à telles langues parlées dans telles communautés par telles ethnies. Ce travail n'a été possible qu'à travers plusieurs phases de recherche dans les différentes communes de l'est à l'ouest et du sud au nord. Ces recherches faites de Cotonou à Malanville en passant par les autres communes du Bénin ont été réalisées par nous-mêmes de, décembre 2020 à Mai 2021, pour s'assurer de l'évidence des faits lors du déroulement de chaque phase. Il est important

de signaler les différentes phases du travail de terrain. Pour mieux élaborer le document nous avons eu recours à plusieurs étapes de recherches. Ainsi nous avons eu recours à la recherche documentaire, celle de l'enquête par questionnaire et celle d'investigation. Cette phase a permis de prendre connaissance de certains ouvrages relatifs au sujet de l'article. Ensuite il y a la recherche pratique sur le terrain.

Elle nous a permis de former l'équipe qui nous sera utile sur le terrain par commune pour bien prendre les renseignements que les populations fourniront à nos questionnaires élaborés. Ainsi, pour être à même sur ce qui sera fait dans la répartition des groupes, il y a eu par équipe quinze(15) personnes

1.3 L'enquête par questionnaire

Nous avons trouvé nécessaire d'effectuer une étude pratique parce qu'il importait d'inscrire le travail dans la réalité. Il était pour cela important d'obtenir, des données quantitatives émanant des acteurs, les populations des communes concernées:de l'est à l'ouest, du sud et du nord de Cotonou à Malanville, ...etc. L'enquête a été réalisée grâce à un questionnaire préalablement établi en vue d'identifier les problèmes liés à l'absence de politique à la valorisation des langues nationales qui est l'un des problèmes qui se posent à toutes les communautés béninoises concernées par le thème de l'étude. Il est administré à l'adresse des populations des communautés et dénommé des questionnaires de l'analyse des pratiques de l'Association des Femmes Alphabétiseurs de Cotonou. Perspectives d'amélioration

Cette phase d'investigation nous a conduits à des séances de causeries débats retranscrits semi directifs avec des personnes intellectuelles ou non et aussi avec des groupes d'individus. Par ailleurs les entretiens ont été dirigés, auprès des chefs de village ou de quartier afin de recueillir auprès de ceux-ci les informations qui leur parviennent au sujet des problèmes liés aux contacts entre les communautés linguistiques citées ci-dessus au plan linguistiques. Cet entretien visait également recueillir l'avis propre des chefs de village ou de quartier.

2. Présentation des résultats

- Méthode de traitement des données

Les diverses recherches menées ont permis de recueillir des données. Celles-ci ont été analysées à la lumière des objectifs formulés dans le cadre de ce travail. Ainsi, nous avons dépouillé manuellement les fiches de questionnaire en faisant une première lecture rapide des informations recueillies. Cette première méthode nous a conduits à répartir les fiches de questionnaires d'enquête en deux lots. Un premier lot de fiches de questionnaire dont les premières personnes interrogées sont des communautés linguistiques des langues béninoises. En ce qui concerne le questionnaire adressé aux chefs de village ou de quartier de ville, il a été traité à part. Ensuite, nous avons analysé les résultats des lots minutieusement ayant à l'esprit l'appréciation des influences de la différence linguistique sur la communication. Par la suite nous sommes intéressés à l'analyse des informations recueillies à partir des

entretiens. Cette étape a permis de faire une comparaison avec les analyses faites sur la base des questionnaires d'enquête. Ces analyses consistent à la lecture approfondie des réponses fournies par les enquêtes au niveau de chaque question et une catégorisation des réponses en fonction des objectifs et à des hypothèses formulées.

- Résultats et discussions

Nous présentons cette partie de l'article deux éléments que sont les résultats et les discussions

Résultats

Au regard des résultats obtenus et pour mener à bien cette politique il importe que les recherches linguistiques et sociolinguistiques soient poursuivies sur les autres langues en vue de leur promotion pour l'enrichissement du patrimoine national

En matière d'alphabétisation, plusieurs écrivains se sont attelés se basant chacun sur une pratique ; nous allons exposer ici quelques-unes des Femmes Alphabétiseurs de Cotonou. Selon Paolo Freire (1921-1997) Le conflit : " L'éducation populaire n'est pas présentée comme un système pratique avec tout son appareil intellectuel universitaire, mais plutôt concrètement dans le cadre d'une lutte globale pour la libération des opprimés dans n'importe quelle partie du monde" c'est un processus de conscientisation que son œuvre dessine, de même que son action bien concrète. Il s'appuie sur les facultés créatrices de l'homme et sur ses aptitudes à la liberté au milieu des structures politiques, économiques et culturelles voire oppressives. Il puise ses idées dans de nombreux courants philosophiques. Son œuvre très diffusé dans de nombreux pays en Amérique Latine, en Europe ou aux Etats-Unis continue de susciter des débats sur la pédagogie critique. Les écrits de cet auteur se rapportent à des cultures pédagogiques bien déterminées. Beaucoup de chercheurs pensent qu'il a uniquement développé les aspects de sa pratique applicable à la situation sociale où il se trouvait et qu'ils ont affaire non pas à une véritable sociologie ou philosophie de l'éducation, mais seulement à une synthèse de perspective de l'éducation en rapport avec ces cultures. Il faut aussi reconnaître que ses écrits se rattachent à ses convictions et ne sont pas toujours argumentés avec soin selon les canons traditionnels des travaux universitaires. Il n'y a pas de présentation systématique de sa pratique par lui-même, ce qui fait un système très ouvert aux multiples expériences futures. " L'alphabétisation nécessite pas pour conduire à une évolution particulière, mais il est outil puissant pour organiser, étendre inexorablement, fournir des ressources pour la transformation de l'ensemble de ces activités sociales". De nombreux points de vue contemporains sur l'alphabétisation sont considérés comme une composante des actes complexes et les pratiques de la communication écrite qui se produisent dans les textes sociaux. Des études ethnographiques qui examinent ces actes de communication dans leurs contextes locaux révèlent que les pratiques lettrées et les textes qui

sont produits sont imprégnés de valeurs sociales et culturelles et des traditions, et les besoins et désirs des individus. Comme les déclarations l'illustrent, les pratiques de l'alphabétisation se sont ancrées dans les valeurs et les hypothèses des individus, des institutions et de la spécialisation académique. Par ailleurs, Paolo Freire est surtout connu pour ses efforts d'alphabétisation visant les personnes adultes de milieux pauvres, une alphabétisation militante, conçue comme un moyen de lutter contre l'oppression ; ce qui l'incite à porter son attention sur les théories éducatives. C'est pourquoi cette théorie nous semble la mieux indiquée en matière de développement social dans le cadre de notre étude des pratiques de l'AFAB (Association des Femmes Alphabétiseurs du Bénin).

L'analphabétisme

Selon le Dictionnaire Universel, l'analphabétisme est l'état de celui qui ne sait ni lire ni écrire ; une telle personne est ainsi désignée par le terme " analphabète" qui a pour synonyme le mot " illettré" selon la même source. Ainsi l'analphabétisme constitue un frein au développement en empêchant le transfert et le stockage maximaux des savoir et savoir-faire. A ce propos, nous pouvons soutenir avec la DNAEA citée par HOUESSOU (2003) que « l'analphabétisme constitue l'une des caractéristiques essentielles et l'une des causes profondes de la pauvreté en Afrique en général et au Bénin en particulier ». Voilà une manière directe de dénoncer l'analphabétisme ; TCHITCHI Y. T. (1985) d'enchaîner en affirmant que « lorsqu'on dénonce l'analphabétisme, on annonce l'alphabétisation ».

Alphabétisation

L'alphabétisation traditionnelle a donné lieu à de nombreuses définitions. Pour l'essentiel, toutes se résument d'une façon ou d'une autre à la capacité pour un individu de lire et de comprendre un texte. Selon le petit dictionnaire universel Hachette le mot éducation se définit comme action de développer les facultés morales, physiques et intellectuelles, son résultat. C'est aussi la connaissance et la pratique des usages (politesse, bonnes manières etc...). Elle est l'action de développer une faculté particulière de l'être humain. C'est à Paolo Freire que nous devons les idées les plus émeutières dans la mise en place théorique et pratique des actions pour l'alphabétisme. Il a montré qu'il faut dégager le concept alphabétisation de son sens littéral, plaçant le processus dans une dynamique qu'il appelle la conscientisation (Freire, 1972) ; estimant ainsi que l'alphabétisation est l'acquisition d'une conscience critique vis-à-vis des valeurs établies dans la société (Tossa, 2009 : 146 l'une parmi ses nombreuses fonctions et compte tenu de la propagation de l'analphabétisme au Bénin, il faudra accorder toute la priorité à l'alphabétisation. " Par alphabétisation et éducation des adultes, il s'entend l'ensemble des processus d'apprentissage formels et non formels grâce auxquels les individus jeunes ou adultes, hommes et femmes, apprennent à lire, à écrire et calculer par écrit, enrichissent leurs connaissances (savoir, savoir-faire et savoir être), améliorent leur aptitudes et qualifications techniques et professionnelles et les orientent en fonction de leurs propres besoins et de ceux de la société. Lorsqu'on entreprend

la recherche sur les concepts d'analphabétisme et d'alphabétisation, on se doit de mettre l'accent sur l'une des faiblesses qui caractérisent la plupart des écrits, notamment lorsque celles-ci établissent un lien entre l'ignorance et l'analphabétisme. Les partisans de cette idée soutiennent que l'enseignement peut conduire à l'illumination, et à la sagesse, sans se rendre compte qu'un nombre d'illettrés sont pourvus de sagesse et de civilité et font preuve d'habiletés, de compétences, et d'idées dont la pertinence et l'utilité sont reconnues par le monde des lettrés. Il semble également que les auteurs de tels écrits ignorent que l'enseignement ne peut être nécessairement l'équivalent de la sagesse, du savoir et des valeurs. L'alphabétisation transforme l'individu apprenant et par lui sa communauté.

La configuration globale des alphabétisés

Les tableaux suivants présentent la configuration globale des alphabétisés/ apprenants. Ils sont au nombre de quatre (04) et chacun a son sous-titre.

Tableau n°3 : Configuration globale des alphabétisés/apprenants selon l'âge, le sexe et la résidence.

Tranche d'âge	Sexe	Résidence	Total
15 à 25ans	M	Tous à Godomey	15
	F 06 09		
25 à 40ans	07	Tous à Godomey	15
	08		

Analyse

Le contenu de ce tableau montre que dans les deux tranches d'âge c'est-à-dire de 15 à 25ans et de 25 à 40, le taux d'inscription des femmes au programme d'alphabétisation est plus élevé que celui des hommes. Toute porte à croire que les femmes s'intéressent plus à l'alphabétisation. Par ailleurs, sur le plan national du Bénin, le gouvernement béninois envisage de réduire de 20% le taux d'analphabétisme au sein de la population de la tranche non scolarisée de 15ans d'âge et plus d'ici 2025. Pour atteindre cet objectif, l'exécutif béninois a décidé non seulement d'assurer à tous les analphabètes de la tranche d'âge de 15ans et plus une offre de qualité en alphabétisation et éducation des adultes, mais aussi de promouvoir les langues nationales. Selon les résultats de l'enquête démographique et de santé, réalisé en 2012, au Bénin, le taux d'alphabétisation des femmes est plus élevé dans les jeunes générations que dans les anciennes (66% à 15-19 ans contre 23% chez les 35ans ou plus). De plus, les résultats selon le milieu de résidence font aussi apparaître des variations : en milieu urbain, 52% des femmes et 77% des hommes sont alphabétisés contre respectivement 20% et 48% en milieu rural. De même, souligne la même étude, dans les départements administratifs, les écarts sont aussi très importants : la proportion de femmes

alphabétisées passant de 67% dans le Littoral (au Sud du pays) à 8% dans l'Alibori (au Nord Est du pays). Chez les hommes, on observe les mêmes types de variations avec cependant des niveaux d'alphabétisation plus élevés.

Tableau n°4 : Configuration globale des alphabétisés/apprenants selon leurs situations matrimoniales

Situation matrimoniale	Marié (e)	Célibataire	Célibataire avec enfants
Niveau d'alphabétisation initiale	01	02	03
	02	03	04
Niveau post- alphabétisation	02	01	04
	02	01	05

Analyse

Dans ce tableau nous remarquons que peu d'hommes et femmes sont mariés que ce soit au niveau de l'alphabétisation initiale ou de la post-alphabétisation car dit-il, un homme ou une femme est déclaré (e) marié lors que celui/celles-ci a fait le mariage dans une église catholique, à la mairie ou chez tout autre officier de l'Etat civil. Pour ce fait, le tableau montre qu'il y a trois hommes et quatre femmes du niveau d'alphabétisation initiale et post-alphabétisation qui sont mariés et suivent les cours d'alphabétisation dans l'association. Par ailleurs, le taux de célibataire est élevé dans le rang de l'alphabétisation initiale puisqu'à ce niveau nous avons plus d'apprenants de la tranche de 15 à 25ans d'âge. Mais il est également constaté que deux cas sont identifiés comme célibataire au niveau de la post-alphabétisation malgré leur âge avancé. Ensuite, dans le rang des célibataires avec enfants les résultats montrent que le nombre est important. Il faut noter que ce sont des personnes qui ne sont pas en conformité avec le code pénal qui prescrit que : toute personne que la loi ou l'association ne reconnaît pas marier est déclarée célibataire. Le tableau montre dans ce cas que le taux de célibataires avec enfants est plus élevé dans la classe des apprenants de la post-alphabétisation et surtout des femmes dans les deux classes.

Tableau n°5 : Configuration globale des alphabétisés avec emploi et sans emploi

Alphabétisés/Apprenants	Avec emploi			Sans emploi		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Alphabétisation Initiale	01	03	04	05	06	11
Post-alphabétisation	04	06	10	03	02	05

Analyse

Ce tableau présente des alphabétisés-apprenants avec emploi et sans emploi. Tout d'abord, nous avons analysé que la majorité des alphabétisés/ apprenants qui suivent les cours d'alphabétisation dans cette église sont la plupart des personnes âgées de 24 à 40 ans et dans le rang de ceux-ci beaucoup sont des employés du secteur privé ou employés d'Etat et les artisans. Par exemple, nous avons identifié deux enseignants (es) de l'Ecole publique, trois journalistes des radios FM, deux éditeurs de journaux, des enseignants des écoles privées, les infirmiers et autres. Parlant des apprenants artisans on peut citer entre autres : des couturiers, des coiffeurs/coiffeuses, des tisserands et d'autres qui sont des commerçants surtout. Nous avons remarqué dans cette classe d'artisans que bon nombre sont des apprentis d'ateliers car ils disent qu'ils veulent apprendre à lire, écrire et compter dans la langue locale puisqu'ils ne sont pas allés à l'école ou n'ont pas évolué dans ce cadre institutionnel pour avoir des aptitudes de base en langue française c'est-à-dire lire, écrire et calculer. C'est ce qui les a poussés à s'intéresser à ce programme d'alphabétisation en langue locale afin de pouvoir tout au-moins lire, écrire et compter dans leurs langues maternelles. Dans ce tableau ces derniers sont considérés comme les sans emploi et le taux dans ce cas-ci est élevé surtout dans la classe d'apprenants du niveau d'alphabétisation initiale. Ensuite, le contenu de ce tableau montre que peu des apprenants de l'alphabétisation initiale ont un emploi tandis-que le taux des employés est élevé au niveau de la post-alphabétisation des personnes âgées de 25 à 40 ans.

Tableau n°6 : Configuration globale des alphabétisés/apprenants en relation avec les facilitateurs

Relation avec les facilitateurs	Faible	Moyenne	Forte	Très forte
Niveau d'alphabétisation initiale	00	05	06	04
Niveau post-alphabétisation	00	04	04	07
Total	00	09	10	11

Analyse

Entre les apprenants et leurs facilitateurs il existe un certain rapprochement pendant le déroulement des cours d'alphabétisation que nous appelons ici relation "apprenant-faciliteateur". Le présent tableau montre les taux faible, moyen, fort et très fort. Dans la première remarque, l'analyse dans ce cadre d'étude montre qu'il n'y a pas d'apprenant qui estime avoir une relation faible avec son encadreur ou facilitateur, c'est ce qui est mentionné dans le tableau, aussi bien au niveau d'alphabétisation initiale que de la post-alphabétisation. Ensuite, l'analyse du tableau montre que tous les apprenants ont une relation avec les facilitateurs, certains estiment avoir une relation moyenne, forte ou très forte avec le facilitateur, mais le taux élevé parmi ces catégories de relations est la relation très forte ce qui caractérise que les facilitateurs sont ouverts avec leurs apprenants pour leur permettre de

comprendre le programme d'alphabétisation et son contenu. C'est l'une des stratégies qui favorise aux apprenants d'être actifs dans le déroulement des cours. Parmi ces stratégies qui permet aux apprenants d'admirer le programme et son contenu il y a entre autres : tisser une relation forte avec apprenant sur le lieu d'étude et même en dehors du cadre d'étude, discuter et partager des sujets du contenu de programme d'alphabétisation ; avoir l'esprit d'écoute, de compréhension envers des apprenants ; aider l'apprenant à développer en lui les aptitudes de prise de parole en public et la participation aux débats dans une association. Il faut noter dans ce sens que ces stratégies précitées sont listées dans les livres de formation édités par la Direction Nationale de l'Alphabétisation et Education des Adultes (DNAEA).

Le rapport exécution et maîtrise du programme d'alphabétisation

Un programme selon le grand dictionnaire Larousse de la Psychologie (1999 : 719) est une « suite d'instruction organisée pour réaliser une certaine catégorie de buts ». De cette définition on retient deux choses : « instruction organisée » et « buts ». Selon FOULQUIE (1947 : 15), l'instruction est « un ensemble de connaissances acquises soit par l'enseignement reçu à l'école, soit par l'étude personnelle dans les livres ». Il s'agit donc des connaissances qui sont répandues ici et là et qu'il faudra ranger en vue de les exploiter de façon judicieuse pour atteindre un objectif bien précis. Ces connaissances sont transmises à des sujets dont on attend un résultat ; des sujets qui participeront au développement. Par là nous pouvons dire que le programme d'alphabétisation est un ensemble de savoir-faire, savoir-être nécessaire à transmettre aux analphabètes en vue de leur permettre d'acquérir des aptitudes en lecture, écriture et calcul, puis de participer au développement de leur communauté. Le programme est donc un processus de mise au point du déroulement des activités d'apprentissage qui respecte les attentes des bénéficiaires. A cet effet, la démarche méthodologique, l'évaluation de masse horaires et la possession de matériels didactiques permettent d'atteindre l'objectif visé. Les tableaux suivants, tels que : tableau de la méthodologie, du matériel, de la masse horaire et de l'objectif de l'alphabétisation nous permettront d'amplifier notre analyse.

La méthodologie utilisée en alphabétisation

Pour l'enseignement-apprentissage du cours d'alphabétisation, une démarche est adoptée pour permettre une bonne assimilation du contenu d'apprentissage. Le tableau suivant présente des méthodes adoptées par les facilitateurs et apprenants pour la réussite dans l'apprentissage des cours d'alphabétisation. A l'issue de ce tableau nous en ferons une analyse.

Tableau n°7 : Méthodologie

Dispense du cours	Réception du cours
- Explication	- Ecoute
- Exercices d'applications	- Exécution
- Ecoute	- Participation
- Echanges	- Travail individuel
- Désignation	- Travaux en groupe
- Travaux de maison	- Echanges
	- Travaux de maison

Analyse

Ce tableau illustre des méthodes de l'enseignement et apprentissage des cours d'alphabétisation que nous avons identifiées lors de notre participation. Les animateurs adoptent ces méthodes pour permettre une meilleure qualité de réception du cours chez l'apprenant. Pour ce faire, une méthode participative est appliquée : il s'agit de laisser librement l'apprenant prendre parole et dire ce qu'il sait du contenu du cours. L'animateur soumet une image aux apprenants et leur demande de lire ce qu'ils voient. Un (e) volontaire prend la parole et s'exprime. En ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, écriture, on soumet un texte aux apprenants en leur demandant d'observer le texte, ces derniers exécutent ; l'animateur écrit un mot au tableau et demande un (e) apprenant (e) de le retrouver dans le texte. L'apprenant le découvre grâce à sa forme d'écriture. Après avoir trouvé le mot, l'animateur demande à nouveau à l'apprenant d'écrire ce mot au tableau, ceci pour passer à l'étape d'apprentissage de l'écriture. Lorsque le mot est écrit au tableau, l'animateur demande un (e) autre apprenant (e) volontaire d'épeler ce mot écrit lettre par lettre, syllabe par syllabe et pour finir lire le mot tout entier : c'est la méthode du travail individuel. Pendant ce temps, l'animateur adopte la méthode d'écoute pour analyser la lecture de l'apprenant. Les documents en possession ont proposé la méthode syllabique qui consiste à apprendre les mots par syllabe et la méthode globale qui vise à faire connaître un mot au sein du texte. La combinaison de ces deux méthodes est appelée méthode mixte. Pour ceux qui n'interviennent pas lors de l'alphabétisation, l'animateur utilise la stratégie de désignation pour les amener à parler ; cela leur permet d'acquérir des aptitudes de prise de parole en public et de communiquer librement avec leur entourage. Il ressort qu'il faut améliorer leurs capacités de réflexion et d'imagination pour qu'ils puissent participer à un débat scientifique pour le développement de leurs milieux de vie. Les apprenants exécutent des travaux de maison pour approfondir la connaissance en alphabétisation. L'exécution de cet ensemble de méthodes permet une bonne connaissance du programme et son contenu.

La masse horaire et l'évaluation

Tenant compte la nécessité de la dispense des cours d'alphabétisation, une masse horaire est établie pour le bon déroulement du programme afin de passer à l'évaluation du contenu du programme d'alphabétisation. Le tableau suivant mentionne la masse horaire et l'évaluation du programme, suite à ce tableau nous ferons une analyse.

Tableau n°8 : Masse horaire et évaluation

Masse horaire		Evaluation	
Hebdomadaire	Mensuelle	Evaluation au sein de l'Association Evaluation nationale	
04 heures	16 heures	- Lecture - Ecriture - Calcul	- Lecture - Ecriture - Calcul

Analyse :

Le contenu du tableau montre dans un premier temps la masse horaire hebdomadaire et mensuelle. Des séances de cours se déroulent deux fois par semaine : lundi de 18 heures à 20 heures et samedi de 16 heures à 18 heures c'est-à-dire en deux heures de temps par séance ce qui fait 04 heures du temps hebdomadaire et 16 heures en masse horaire mensuelle. Des cours se font pendant six mois dans l'année à partir du mois de novembre et prenant fin en avril. Dans un second temps, le tableau illustre la marge des évaluations au sein de l'association des femmes alphabétiseurs et au niveau nationale. Nous remarquons que la démarche des évaluations au sein de l'association des femmes alphabétiseurs est également la même démarche adoptée au niveau nationale. A partir de cette analyse on conclut que des cours d'alphabétisation dans l'association s'exécutent selon le programme et la démarche des évaluations établis par la Direction Nationale de l'Alphabétisation et Education des Adultes (DNAEA).

Discussion

- Les matériels didactiques

Le matériel étant le support indispensable du cours, le rapport d'effectif des apprenants et du nombre de manuels disponibles présenté dans le tableau suivant nous permettra de fonder notre analyse.

Tableau n°9 : Matériels didactiques par rapport aux apprenants

Nombre de manuels par rapport au nombre des apprenants		Manuels propres	Manuels de l'association
Manuels	Apprenants		
24	30	14	08

Analyse

Le contenu de ce tableau montre que des manuels disponibles ne suffisent pas compte tenu du nombre d'apprenants. Vingt-quatre (24) manuels présentés dans le tableau sont répartis comme suit : quatre manuels didactiques appartenant au niveau d'alphabétisation initiale dont deux livrets de lecture de trente (30) pages qui contiennent des notions telles que :

- Fɔŋbe sin wekwin lɛ (alphabet fon)
- Wekwinsi lɛ (les voyelles)
- Asikpaa lɛ (orales simples)
- Asikpaadɔndɛ (orales simples doubles)
- Awɔntinmɛwekwinasikpaa lɛ (les voyelles simples nasales)
- Awɔntinmɛwekwinasidɔndɛ lɛ (les voyelles nasales doubles)
- wekwinasulɛ (les consonnes)
- les digrammes
- la conjugaison (présent, imparfait, passé simple et futur)

En complément, deux livrets de calcul de vingt-cinq (25) pages qui contiennent des notions telles que :

- Nulinlɛn (compter de 01 à 1000)
- Akɔnta (calcul)
- Sɔdeji (addition)
- Desinmɛ/ dekpo (soustraction)
- Denutilɛ (multiplication)
- Numima (division). (Confère annexe).

A cet effet, certains apprenants de ce niveau se procurent ces livrets en vente sur la place pour leurs propres besoins, au total huit apprenants en possèdent. Par contre, d'autres apprenants qui n'en ont pas forment des groupes pour utiliser les livrets d'alphabétisation appartenant à l'AFAB lors de l'apprentissage. On note là l'insuffisance des livrets didactiques d'alphabétisation. Nous avons identifié au total quinze apprenants dans cette classe qui suivent des cours d'alphabétisation. De même, nous avons identifié au niveau de la post-alphabétisation quinze apprenants pour quatre manuels didactiques appartenant à l'AFAB. Six apprenants possèdent leurs propres manuels d'apprentissage. Ces manuels didactiques sont répartis comme suit : deux livrets didactiques en lecture de trente-cinq pages qui contiennent des notions telles que :

- Wekwinsi lɛ (les voyelles)
- Asikpaa lɛ (orales simples)
- Asikpaadɔndɛ (orales simples doubles)
- Awɔntinmɛwekwinasikpaa lɛ (les voyelles simples nasales)

- Awɔntinmɛwekwinasidɔndɛ lɛ (les voyelles nasales doubles)
- wekwinasulɛ (les consonnes)
- Les diagrammes
- La nasalisation
- La transformation des noms
- Eclatement des voyelles
- Wekwinasi « u » sɔ do huzu « w » ha gbesɛn (transformation de la voyelle « u » en « w »)
- Wekwinasi « i » sɔ do huzu « y » (transformation de la voyelle « i » en « y »)
- Aklunɔ zangbegbla : Azan lɛ (les jours de la semaine)
- Sun lɛ (les mois de l'année)
- Agbɔnxwi lɛ (les prononciations)
- Gbedyɔxwi lɛ (les tons)
- Faire une lecture des textes
 - Et deux livrets didactiques de calcul de trente (30) pages environs qui contient des notions du calcul :
- Akɔnta (calcul)
- Sɔdeji (addition)
- Desinmɛ / dekpɔ (soustraction)
- Denutilɛ (multiplication)
- Numima (division)
- Lire un montant
- Illustration des résultats du calcul.

L'analyse de ce tableau montre que les manuels didactiques sont insuffisants par rapport au nombre des apprenants. Rappelons que ces livrets didactiques d'alphabétisation sont en vente sur place et il est recommandé à chaque personne qui désire s'inscrire au programme d'alphabétisation d'en avoir dès le premier jour de son adhésion au programme. Notons que les deux manuels didactiques dont on fait usage (manuel de lecture et calcul) sont élaborés par les alphabétiseurs de l'AFAB en collaboration avec la Direction Nationale de l'Alphabétisation et Education des Adultes (DNAEA). Ces livrets contiennent les mêmes objectifs selon l'UNESCO : alphabétisation et éducation pour toute personne et éradication de l'alphabétisme. Pour finir, nous analysons que le nombre de manuels disponibles pour l'enseignement est insuffisant par rapport aux apprenants inscrits, mais ces livrets sont en vente sur place auprès des initiateurs du programme.

Le programme d'alphabétisation dans l'AFAB vise à peu près les mêmes objectifs que la Direction Nationale de l'Alphabétisation et Education des Adultes (DNAEA) et l'UNESCO. Au-delà de ces objectifs communs, le programme d'alphabétisation des

objectifs spécifiques. Le tableau suivant mentionne des objectifs généraux nationaux de l'Alphabétisation au plan national et les objectifs spécifiques de l'alphabétisation dans l'AFAB.

Tableau n°10 : Objectifs de l'alphabétisation

Objectifs générales de l'Alphabétisation au plan national	Objectifs spécifiques de l'alphabétisation pour l'association
<ul style="list-style-type: none"> - Education aux adultes - Réduction de l'analphabétisme - L'épanouissement des Adultes - Autonomisation - Indépendance pour la participation aux affaires publiques 	<ul style="list-style-type: none"> - Education - Réduction de l'analphabétisme - Indépendance pour la participation à l'enseignement andragogique - Faciliter la communication entre les citoyens - Engagement dans la vie citoyenne -Enseignement volontaire et participatif en langue locale -Autonomisation en langue locale

Analyse

Tout comme des objectifs généraux sur le plan national, l'alphabétisation dans l'AFAB poursuit en quelque sorte des mêmes objectifs. Les objectifs généraux de l'alphabétisation notifiés dans ce tableau sont reconnus par l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (l'UNESCO). Selon cette organisation, lorsque ces objectifs sont bien déterminés, on envisagerait un peuple de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. L'UNESCO affirme en ce sens : « l'alphabétisation et l'éducation des adultes est le socle du développement d'une communauté ou un pays ». Nous remarquons que la Direction National de l'Alphabétisation et Education des Adultes mentionne cette affirmation de l'UNESCO et poursuit les mêmes objectifs. Ces objectifs sont mentionnés dans les livres édités par la DNAEA. De même, nous analysons que les livres produits par les alphabétiseurs de l'AFAB en collaboration avec la DNAEA ne manquent pas de mentionner ces objectifs selon l'UNESCO et DNAEA. A cet effet, l'alphabétisation dans l'AFAB partage en quelque sorte les mêmes objectifs avec la Direction d'Alphabétisation (DA). Mais, il en ressort que les initiateurs du programme d'alphabétisation dans l'Association poursuit certains objectifs spécifiques, ce qui est mentionné dans le tableau ci-dessus.

Au regard de l'exécution du programme d'alphabétisation dans l'AFAB des alphabétisés-apprenants livrent leurs appréciations. Les différents résultats obtenus lors de notre investigation sont mentionnés dans le tableau suivant. Une analyse sera faite à l'issue de ce tableau.

Tableau n°II : résultats des enquêtes de terrain

Niveau d'alphabétisation	Appréciation				
	Médiocre	Insuffisance	Moyenne	Bonne	Excellente
Alphabétisation initiale	n= 00	n= 00	n= 01	n= 10	n= 04
Post-alphabétisation	n= 00	n= 00	n= 02	n= 07	n= 06

Analyse

A travers ce tableau nous remarquons que les appréciations varient selon les alphabétisés. Dans ce cas, aucun alphabétisé ou apprenant ne qualifie ce programme de médiocre ou insuffisant que ce soit dans la classe des apprenants initiale ou dans la post-alphabétisation. De ce fait, des alphabétisés qualifient l'exécution du programme d'alphabétisation de moyen, bon et excellent. L'analyse du tableau montre que le taux des alphabétisés qui estiment bonne l'exécution du cours est élevé. Dans l'ensemble de ce tableau nous remarquons que l'appréciation que font les alphabétisés de l'exécution du programme est positive et ceci influence tout le monde.

Conclusion

En somme, après avoir analysé l'objectif de l'alphabétisation dans l'AFAB, nous avons remarqué que ce programme vise à réduire l'analphabétisme tout comme l'objectif général de l'alphabétisation sur le plan international et national. En ce sens, l'alphabétisation dans l'Association vise aussi à impacter sur la vie des citoyens bénéficiaires. Car nous remarquons que les citoyens qui autrefois ne pouvaient faire la différence entre les lettres de l'alphabet en fon sont aujourd'hui capables de lire les textes, d'approfondir leur perception dans la compréhension par la lecture des livres. En effet, l'alphabétisation a permis aux citoyens bénéficiaires d'avoir une bonne communication avec leur guide et ainsi d'éviter l'altération du message citoyens. Le programme d'alphabétisation dans l'Association aborde en grande partie l'apprentissage de la lecture, l'écriture et du calcul en langue maternelle (langue locale). La notion de l'éducation des adultes n'est pas trop appréhendée puisque l'objectif poursuivi n'est pas dans ce sens. A cet effet, des citoyens qui adhèrent au programme d'alphabétisation acquièrent les trois aptitudes fondamentales et désormais peuvent servir l'AFAB dans ses organisations. Les alphabétisés s'épanouissent une fois en société et dans leur vécu quotidien en participant sans difficulté à des débats en public sur le développement. Le programme d'alphabétisation dans ce lieu rassemble majoritairement des femmes en particulier des artisans et d'autres lettrés.

Références bibliographiques

Paolo, F. 1968. *Pédagogie des opprimés*, Paris : Edition Maspero.

Tchitchi Y. T. 1985. Problématique du choix des langues nationales dans le système éducatif formel au Bénin. *Langage et Devenir*.

Tossa. C. Z. 2009. Utilisation des langues locales dans l'éducation scientifique et technologique des adultes en Afrique. *Langage et Devenir*.

USING E-LEARNING TO ENHANCE EFL LEARNERS' ACADEMIC PERFORMANCES IN THE CONTEXT OF COVID-19 HEALTH CRISIS IN BENIN

Ulrich Orlando Sèna HINDEME
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
richdeme11@gmail.com

Abstract

Faced with the COVID-19 pandemic, many activities worldwide, including educational activities, were forced to close, and students were denied access to their classroom environment. Online courses have emerged as the best way to continue educational activities in the field to bridge this learning gap. This study aims to evaluate the usefulness of online classes in EFL classes, evaluate the learners' new experiences in distance learning, and appraise the challenges and barriers related to using electronic learning methods. The present research applied a descriptive-analytical method based on a mixed research approach. A questionnaire and an interview guide were designed and distributed. It is found that the main stumbling blocks that influence EFL e-learning during the COVID-19 crisis are related to technical, academic, and communication challenges. Moreover, the results show that most EFL learners complained about continuing distance learning, as they could not attain the awaited progress in language learning accomplishment.

Keywords: E-learning, academic achievements, COVID-19, EFL.

Résumé

Face à la pandémie de COVID-19, de nombreuses activités dans le monde entier, y compris les activités éducatives, ont été contraintes de fermer et les étudiants se sont vus refuser l'accès à leur environnement éducatif. Pour combler ce déficit en apprentissage, les cours en ligne ont été mis en place comme la meilleure solution pour la poursuite des activités dans le domaine éducatif. Cette étude a pour but d'évaluer l'utilité des cours en ligne dans les classes de l'anglais et d'évaluer les nouvelles expériences des apprenants dans l'apprentissage à distance et d'évaluer les défis et les obstacles liés aux méthodes électroniques d'apprentissage. Le présent travail de recherche a appliqué une méthode descriptive-analytique basée sur une approche de recherche mixte. Un questionnaire et un guide d'entretien ont été conçus et distribués. Il s'avère que les principales pierres d'achoppement qui influencent l'apprentissage en ligne de l'anglais, langue étrangère pendant la crise COVID-19 est liées aux défis techniques, académiques et de communication. En outre, les résultats montrent que la plupart des apprenants d'anglais se sont plaints de la poursuite de l'apprentissage à distance, car ils n'ont pas pu accomplir les progrès attendus dans l'accomplissement de l'apprentissage de la langue.

Mots clés: E-learning, résultats académiques, COVID-19, ALE.

Introduction

Over 5 billion people in the world face the COVID-19 health crisis today. This deadly virus has taken the lives of more than 200,000 people around the globe, and the death havoc continues to rise. It has crippled every sector of human activity. Schools from primary to higher education have been closed up in the educational sector to avoid its spreading

among students. Pellini, A., Jordan K., & Phillips T. (2020, p.2) stated that “Schools’ closure due to coronavirus (COVID-19) are affecting learners worldwide. By the end of March 2020, over 180 countries had closed down their schools, affecting 87.4% of learners”. Thus, measures have been taken to tackle this deadly virus. Its effect on the educational system worldwide, especially in Africa, requires urgent attention. With the lockdown, students’ academic performances are likely to be affected. Only those who are conscious of their studies and those with strict parents and guardians take appropriate measures and do well at school despite the health crisis. The overwhelming majority of other students work without being provided any help.

However, the good news is that teaching/learning has been facilitated with recent technology. One of these modern technologies is Electronic Learning, commonly referred to as e-learning. The Commission of the European Communities (2001, p.20) defines e-learning as “the use of new multimedia technologies and the internet to improve the quality of learning by facilitating access to resources and services as well as remote exchanges and collaboration”, Soliman, N. (2014, p.753). Although e-learning has been in use in more developed countries long before the advent of COVID-19, it is important, with the current health crisis widespread worldwide, that e-learning should be introduced in the educational system, especially in developing countries like Benin.

E-learning is no longer new in developed countries. Yet, it is still a dream to be achieved in most underdeveloped and developing countries. E-learning is not part of the educational system in Benin, except for a few private high schools and universities. Nevertheless, with the COVID-19 health crisis, schools have been closed, and students have been at home for months with no access to the classroom. As stated by Jordan, K., David, R., Phillips, T., & Pellini, A. (2021, p.7), with the coronavirus pandemic, if care is not taken, students, mostly EFL learners, might lose interest in learning, “especially when parents cannot motivate them.” Therefore, this study intends to find out if the integration of e-learning in instruction could positively impact EFL students’ learning performances. The inquiry also aims to evaluate the learners’ new experiences in distance learning and appraise the challenges and barriers related to the electronic methods of learning in Benin secondary schools. The present research applied a descriptive-analytical method based on a mixed research approach. A questionnaire and an interview guide were designed and distributed to collect reliable information.

To this end, this research paper is guided by the following questions:

- How effective is e-learning on learners’ academic performances during the COVID-19 pandemic?
- What implications could result from the integration of e-learning in the Benin educational system?

The rest of this paper is organized as follows: section 2 is about the Literature review, which gives some background, some conceptual clarifications, and displays some previous works about e-learning. The following section describes the methodology. Section 4 shows the results of the study. Finally, section 5, the discussion. The remainder provides some suggestions and recommendations followed by the conclusion of the work.

I. Literature Review

The subsequent section displays the previous works conducted on online learning and some challenges regarding its implementation during the COVID-19 crisis.

I.I What is E-Learning?

Babu, G. S., & Sridevi, K. (2018, p.85) stated that “in the current era, where technology is rapidly evolving, education has also taken the support of information and communication technologies and now offers convenient ways to help increase the knowledge, education and literacy status of people.” CT is an acronym that stands for Information and Communication Technologies and includes electronic learning. Following the Ministry of Education, as cited in Wright, N. (2010, p.7), Electronic learning (e-learning) is “learning and teaching that is facilitated by or supported through the smart use of information and communication technologies”. According to the Ministry of Education (2000), e-learning is “flexible learning using ICT resources, tools, and applications, focusing on interactions among teachers, learners, and the online environment. e-Learning usually refers to structured and managed learning experiences, and may involve the use of the internet, CD-ROMs, software, other media, and telecommunications” (Wright, N. 2010, p.7). Also, Wan, Z., Wang, Y., & Haggerty, N (2008, p.513) refer to e-learning as “a virtual learning environment in which a learner’s interactions with materials, peers and/or instructors are mediated through information and communication technologies. It is different from the traditional environment because ICT is used as a tool to support the learning process. Taking advantage of network infrastructures, learning can occur anywhere using many types of resources.” E-learning enables learning at any point in time through the internet and web-services. Moreover, e-learning “provides anywhere, anytime easy access for enhancement of knowledge and skills” (Babu, G.S., & Sridevi K. (2018, p.85).

I.I.I Advantages of E-learning

Several studies have been carried out on the benefits of e-learning. E-learning as modern technology has many benefits. E-learning “promotes collaborative learning and therefore it results in more engaging and enriching experiences of learning” (Al-Maqtri, M. A. T. 2014, p.649). A 2004 study by Hjeltnes et al. stated several advantages of e-learning which include “cost-efficiency and cost-effectiveness, long life education and easiness of learning, teacher and student time saving, greater flexibility, less geographical barriers, and better administration” (as cited in Al-Maqtri M. A. T. (2014, p.649). Moreover, a study

carried out by Tunmibi, S., Aregbesola A., Adejobi P., & Ibrahim, O. C. (2015, p.53) revealed that “most of the students agreed that e-learning help students have access to an unlimited source of information; reveals a connection between subjects; promotes critical thinking and encourages students’ way of learning”. Furthermore, “E-learning can support learning by offering differentiated learning, particularly for those who need support in literacy, numeracy, and ICT. It offers a wide range of tools to enable teachers and learners to be innovative, creative, and resourceful in all learning activities”. Altogether, “Teachers and learners can easily customize digital learning resources to suit pace and level, appropriate to any learning style and ability” Babu, G.S., & Sridevi, K. (2018, p.86). Cruthers, M. (2008, p.160), on the other hand, believe that e-learning offers opportunities such as:

to “pursue learning in an individualized and self-paced way... receiving feedback without delay, which might not be the case in the physical classroom; and e-learning makes it easier for slow learners to participate, by allowing them more response time” as cited in Sharaim, K. Y., & Khali, Z. N (2010, p.161).

I.2. E-learning during COVID-19 Pandemic

The COVID-19 pandemic has resulted in schools’ closure in every part of the world. UNESCO estimates that “out of the total population of students enrolled in education globally...over, 89% are currently out of school due to COVID-19 closures” (as cited in Giannini, S. 2020, para.I. If this trend continues over a long time, it is to be feared that the drop-out rate of abuse, loss of confidence, and self-esteem will increase grammatically, and the quality of teaching and learning will decline (Jordan, K., David, R., Phillips, T., & Pellini, A., 2021, p.2). Students need to be encouraged to keep learning or lose interest in education in this crucial period. To prevent this from happening, Gianninni, S. (2020, p.3) suggests that distance learning and the internet be made available to learners. That is to say that with e-learning, learners will have the opportunity to keep abreast of ongoing learning, thereby preventing a breakdown in education. Although teachers feel the need to have their learners take an online course as a quick response to the spread of the COVID-19 pandemic, several of them find it difficult to do so because they do not have the hang of online teaching expertise. Previous studies pointed out challenges associated with e-learning. For example, Shraim, K., & Khlaif, Z. (2010, p.165) commented: “Although the rapid development of ICT provides easier and more affordable connectivity to the Internet, thereby narrowing the digital divide, equitable access will continue to be a major concern to governments worldwide”.

I.3. Challenges to E-learning

From previous studies, the main challenges to the implementation of e-learning are financial resources, students’ motivation, and weak internet connection. Babu, G. S., & Sridevi, K. (2018, p.87) commented that the application of e-learning and its relevant technology

entails money and space that need to be explained to the administrators and all those in a leadership position. Furthermore, studies by Shraim, K., & Khlaif, Z. (2010, p.166) reported that the overwhelming majority of teachers and learners fear that they will encounter problems with online courses. Their report indicates many problems they might have, including the provision of appropriate equipment, availability of computers and easy access to them, trustworthy and cheap bandwidth, and unfaulty network.

Students could also easily be distracted if they use them for other purposes such as entertainment (Appana, as cited in Shraim K. Y., & Khalif, Z. N. (2010, p.170). Besides, e-learning requires computer literacy which most teachers and students have difficulty grasping. As stated in Shraim, K., & Khlaif, Z. (ibid.), it requires time. Their study reports that many teachers find insufficient time to plan lessons in appropriate digital form and monitor the learning process.

The literature assessment has disclosed many studies handling distance online learning styles and approaches. Various investigations were concentrated on the uses of technologies in instruction. Many of them served to plan mixed learning settings that focus on supplying learners with outstanding quality education and include computers and multimedia systems to upgrade active learning. Many researchers have identified new platforms' opportunities for online course learners, motivating instructors to promote active learning to lure students and compel them to engage in the learning process.

Studies on distance learning technologies have observed evolution over the years, where the first researches focused on describing digital technologies and their advantages in education, while others addressed the positives of adopting platforms and social networking sites as learning tools and check out their effects on the educational process, especially in EFL learning context. Limited critical studies investigated its role in developing the teaching and learning methods and stated the obstacles students face. Finally, current surveys addressed the need to integrate distance learning in education through the global environmental crisis and secure instruction continuity.

The work assumed that the e-learning mode is moving up in education, but substantial works should be improved regarding online learning applications. The Covid-19 Pandemic transformed the whole education process into online learning. But in the Beninese context, it is the first time for educational actors to be engaged in the experience of e-learning. Using technology in traditional teaching and learning has been investigated and covered by several surveys and projects.

2. Research Methodology

This study intends to find out if the integration of e-learning in instruction could positively impact EFL students' learning performances. Then, it evaluates the learners' new experiences in distance learning and appraises the challenges and barriers related to the electronic learning methods. To identify the threats related to the issue, some methods and approaches were designed to conduct the research.

2.1. Research Method

The present research applied a descriptive-analytical method based on a mixed research approach. According to Aramo-Immonen H. (2013, p.3), a mixed research method is “an approach to inquiry that combines or associates both quantitative and qualitative forms. Mixed method designs provide researchers across research disciplines with a rigorous approach to answering research questions”. In the same vein, FoodRisc Resource Centre (2016, para1) defines mixed research design as “a methodology for conducting research that involves collecting, analyzing and integrating quantitative (e.g., experiments, surveys) and qualitative (e.g., focus group, interviews) research”. This study has used this method to understand the research problem better.

2.2 Research Instruments

The study aimed to find out through the collection and analysis of quantitative and qualitative data the participants’ appraisal and perspectives on the usefulness of online courses in EFL class and then evaluated their new experiences in distance learning and appraised the challenges and barriers related to the use of electronic methods of learning. To reach this purpose, two instruments were designed to collect relevant information.

a) A *questionnaire* organised into four sections has been issued: the first section contains items asking for general information. The second presents items prompting the informants to provide answers related to their perceptions of the usefulness of online courses on learners’ academic performances during the COVID-19 pandemic. The third section contains items eliciting their opinions about the implications of the integration of e-learning in the Benin educational system. The fourth deals with items requesting the constrains or barriers that act against a successful use of online courses in education and their suggestions for improvement.

The questionnaire was piloted on a group of EFL teachers who were asked to comment on the appropriateness and ease of the survey instruments, which led to simplifying the wording of some items. The copies of the questionnaire were distributed to them during the second semester of the academic year 2019-2020 (July to December).

b) A *follow-up semi-structured interview* was carried out with 18 participants randomly chosen from the larger group. A semi-structured interview format was selected because of its appropriateness for the research. It also enables the researcher to ask the same set of questions to all the 18 informants and ask further clarification questions where necessary. The interviews consist of six questions organised in two parts: (1) the informants’ experiences with distance learning, and (2) their perceptions of its effectiveness and suggestions. The informants’ opinions content analysed. The data collected through these instruments were analysed using percentages. This operation involves identifying, coding, categorising, and labelling patterns emerging from the qualitative data elicited from them through the interview (Patton, M. Q. 2002, p.463).

2.3. Participants

To obtain authoritative information and reach my goal, I have chosen a sample population of English teachers and lecturers from some selected high schools and universities of Benin. This population includes a total of 200 EFL teachers and lecturers (100 males and 100 females) chosen haphazardly. This means that the sample population is from state-owned and private high schools and some universities in Benin republic. The respondent teachers and lecturers involved in this study have teaching experience ranging from 5 to 15 years, with ages between 25 and 55. All of them were involved in the distance learning/teaching experience. Thirty-seven (37) of them went through a formal TEFL training course. They held a teaching certificate and Ph.D. as well, while the remaining 163 only hold an academic degree in English language and literature.

2.4. Data Collection Procedures and Method of Data Analysis

Due to the COVID-19 health crisis, permission was taken from the authorities to conduct this study with the participants. Following the government's preventive measures, the participants wore their masks and were seated 1 metre apart from one another. The purpose of the study was explained to the participants before the meeting. The study took place in the second term of the academic year 2019-2020 (from July to December) in Benin. Questionnaires were distributed to a sample of 200 high schools and universities lecturers. 50 questionnaires were administered to female teachers, and another fifty to male teachers. Another 100 questionnaires were equally handed to teachers of different age cohorts; the first 50 questionnaires were given to young teachers between the ages of 25 to 35 and the last 50 questionnaires to senior teachers between the ages of 45 to 55.

All prepared questionnaires were distributed and then collected for analysis. Thus, the collected data were organised, interpreted, and analysed using percentage, mean, standard deviation, and then followed by analyses from which summary and conclusions were drawn on the basic questions. Numerical values were multiplied by corresponding values assigned to the degree of agreement. To obtain the rating mean, the sum of the products of the value and frequency was divided by the total number of the informants.

3. The Presentation of the Results

As summarized in Figure I, this section provides the main results of the analysis of the data from EFL teachers on the usefulness of and obstacles to e-learning in education in Benin.

3.1 Results from the questionnaire

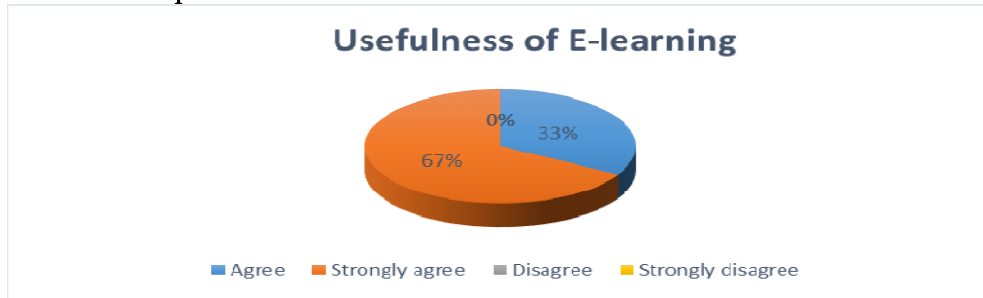


Figure 2: Usefulness of E-Learning in the EFL Classroom
Source : Field Investigation, September 2020

Figure I shows teachers' perceptions of the usefulness of e-learning during the COVID-19 health crisis. The figure shows that 67% of the EFL teachers strongly agreed with the usefulness of e-learning on students' academic performances, while 33 % agreed with the statement. None of the participants reported to the contrary.

The following section is about the results of the data analysis from EFL teachers regarding the low internet connection, the time factor, students' demotivation, and lack of facilities as primary obstacles to e-learning. Figure II displays information related to teachers' perceptions about the main challenges of implementing e-learning at school. Most of the teachers (34%) reported that lack of facilities such as computers and smartphones had been a significant challenge to e-learning. In addition, 33% of the participants revealed that a weak internet connection hinders the effectiveness of e-learning. In comparison, 22 and 11% of the respondent teachers reported that time and students' demotivation are the main challenges to meet while implementing technology in instruction.

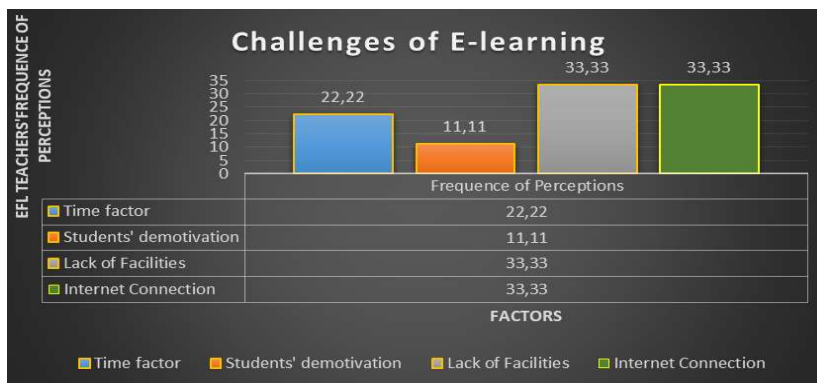


Figure 2: Challenges of E-learning
Source: Field Investigation, October 2020

3.2. Results from the interview

The semi-structured interviews organized with selected participants have revealed the following:

- Three out of the four interviewees were confused about what is meant by Web-based and e-learning and its place and role in the teaching/learning of English in the context of COVID-19 health crisis;
- They all agreed that web-based learning promotes active and independent learning. It is a very convenient and flexible learning option for students. Owing to e-learning, students can train themselves on a daily basis and whenever they have the time to do. Thus, the chance of engaging the students in active learning by stimulating their learning motivation and preparing them for a good command of English is obvious. Moreover, they reported that, due to the video instructions provided for audio, video learning can be renowned and seen and heard many times if students do not understand the topic at the outset.
- They believe that the assessments that are computer marked tend to be only knowledge-based and not necessarily practicality-based. Therefore, it is important to review test questions to suit the reality of the learning situation, but they found these challenges really daunting;
- For them, the most prominent challenges related to e-learning are lack of training and information, low internet connectivity rate, difficult teaching/learning conditions, lack of instructional materials that provide e-learning resources,
- Appropriate training among English teachers is compulsory.
- The authenticity of a particular student's work is also a problem as just about anyone can do a project online rather than the student themselves. EFL learners' behaviour modelling is mandatory before any application of distance learning.

4. Discussion

The present study aimed to investigate the online education issues faced by EFL instructors and their learners during the current pandemic crisis. Some of these issues are related to the challenges, learners' interaction with technologies tools concerning the e-learning approach, and the trainers' perceptions of online learning methods in language classes.

The data and information collected from the participants have revealed that e-learning is needed to enhance students' academic performances during the coronavirus pandemic. Moreover, all the teachers strongly agree that e-learning will be highly beneficial, especially during the COVID-19 health crisis in Benin. E-learning is not a common practice in Benin educational system but its use, especially during the COVID-19 pandemic, is essential to both teachers and students. The participants reported that the preventive measures enforced by the government include total isolation from public places, students need to keep the learning going to prevent a breakdown or interruption in their studies, with the health crisis, the only way of providing both teachers and students with this opportunity is of course through e-learning. That is the reason why Babu, G. S., & Sridevi, K. (ibid.) commented that e-learning is potentially valuable for helping to gain access to knowledge and education every time and everywhere.

The findings of this work validate the results of forgoing research on the issues about distance learning during COVID-19. The findings revealed that students are unhappy with distance education and the related barriers. Integrating e-learning in education has its implications and challenges. Although it has not been stated in the questionnaire addressed to the teachers, the interview results have revealed that most students, especially those in high schools, are not computer-literate and do not have smartphones. Some other learners find it difficult to upload online exams files on their mobile phones because of the particular requirement regarding the file's format or extension, which is not supported by their devices. Altogether, 33% of the participants reported that the weak internet connection, especially in rural areas, could affect the effectiveness of e-learning. Teachers could also have a problem preparing lessons and putting them in digital form. That is why there needs to be special training for teachers before introducing e-learning into schools.

Nevertheless, suppose the academic future of learners, especially EFL students, is guaranteed during the COVID-19 health crisis. In that case, there needs to be an urgent need to implement e-learning in higher education, and appropriate measures need to be taken to ensure its full effectiveness on EFL learners' academic performances. The results indicated that many learners missed numerous tasks, duties, and face-to-face communications with their instructors, which are essential aspects in the process of the educational activities. After some time, learners could overcome most of the technical issues related to online learning platforms. The necessary steps are needed to facilitate the online education process and overcome the problems reported.

5. Recommendations and Suggestions

E-learning has become an urgent need for both EFL teachers and students during the COVID-19 health crisis to maintain and improve students' learning outcomes. However, it has implications and challenges to be met for a practical teaching/learning experience. The following measures could be taken by the government, teachers, and parents to meet the challenges that could stand as barriers to the implementation of e-learning:

Government:

Findings from the interview revealed that students might not have the financial means needed for e-learning. The government should help students by enabling free access to online courses. In addition, national television and radio channels, together with teachers and school administration, should organize programs where lessons should be broadcast on radio and television, especially those students living in rural areas with weak internet connections. Besides, the government could also organize training workshops for teachers to familiarize themselves with e-learning and acquire knowledge about how to offer efficient lesson contents online.

Teachers:

Due to the COVID-19 pandemic, teachers and students have no physical or face-to-face meetings in the traditional classroom. With e-learning, through the help of a forum or platform, teachers should present their lectures in the form of recorded videos or have a live presentation with the students. In the same perspective, teachers should upload their lessons online in the form of Portable Document Format (PDF) for students to download and study. Still, they should ensure that these lectures are not compact and are well detailed for easy comprehension. There should be room for feedback from students to ensure efficient teaching/learning. Besides, the findings revealed that students' lack of motivation could impede e-learning. Since there is no physical classroom where the teacher can supervise and ensure students' involvement in classroom activities, students might not feel pressured to undertake online courses or even go through assignments given to them. Teachers should introduce rewards and tokens to boost students' motivation and encourage their active participation.

Parents:

Parents have a significant role in the students' education, especially during the COVID-19 health challenges. Some participants in the study reported that some students, especially those who are still in secondary schools, have been deprived of smartphones and laptops by their parents. However, in such a difficult time, parents need to help teachers, school administration, and the government promote e-learning by providing smartphones and laptops to their children. Without it, students cannot access the internet, websites, and platforms, thus creating a breakdown in students' academic performances. They should also ensure that students use these facilities for their learning rather than for entertainment.

Conclusion

During the Covid-19 pandemic, educational institutions have succeeded in finding means to ensure students can carry on with their studies despite the contingency and social distancing. This has generated an exceptional push to online learning. This study aims to identify the importance of the online course in EFL learning class and the challenges regarding its utilisation in the field of instruction. The research sample included 200 high school teachers and lecturers. The descriptive-analytical approach has been used with a statistical assessment of the survey results. Two types of tools were used to collect reliable information. Four dimensions have been determined to reach the expected results, i.e., the extent to which e-learning is used and the advantages, disadvantages, and impediments to the integration of e-learning. Learning and teaching in an electronic setting still provide many benefits, including reducing costs and affords. It was also a successful alternative for many students to return to study in educational institutions during the spread of the Covid-19 virus, despite facing

many issues and challenges. The literature review highlighted the various facets of e-learning and its integration into the educational systems around the globe. It was deduced that the distance learning experience brought significant changes in education. However, its success depends on the appropriate measures taken before it can be introduced into the educational system in Benin.

By analyzing the results, some encouraging results have been achieved to highlight some of the issues, challenges, and benefits related to the integration of the e-learning system in the language learning sector. The technical issues are one of the major challenges learners and lecturers/teachers face regarding integrating online learning in instruction. Some learners faced internet connectivity problems, accessing classes, and downloading course materials. Online evaluations could not be opened on learners' mobile phones. Issues such as technical and financial support, training, improved working conditions, technological background, skills, copyright protections, and professional development are always crucial in implementing e-learning in Beninese high schools and universities.

Nevertheless, necessary steps need to be taken to ensure that there is no breakdown in learning during the coronavirus pandemic. The government has been advised to ensure free access to the internet for students and to help in broadcasting lectures or courses on television and radio channels. Teachers have also been advised to provide simple and well-detailed lectures with low megabyte consumption. Besides, parents have been encouraged to help fight the negative effects of the COVID-19 on students' learning by providing their children with smartphones and laptops to have easy access to e-learning.

References

- Al-Maqtri, M. A. T. 2014. How effective is e-learning in teaching English?: A case study. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 647-669.
- Appana, S. 2008. A review of the benefits and limitations of online learning in the context of the student, the instructor, and the tenured faculty. *International Journal of E-Learning*, 7(1), pp. 5-22.
- Aramo-Immonen, Heli. 2013. Mixed Methods Research Design. Conference Paper. Paper presented at the 4th World Summit on the Knowledge Society (WSKS 2011), Mykonos, Greece, September 21-23, 2011, Mykonos, Greece, September 21-23, 2011, revised selected papers / [ed] Miltiadis D. Lytras, Da Ruan, Robert D. Tennyson, Patricia Ordonez De pablos, Francisco José García Peñalvo, Lazar Rusu, Heidelberg: Springer Verlag, 2013, Vol. 278, p. 32-43. Available from: 2017-11-15 Created: 2017-11-15 Last updated: 2017-11-20Bibliographically approved.
- Babu, G. S., & Sridevi, K. 2018. Importance of e-learning in higher education: A study. *International Journal of Research Culture Society*, 2(5), pp. 84-88.

- Cruthers, M. 2008. Education technology gives teachers a wider reach. ETNI, 5. Retrieved October 10, 2009, from http://www.etni.org.il/etnirag/issue5/mark_cruthers.htm
- Jordan, K., David, R., Phillips, T., & Pellini, A. 2021. Education during the COVID-19 crisis Opportunities and constraints of using EdTech in low-income countries. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65).
- FoodRisc Resource Centre (2016). Mixed methods research. Retrieved September 07, 2021, from http://resourcecentre.foodrisc.org/mixed-methods-research_185.html.
- Giannini, S. 2020. Covid-19 school closures around the world will hit girls' hardest. Retrieved on 05/17/2020 from <https://en.unesco.org>.
- Hjeltnes, T. A., & Hansson, B. 2004. Cost-Effectiveness and Cost Efficiency in E-learning, QUIS–Quality, Interoperability, and Standards in e-learning. Trondheim, Norway: TISIP Research Foundation, 28p.
- Shraim, K., & Khlaif, Z. 2010. An e-learning approach to secondary education in Palestine: opportunities and challenges. *Information Technology for Development*, 16(3): 159-173.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research and evaluation methods (3rd.Ed). Thousand Oaks. *Cal.: Sage Publications*, 4. 690 p.
- Soliman, N. A. 2014. Using e-learning to develop EFL students' language skills and activate their independent learning. *Creative education*, 5; 752-757.
- Commission of the European Communities. 2001. *The E-learning Action Plan: Designing Tomorrow's Education*. Conference Paper. Paper presented at the final communication from the Commission to the Council and the European Parliament. COM172, Brussels, 28.3.2001, 156 p.
- Tunmibi, S., Aregbesola, A., Adejobi, P., & Ibrahim, O. 2015. Impact of E-Learning and Digitalization in Primary and Secondary Schools. *Journal of education and practice*, 6(17), 53-58.
- UNESCO. 2004. Integrated ICT into Education: Lesson learned. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, Bangkok, Thailand. Retrieved August 4, 2009, from http://www.gesci.org/old/files/docman/ICT_integrating_education.pdf.
- UNICEF. 2020. Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: UN Education Agency. Retrieved 06/08/2020 from www.news.un.org.
- Wright, N. 2010. *E-Learning and implications for New Zealand schools: A literature review*. Ministry of Education. New Zealand.
- Wan, Z., Wang, Y., & Haggerty, N. 2008. Why people benefit from e-learning differently: The effects of psychological processes on e-learning outcomes. *Information & management*, 45(8): 513-521.

EXPLORING THE ROLES OF CRITICAL THINKING SKILLS TEACHING IN THE PROCESS OF EFL LEARNING IN BENINESE SECONDARY SCHOOLS

Pédro Marius EGOUNLETI
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
pedmareg@yahoo.fr

Abstract

For EFL students to become responsible and independent learners, the ability to think critically and analytically is a lifelong skill. It is common to find students having a lot of problems of writing a coherent and logical dissertation and to defend their own ideas about a given topic because they lack critical thinking skills. This study has been designed to contribute effectively to the teaching of critical thinking in EFL classes. To this end, it attempts to examine the perceptions and attitudes of Beninese EFL teachers of the Roles of critical thinking teaching in EFL classes so as to find out the effective ways and means to teach it. Quantitative and descriptive research methods have been used to conduct and collect data for this research work. A questionnaire is designed and sent to a total of 50 randomly-selected secondary school EFL teachers including 35 males and 15 females. Moreover, 10 EFL teachers have participated to an interview and 4 EFL classes have been observed. The analysis of the data reveals that Beninese EFL secondary school teachers have positive perceptions and attitudes towards the teaching of critically thinking. In addition, they believe that critical thinking teaching allows EFL learners to communicate effectively. It also helps EFL learners to develop speaking fluency and accuracy. This study recommends EFL teachers to give students opportunities to work in pairs or in group during classroom activities instead of spoon-feeding them. EFL teachers should be trained about how to motivate learners to develop critical thinking skills.

Keywords: Perceptions, Critical Thinking, EFL classes, Teachers.

Résumé

Dans le souci d'aider les apprenants à devenir responsables et indépendants, la formation de leur pensée critique et analytique doit être permanente. Souvent, les apprenants rencontrent d'énormes difficultés à produire des textes cohérents et défendre leur point de vue sur un sujet donné en raison de leur faible capacité à exercer la pensée critique. Dans le souci de contribuer efficacement à l'enseignement et à l'apprentissage de la pensée critique, la présente étude a été initiée pour examiner les perceptions et attitudes des enseignants d'Anglais langue étrangère du rôle de l'enseignement de la pensée critique dans le processus enseignement-apprentissage de la langue anglaise. Une approche mixte quantitative et descriptive a permis de collecter des données pour répondre aux questions de recherche. 50 enseignants d'anglais choisis au hasard dont 35 hommes et 15 femmes ont reçu des questionnaires et 10 autres sont soumis à une interview. De plus, 4 visites de classes d'Anglais ont été organisées. L'analyse des données révèle que les enseignants béninois d'Anglais des collèges d'enseignement général ont une perception et attitude très positives de l'enseignement de la pensée critique car elle permet aux élèves de communiquer librement et soutenir efficacement leur point de vue. Cette recherche recommande aux enseignants de privilégier les techniques d'apprentissage telles que les travaux individuels, en pair et en groupes. De même, les enseignants d'Anglais doivent être formés à motiver leurs apprenants à exercer leur pensée critique en classe et dans la vie quotidienne.

Mots-clés: Perceptions, pensée critique, cours d'anglais, enseignants

Introduction

I. I. Problem statement

The aim of education is to help learners develop thinking skills for it is human's nature to think and the ability of all human's life depends on the quality of his thoughts. Critical thinking is viewed crucial for human rights education for tolerance and the Declaration of Principles on Tolerance adopted by UNESCO in 2016 affirms that "education for tolerance could aim at countering factors that lead to fear and exclusion of others, and could help young people to develop capacities for independent judgement, critical thinking and ethical reasoning"(p. 16).

In Beninese republic, a meta-analysis of the literature on teaching effectiveness in secondary and higher education was undertaken in 1995. The study noted concerns from higher education, politicians, and business that higher education was failing to meet society's requirements for well-educated citizens. It concluded that although faculty may aspire to develop students' thinking skills, in practice they have tended to aim at facts and concepts utilizing lowest levels of cognition, rather than developing intellect or values. The study suggested a comprehensive reform of the whole national educational system with new learning objectives. Precisely, it recommended the implementation of a student-centered teaching approach (Datondji, I. 2017).

As a result, this learning objective has been reproduced through the Competency Based Approach (CBA) or curriculum in EFL classes in both primary and secondary schools where teachers are to help their students not only develop communicative abilities but also assist them in using appropriate skills likely to allow them solve problems through a critical thinking process (Minanflinou, E. 2018). According to this approach, EFL teachers have to understand the principles and practices of critical thinking (CT) before engaging themselves into any pedagogical actions. They must also be capable of helping their students better their critical thinking skills so as to be able to analyze their own ideas, to draw a reliable conclusion, to be curious and make reasonable judgments, to ask relevant questions, to invent new ways of solving problems, to be able to connect new knowledge to the existing information, to apply their knowledge to new situations (Beninese National English Language curriculum, 20020).

In beninese secondary schools where English is taught and learnt as a foreign language, EFL teachers are confronted with a variety of problems which do not allow them reach their pedagogical goals. Some of these difficulties include lack of teacher training and motivation as well as their difficult living and working conditions (Iwikotan, E. 2018). Besides, an ever-increasing number of Beninese EFL students end up their secondary school education without being able to write a coherent and logical argumentative text when they

are assigned to perform such an activity during either different texts or exams whereas some are incapable of defending their own ideas about a given topic (Kabilan K. , 1999:52).

In order to help EFL students to become responsible and autonomous, their ability to think critically should be considered as an essential component of the learning skills matrix defined in the national curriculum. In this sense, as learning to think analytically and critically is a lifelong skill, EFL students' capacity to make a link between concepts, solve problems, think critically, and manage his knowledge in a language has far reached implications for learning of formal educational systems (Kabilan, K. 1999).

Based on these observations and realities , in order to develop EFL students' communicative abilities and critical thinking skills this study has been initiated to examine EFL teachers' perceptions and attitudes of the roles and the importance of critical thinking skills teaching in the EFL learning process. It will also help EFL teachers to find out the practical ways and means for its effective teaching in Beninese EFL classes as a whole.

I. 2. Significance of the study

According to Majorana (1992), critical thinking aims at achieving understanding, and evaluating different perspectives and solving problems. It is especially in the perspective to solve this issue that this study has been undertaken to explore EFL teachers and their learners' difficulties related to the teaching and learning of critical thinking in EFL classes. This study is significant in the sense that it helps EFL teachers to improve the thinking skills of students and thus better prepare them to succeed in the world.

I. 3. Research questions

The present study tries to answer the following questions:

- 1- What are the EFL teachers' perceptions and attitudes of the roles of critical thinking teaching in EFL classes?
2. How can critical thinking skills be taught and evaluated effectively in EFL classes?

2. Literature review

Regarding the challenges faced by EFL teachers and their learners while dealing with critical thinking, many researchers decided to investigate its roles and advantages in the teaching and learning process. Let's analyze the findings and recommendations of some of them on the issue.

2. I. What is critical thinking?

According to Beyer, L. (1985), critical thinking entails the ability of an individual to gather, evaluate, and use information effectively. It also involves thinking skills such as

understanding, evaluating of different points of views, judging, posing, and solving problems. For Smith, M. (1990), "critical thinking has to do with reflecting, arguing and proposing different alternatives of solution to problems"(p. 36). In other words, critical thinking implies not to blindly accept ideas and opinions of others, but it helps to examine them in order to be able to make effective decisions. In the context of EFL teaching and learning, teaching critical thinking skills aims at developing learners' ability to evaluate different points of views, to solve problems, to argue, to analyze thoughts in meaningful and logical sequence. That is the reason why EFL students must be constantly guided by their teachers to focus more on the critical aspects of the given language through teaching techniques and other activities.

Brookfield, S. (1991), states, "critical thinking involves recognizing and searching assumptions that undergird thoughts and actions. (p. 17)". Stenberg (1986) has endeavored to explore the issue from a cognitive and psychological perspective and he concluded that critical thinking improves "the mental processes, strategies, as well as people's representations necessary to solve problems and make effective decisions" (p. 3). This conception of critical thinking ability as a set of discrete skills is valuable in showing how critical thinking can interfere with personal and situational constraints.

According to Ennis, R. (1993), critical thinking is "reasonable reflective thinking focused on deciding what to believe or do" (p. 180). To elaborate what critical thinking entails, he further proposes a comprehensive list of thirteen critical thinking dispositions and a set of critical thinking abilities or skills. Ennis, R. (2015) declares that "it is not enough to just have the requisite critical thinking skills to clarify, to judge well, and to infer wisely". As a matter of fact, an ideal critical thinker must have the tendency to employ these skills willingly in order to interact actively not only within and outside the classroom but also in the society.

For that reason, Halpern, D. (2007), former president of the American Psychological Association (APA), defines critical thinking as, "the use of cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. . . where desirable is defined by the individual, such as making good career choices or wise financial investments". A deep analysis of Halpern's assertion leads to the understanding that critical thinking is purposeful, reasoned, and goal directed; it is the type of thinking used in problem solving, determining probable outcomes, formulating inferences, and making decisions in the pursuit of relevant and reliable knowledge about oneself or the world.

Schafersman S. (1991:12), describes critical thinking as a reasonable, reflective, responsible, and skilful thinking that is focussed on deciding what to believe or to do. For Schafersman, S. , children are not born with the power to think critically nor do they develop this ability naturally beyond survival- level thinking: critical thinking is a learned

ability that must be taught. Critical thinking cannot be taught reliably to students by peers or by most parents. Trained and knowledgeable instructors are necessary to impart the proper information and skills.

Ennis, R. (2015) suggests that “students should be assisted in the engagement of thinking that is reflective, reasonable and directed on what to believe or do”. Ennis views critical thinking as “the correct assessing of statement”, and notes that an individual who is able to think critically has the skills to evaluate statements (Ennis, 2015, p. 82).

Michael S. and Richard P. (2006), believes that critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, and/ or evaluating information gathered from observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action.

According to them, critical thinking is an art of analyzing and evaluating a thinking process with a view to improve it. In short, critical thinking is a self-disciplined, self-monitored, and self-corrective activity which allows individuals to reflect on their own behaviors and decisions and those of other people.

2. 2. Importance of thecriticalthinking

According to Reynolds, M. (2011) "students who know how to analyze and critique ideas are able to make connections across disciplines, see knowledge as useful and applicable to daily life and understand content on a deeper, more lasting level". This means that the teaching of critical thinking enables young learners to see beyond, not judge, and learn how to understand other factors which can influence decision-makingprocess. In order to enjoy a meaningful life and to structure our lives, people need to explain, justify and think on their values and decisions. And critical thinking providespeople the ways and the meansfor this process of self-evaluation. In other words, critical thinking teaching allows students not only to solve daily problems, but also to come up with new and creative ideas to do so.

However, Atkinson, D. (1997:72) expresses doubt about the feasibility of teaching critical thinking to EFL learners. According to him, critical thinking is a “social practice (p. 72) inherent in Western culture and can only be acquired through an unconscious process of socialization during childhood”. Rather than being a strong argument for rejecting critical thinking instruction, Atkinson’s (1997) skepticism about the teachability of critical thinking maybe seen as a caution about the difficulties of developing critical thinking in EFL classes or as a call for exploring more effective critical thinking pedagogies.

2. 3. Strategies for teaching critical thinking in EFL classes

Students who are able to think critically grow into lifelong problem solvers and this is the ultimate goal of every teaching experience. So, developing critical thinking in classroom is essential to creating a classroom full of excited and motivated learners. But how can critical thinking be developed in EFL classes? Below are some simple strategies suggested by researchers to promote and develop critical thinking skills .

2. 3. 1. The techniques of questioning.

Questioning is an essential tool to stimulate students to think critically. Teachers' questions can be classified into two categories known as lower-level questions and higher-level questions. The lower-level questions are factual or literal questions such as call for recognition or recall of factual information previously presented by the teacher. Higher-level questions require students to manipulate previously learned information to create a response; these questions go beyond memory and factual information and require students' greater effort to infer, analyze, and evaluate. According to Orlich, D. et al. (2013, p. 38), "the level of students thinking generally relates to the level of questions that the teachers pose; if teachers systematically raise the level of their questions, students tend to raise the level of their responses accordingly". According to the author, while developing questions that require students to dig deeper, teachers should ask open-ended questions instead of giving "yes" or "no" questions which limits students' thinking skills. For instance , instead of asking students, "is learning important?" ask "Why is learning important?" In fact, open-ended questions provide students with the opportunity to examine their own knowledge on given topics.

2. 3. 2. Active and cooperative learning strategies

Active and cooperative learning are other strategies used by teachers to develop critical thinking skills. They mainly focusses on student participation and interactions. According to Slavin, R. (2011, p. 54), "active group interaction provides students chances to exchange ideas, take responsibilities, and become critical thinkers". Some of the strategies proposed by (Dennicka , R. & Exly, K. 1998) include "Role-Play/Simulation, a group teaching technique in which students act out a real-life situation". In the same vein, (Campbell, M. 2015; Slavin, R. 2011) recommend teachers a to adopt a battery of classroom activities which favor students' critical skills development comprising "group research projects, a method which involves investigations or surveys about a certain topic and the reporting of the findings in various ways"; presentations, newspapers, plays, skits, debates.

2. 3. 3. Group discussion

Discussion, as opposed to traditional lecture method is *“a teaching that involves an exchange of ideas, with active learning and participation by all concerned”*(Orlich, D. et al. , 2013, p. 244). Group discussion has been regarded as an effective way to facilitate deep learning and critical thinking development, because discussions require students to think through and clarify their ideas, and they also provide students with the perspectives and insights of others through exchanging ideas (Dallimore, E, Hertenstein, J. & Platt, M. 2008).

2. 3. 4. Debate

Debate, as a form of active leaning that induces students to research a topic deeply, ask cogent questions, indentify contradictions and errors, and formulate evidence-based arguments. Halvorsen, A, (2005:65) recommends using debate activities in ESL/EFL courses. In his view, choosing controversial issues for students to debate can not only increase student participation and language use, but also facilitate critical thinking development.

2. 3. 5. Collaboration

In a language class, one of the most important aspects of critical thinking lies in students' ability to ask questions and analyze responses. So, when students collaborate with their peers, they take ownership of their work, which promotes independence and critical thinking. That is the reason why, EFL teachers are to allocate enough time to their students throughout their lessons in order to allow them converse with their peers and share ideas. In this way, they will learn from each other, which can eliminate confusion and misunderstandings. Collaborating also expands students' thinking by demonstrating that not everyone has the same thought process.

2. 4. Other relevant activities to teach critical thinking in EFL classes

Critical thinking can be presented in all classroom areas. Schafersman, S. (1991) proposes five (o5) effective techniques that can be implemented in EFL classes to improves students critical thinking skills.

2. 4. 1. Lectures

Critical thinking can be enhanced during lecture by periodically stopping and asking students questions about a previously-presented material. Once the question is asked, teacher must wait for a while to give students an appropriate time for them to respond. He/she should not immediately answer such questions by him/herself. Teachers must learn students' names as quickly as possible and ask the questions to specific students he/she calls

upon by name. If an individual cannot answer a question, teachers can help them by simplifying the question, and leading them through the whole process. Teachers ask students data they need to answer the question, suggest how the data can be used to answer the question, and then have students use this data in an appropriate way to come up with an answer. After lecture but before the class ends, students are asked to write one-minute paper on the most significant thing they learned in class today and what single thing they still feel confused about. In class, encourage questions from students. Always respond positively to questions; never brush them off or belittle the questioner. Instead, praise the questioner.

2. 4. 2. Homework

Writing allows learners to organize their thoughts and think critically about a situation. Teachers are advised to ask their students to write short papers about relevant topics, review science articles, even paraphrase news articles and textbooks chapters.

2. 4. 3. Examinations

Examinations should require that students write , at least, short and long-answer essay questions. The exam that tests the ability of students to analyze information and draw conclusions must be encouraged. This technique helps to teach critical thinking. Large class sizes and student expectation of impartial grading are the two primary reasons or teachers' relying on multiple-choice questions. However, multiple-choice questions can serve to enhance critical thinking if they are designed correctly. The multiple-choice "think question" simply asks that the student read the information provided in the question, examine the alternative answers, and perform one or more acts of reason in addition to any memorization necessary. Choosing among alternatives in multiple-choice exams, as in real life and any other intellectual pursuit, should involve more than memorization.

2. 4. 4. Group discussion

To encourage corporative learning, students will, in small groups, discuss the meanings and use the key terms related to the subject. Classroom discussion: the members of each group will report their findings to their classmates and discuss together their effectiveness. This will help students to compare and contrast opposing points of view.

3. Research methodology

To achieve the objectives of the study, a mixed research method is employed for data collection, including a questionnaire addressed to EFL teachers, class observations, a focus groups and phone interviews with EFL teachers via WhatsApp.

The present study took place during the academic 2020-2021, a few months after the outbreak of Covid19. In addition, the participating EFL students and teachers are from diverse economic, social backgrounds, which may influence their perceptions of critical teaching and learning in EFL classes.

This study samples one hundred (100) EFL teachers including 70 males and 30 females. All these teachers are currently teaching in five (05) state-owned secondary schools in the Mono region, southern Benin (Ceg Lokossa I, Ceg Lobogo, Ceg Comé, Ceg Grand Popo and Ceg Athiéomé). Prior to the study, the researcher got a permission from the school authorities who allowed him explain to the EFL teachers the objectives of the study during their weekly meeting. The sample population were the EFL teachers who had attended the meeting and contacted him later and expressed their willing to participate to the study. They were immediately sent a sample of the questionnaire via email or WhatsApp. The participants' responses were also sent back to the researcher through email or WhatsApp. In all, 70 (seventy) EFL teachers received questionnaire samples and all of them sent back their responses. The remaining 30 (thirty) teachers were contacted a week later either for an interview or for a class visit.

3.1 Description of the research instruments

Four (4) research instruments are used to collect data in this study.

Questionnaire addressed to EFL teachers - The questionnaire addressed to EFL teachers is composed of twenty-four (24) statements about EFL teachers' perceptions of the importance and the roles of critical thinking skills in the process of teaching and learning EFL as well as the techniques and strategies to teach them efficiently to intermediate learners.

For the purpose of analyzing the gathered data, the respondents were allowed to rate each item on a scale of options which were numerically coded as 1 (strongly disagree); 2 (disagree); 3 (neutral); 4 (agree); 5 (strongly agree).

Classroom observation - During this research work, ten (10) intermediate classes were visited to see how teachers EFL address the issue of critical thinking skills during their daily teaching practices and how they make learners participate in the different activities so as to help EFL learners to enhance their thinking ability.

Interview - In order to go further in our investigations, ten (10) EFL teachers were randomly selected to participate to an interview which aims to better understand their perceptions of critical thinking skills teaching and the strategies that can be used to teach them effectively to EFL learners.

Structured focus group - 5 randomly-selected teaching inspectors and 5 teaching advisors participated to a structured focus group. This focus-group with these teaching inspectors and advisors was specially based on how the English teaching syllabus which is currently used in Beninese secondary schools addresses the issue of critical thinking teaching in EFL classes.

Methods of Data Analysis - Data collected from questionnaire were analyzed using (SPSS) in the form of means and standard deviation to answer the research questions. The interviews and structured focus group were recorded and thereafter the data was transcribed and analyzed—these facts and opinions are combined with evidence from literature to answer the research questions.

4. Presentation and discussion of the findings

4. I Presentation the data collected

This presentation includes the data collected through the questionnaires, classroom observations, interviews and structured focus group.

4. I. I. Responses to the questionnaire addressed to EFL teachers

In order to collect data about EFL teachers' perceptions of the roles and the importance of critical thinking skills teaching and learning in EFL intermediate classes and the effective strategies to help students develop these skills, a questionnaire containing seven (24) statements was distributed to seventy (70) EFL teachers in 5 state-owned secondary schools in the Mono region. Below is the table displaying data collected.

Rank	Item	Means	Standard deviations	Estimation levels
1	critical thinking teaching is very important in EFL intermediate learners	4. 70	0. 80	Very High
2	Activities based on critical thinking enhances foreign language learning in EFL intermediate classes	4. 68	0. 78	Very High
3	Critical thinking changes foreign language learning culture.	4. 67	0. 77	High
4	The teaching of critical thinking usage in intermediate EFL classes makes learning more interesting and more convenient.	4. 62	0. 68	High
5	the critical thinking-based activities provide the chances of learning English language.	4. 59	0. 72	High
6	critical thinking-based activities are good opportunities to have discussion in EFL intermediate classes.	4. 55	0. 64	High
7	The use of critical thinking skills by EFL students improve communication among teachers and students.	4. 54	0. 62	High
8	Critical thinking skills help EFL students become independent learners	4. 53	0. 61	High

9	Critical thinking skills can improve students' language skills.	4.50	0.58	High
10	critical thinking-based activities help students to contact and interact with classmates	4.48	0.73	High
11	I can help my intermediate EFL students develop their critical thinking skills through reading comprehension activities.	4.43	0.69	High
12	I can help my intermediate EFL students develop their critical thinking skills through reading comprehension activities.	4.42	0.57	High
13	I can help my intermediate EFL students develop their critical thinking skills through speaking activities.	4.39	0.62	High
14	I can help my intermediate EFL students develop their critical thinking skills through writing activities.	4.38	0.68	High
15	Critical thinking skills help intermediate EFL learners to increase their confidence level	4.35	0.55	High
16	Critical thinking skills are crucial in EFL students' daily life.	4.31	0.54	High
17	Classroom activities based on critical thinking skills help my students to learn collaboratively with those who have similar courses	4.29	0.53	High
18	Critical thinking skills enable my EFL intermediate learners to express their opinion and thoughts freely in face-to-face discussion with their instructors	4.18	0.60	High
19	students who develop effective critical thinking skills show a low level of shyness when communicating with other people	4.17	0.67	High
20	Critical thinking skills help students decode and understand written texts.	4.15	0.72	High
21	Frequent Implementation of activities based on students' critical skills development increases their academic performances	4.10	0.77	High
22	Activities based on Critical thinking increases students' capacity to be more convincing while writing or speaking	4.05	0.97	High
23	Preparing activities for developing students' critical thinking skills is difficult	3.90	1.12	Medium
24	The teaching of critical thinking skills is time-consuming in EFL intermediate classes. .	1.86	0.97	Very Low
	Total degree	4.32	0.36	High

Table I: EFL teachers' perceptions of the importance and the roles of critical thinking skills teaching in the process of EFL learning in intermediate classes. Table I shows that the total degree of EFL teachers' perceptions of the importance and the roles of critical thinking skills teaching in the process of EFL learning in intermediate classes was very high. The highest means was given to the item "critical thinking teaching is very important in EFL intermediate learners" which scored (4.70) followed by the item "Activities based on critical thinking enhances foreign language learning in EFL intermediate classes" scoring (4.68). The lowest mean was given to the item "The teaching of critical thinking skills is time-consuming in EFL intermediate classes" which recorded (1.86). The quantitative data above shows a high level of positive perceptions of the critical thinking skills teaching in EFL intermediate classes.

In addition, these data inform that critical thinking skills can be taught to EFL intermediate learners through a variety of activities such as reading comprehension (4. 42), speaking activities (4. 39) and writing (4. 38). Moreover, the analysis of the EFL teachers' answers to the questionnaire shows that "critical thinking skills are very crucial in EFL students' daily life" (4. 31) for these skills help them "develop abilities needed to reason and to analyze others opinions" (4. 05) , "decode and understand a written text" (4. 15). Furthermore, the EFL teachers' responses to the questionnaire indicate that classroom activities based on critical thinking development improve intermediate EFL students' persuasive capacities while writing or speaking.

4. I. 2. Classroom Observations

Ten (10) intermediate classes (5^{ième} and 4^{ième}) have been visited during our investigation process. These visits allowed to collect data about students' interactions among themselves and with their teachers. The classroom observation also aims at checking the effective teaching of critical thinking as well as the techniques used by teachers to make their learners participate in all the different activities. During the class observation, it was noticed that teachers rarely practice individual work, pair work and group work. They use to explain the lessons to their learners and together, they draw the expected answer. In this sense, it is noticed that there is a friendly atmosphere between teachers and their students. Moreover, some students are mostly shy and don't react. Some of them also fear making mistakes of pronunciation ; for this reason, they don't participate actively in classroom activities.

4. I. 3. Interviews

During the interview, two (02) questions were asked to the interviewees. The first question aims at revealing teachers' perceptions of the roles and importance of critical thinking skills teaching in the process of EFL learning whereas the second one investigated the different strategies that can be used by teachers to develop learners' critical thinking skills in EFL intermediate classes according to the participants.

Answering the first question, the interview also indicates a very positive EFL teachers' perception about the roles of critical thinking skills in EFL intermediate classes. According to an important number of them the teaching of thinking skills is very important for "our future society will require a different type of citizen capable of making effective decision". Other interviewees supported that "our students will need to function effectively in a high-tech, information-oriented society, which emphasizes and requires flexibility, decision-making, adaptation and lifelong learning. " According to a young EFL teacher "the importance of thinking skills teaching will increase as our society continues to change and becomes more reliant on technology".

As far as the second question is concerned, the large majority of the interviewees suggested that critical thinking teaching be reinforced through classroom techniques such as , writing and through reading comprehension learning activities. Some of their statements are: "teachers can help students develop their thinking skills by asking them questions such as "what do you notice?", "How are these alike or different?";" can you give me an example?"; "Why is this an example?" ; "Why does this relationship exist?" ; "What told you that?" ;"What would happen if...?" and a host of others.

Another interviewees supported that students' thinking ability can be enhanced by EFL teachers who make learners produce their own writing or answers to questions by avoiding asking students yes/no or right/wrong questions. According to them, EFL students gain various opportunities to develop critical thinking skills when they are allocated time to think deeply, to share their individual knowledge with their mates about a given issue.

4. I. 3. Analysis of the data of the semi-structured focus -group

A focus group is a group interview involving a small number of demographically similar people or participants who have other common traits/experiences. Their reactions to specific researcher/evaluator-posed questions are studied. In this study, focus groups are used to better understand EFL inspectors and teaching advisors' perceptions of the roles and importance of critical thinking teaching in EFL learning process.

The EFL teachers' responses during the semi-structured focus-group corroborated the fact that the teaching of critical thinking skills improved EFL learning in intermediate classes due to the levels of interactions among students and their instructors. They also support the idea that when intermediate EFL learners develop critical thinking skills, they become more comfortable with their classmates and teachers. As a result, fear and the communicative barriers are broken. Their overall responses and comments indicated that "critical thinking skills enable EFL students to express their opinion and thoughts more freely in face -to-face discussion with their instructor". Furthermore, the EFL teachers reported that "critical thinking skills helps their students to learn collaboratively with those who have similar courses in other schools.

The teachers' responses to the question related to the goals, roles and importance of critical thinking teaching and learning in EFL intermediate classes point out that 43% of the EFL inspectors believe that critical thinking skills teaching permits EFL intermediate learners to develop communicative ability. In addition, 37% of the EFL teaching advisors think that critical thinking helps students to choose "what to say, how to say it and when to say it " whereas 65% of the EFL inspectors declare that "critical thinking prepares EFL intermediate learners for communicative fluency and accuracy".

4. 2. Discussion of the findings

The present study explored the EFL teachers' perceptions and attitudes of the roles and importance of critical thinking skills teaching in EFL learning process as well as the practical strategies and techniques for its effective teaching and learning in Beninese secondary schools. Two main results were found: a) According to the results, EFL teachers' perceptions of the importance and the roles of critical thinking skills teaching in the process of EFL teaching and learning are very high. b) classroom activities based on critical thinking skills development enhances EFL learning. c) critical thinking skills help EFL students develop communicative capacities. d) critical thinking skills can be taught through classroom techniques such as individual work, pair work, collective work, writing , reading comprehension learning activities. These results are important for the literature.

4. 2. 1. Importance and the Roles of Critical Thinking Skills Teaching in the Process of EFL Teaching and Learning Process

Although a great number of studies have been conducted on critical thinking skills development in different areas (Dewey, J. 1910; Walters, K. 1994 & Ennis, R. 2015), a limited number of studies have been conducted about EFL teachers' perceptions of the roles and importance of critical thinking skills in EFL teaching and learning process (Schaferman S. 2017). In addition, the present study is the first one on critical thinking skills teaching in beninese secondary schools which included EFL teachers, inspectors and teaching advisors.

According to the teachers' responses to the questionnaire, critical thinking skills play some crucial roles in EFL classes. First of all, these data indicate that classroom activities based on critical thinking skills enhance foreign language learning in EFL intermediate classes (table I ; item 2). These results were in line with Dewey, J. (1910), one of many educational leaders who recognized "that a curriculum aimed at building thinking skills would benefit the individual learner, the community, and the entire democracy". According to Dewey, all students must be given opportunities to do their own thinking, their own construction of knowledge.

Moreover, both quantitative and qualitative data collected through questionnaire, interviews, focus group and class visits reveal that "critical thinking skills help EFL students develop communicative capacities", which is corroborated by the high scoring of items 7, 8, 9, 10 and 11 (table I) and the EFL teachers statements during the semi-structured focus group such as "critical thinking skills enable EFL students to express their opinion and thoughts more freely in face -to-face discussion with their instructor", and "critical thinking skills helps their students to learn collaboratively with those who have similar courses in other schools". This finding is in accordance with the conclusion reached by Ennis, R.

(2015) who established that "Critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action. " This definition by Ennis is highly approved by (Siegel, H. 2013; Facione, P. 1993 and Kuhn, D. 2015).

In short, critical thinking is foundational to the effective teaching of any subject, and it must be the at heart of any professional development program for thinking in general and critical thinking in particular could be beneficial in all teaching domains.

4. 2. 1. Practical strategies and techniques for an effective teaching of criticalthinking skills in EFL classes

The present research work also tries to investigate some practical strategies and techniques for an effective teaching of Critical thinking skills in Beninese EFL classes. According to the data collected from the questionnaire addressed to EFL teachers, the interviews and the semi-structured focus-group with the EFL teachers, critical thinking skills can be taught through a variety of teaching techniques. One of them is concerned with questioning techniques as expressed through statements such as "what do you notice?", "How are these alike or different?"; " can you give me an example?"; "Why is this an example?" ; "Why does this relationship exist?" ; "What told you that?" ; "What would happen if...". This finding confirms the theory of Reynolds, M. (2011), who examined different techniques to teach critical thinking skills in EFL classes. According to Reynolds, the list of core critical thinking skills includes observation, interpretation, analysis, inference, evaluation, explanation, and metacognition. For him, an individual or group engaged in a strong way of critical thinking gives due consideration to establish for instance:

- Evidence through reality;
- Context skills to isolate the problem from context;
- Relevant criteria for making the judgment well;
- Applicable methods or techniques for forming the judgment;
- Applicable theoretical constructs for understanding the problem and the question at hand.

That is the reason why, EFL teachers must focus on readings, activities and relevant questions that stimulate the mind to take ownership of key concepts and principles underlying the subject at hand.

In addition, EFL teachers recommend other classroom activities which can be implemented to teach critical thinking skills such as individual work, pair work, collective work, writing , reading comprehension learning activities (items I2, I3 and I4 ;tableI). The results of the class visits also show that some EFL teachers also devise some activities to help their student gain critical thinking techniques as it is displayed by Campbell M. (2015)

in her book entitled *50 Activities for Developing Critical Thinking Skills* . These activities include quick thinking, creative thinking, analytical thinking, endless questions, brainstorming

5.1 Recommendations

Based on the data collected during this study , some recommendations are made to EFL teachers, learners.

- To EFL Teachers

For an effective teaching of critical thinking skills in Beninese context, EFL teachers are recommended to practice with their students a wide range of activities designed for critical thinking skills development such as individual work, pair work and group work in order to help them find solution of the given problem instead of spoon-feeding them. They must also create productive and motivating learning atmosphere in which students feel more relaxed to interact with the teachers and among themselves. Moreover, teachers have to be concerned about their students' individual problem and try in a way or another to help them overcome these problems.

5.2 Recommendations to Learners

Like teachers, learners have some recommendations to follow in order to reach the common goal of teaching critical thinking skills: they have to concentrate themselves more on the critical aspect of the language by knowing that the goal of learning EFL is to be able to analyze, to discern the relevance of an opinion as well as its fairness. Learners should attend regularly English classes and show motivation to the subject. Learners must feel free while answering the given questions and not be afraid of making mistakes in the process of learning the foreign language

5.3 Recommendations to Government and to EFL Program Designers

In order to make teaching and learning process easier for both EFL teachers and learners, the government has an important role to play. They should: organize specific training sections for teachers about the teaching of critical thinking skills. Provide teachers with the necessary resources and support structures for effective implementation of critical thinking skills-based activities, which consists of teacher training and support system such as class observation and pedagogical inspections. Elaborate a curriculum and provide teachers with sufficient time to practice critical thinking skills teaching. Insist on the practice of thinking skill in teaching and learning of foreign language. Provide sufficiently schools with buildings to avoid overcrowded classes. Focus on critical thinking abilities and the fostering

of them as an important part of their agenda while designing curriculum in EFL teacher training courses.

Conclusion

As stated so far, it is clearly understood that thinking skills is the most important skill among the others. Thus, the current study is conducted for the purpose of investigating on the strategies of teaching critical thinking skills, identify areas in one's courses as the proper place to emphasize and teach critical thinking in EFL intermediate classes. As Nunan and Lamb (1999, p. 202) stated: critical thinking students are ones who are capable of monitoring, critiquing and defending their actions in life. Students who think critically are able to analyze and critique their own behavior and the behavior of others living around them. Teachers must look for strategies to conduct the implementation of this concept which is critical thinking in their classes. To better know the strategies and activities as far as the teaching of critical thinking in EFL classes is concerned, questionnaires are addressed to EFL teachers, a structured focus -group, classroom observations and interviews at different levels are the data collecting methods used in this study.

The findings of questionnaires help us to recognize the importance of critical thinking skills in Beninese EFL classes. The data collected through the questionnaire expose some obstacles related to an effective teaching and learning of critical thinking skills in Beninese EFL classes as raised by almost all the respondent teachers such as: the lack of time allocated to the subject, the lack of students and teachers motivation, the fear of making mistakes.

The findings of interviews also help us to have a deep insight about critical thinking skills teaching and learning which is a transversal competency according to the teaching advisors. From the interviews, we notice that critical thinking can be taught with any kind of activity if teachers are creative. So, while designing critical thinking activities in EFL classroom, teachers need flexibility and creativity to combine various strategies likely to help them develop alternative methods appropriate for their classes. In addition, they should motivate their learners to do the different activities that will be given to them. Furthermore, teachers have to involve themselves in their own training because teaching is a vocation.

Furthermore, the teaching inspectors and advisors have to initiate the reviewing of the English language curriculum and the time allocated to the teaching of critical thinking skills in Beninese context.

Recommendations are made for students and teachers about the best process needed to reach the goal of teaching such skill. All the same, recommendations are made to the government as they are also responsible for the success and failure in the school system and

mainly in the success of teaching a language, since they provide the needed teaching materials , the appropriate training systems and the required evaluation.

References

- Atkinson, D. 1997. A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94. <http://dx.doi.org/10.2307/3587975>
- Beyer, London. 1985. CriticalThinking and evaluation: In: <http://pareonline.net/getvn.asp?V=4En=3> . consulted in December 2020.
- Brookfield, S. D. 1991. Grounding teaching in learning. In M. W. Galbraith (Ed.), Facilitating adult learning D. A transactional process (n. d). Athens, GA: The University of Georgia.
- Campbell, M. 2015. Collaborating on critical thinking: The team critique. *Journal of Curriculum and Teaching*, 42, 86-95. <http://dx.doi.org/10.5430/jct.v4n2p86>
- Dallimore, E. J. , Hertenstein, J. H. , & Platt, M. B. 2008. Using discussion pedagogy to enhance oral and written communication skills. *College Teaching*, 56(3), 163-172. <http://dx.doi.org/10.3200/CTCH.56.3.163-172>
- Datondji, I. (2017). *Teaching strategies: A guide to effective instruction* (4thed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Davidson, B. W. , & Dunham, R. A. 1997. Assessing EFL student progress in critical thinking with the Ennis-Weir critical Thinking Essay Test. *JALT Journal*, 19(1), 43-57.
- Dennicka, R. , & Exley, K. 1998. Teaching and learning in groups and teams. *Biochemical Education*, 26(2), 111-115. [http://dx.doi.org/10.1016/S037-4412-98\)00028-4](http://dx.doi.org/10.1016/S037-4412-98)00028-4)
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Lexington, MA: D. C. Heath & Co
- Ennis, R. 2015, "Critical Thinking", *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*, PalgraveMacmillan, [doi:10.1057/9781137378057](https://doi.org/10.1057/9781137378057). 0005, ISBN 9781137378057
- Ennis, R. 1989. *Evaluating critical thinking*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press and Software.
- Facione, P; Facione, Noreen C. 1993. "Profiling critical thinking dispositions". *Assessment Update*. 5 (2): 1. [doi:10.1002/au.3650050202](https://doi.org/10.1002/au.3650050202). ISSN 1041-6099.
- Gardiner, L. 1995. Redesigning Higher Education: Producing Dramatic Gains in Student Learning, in conjunction with: ERIC Clearinghouse on Higher Education Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In R. J. .
- Halvorsen, A. 2005. Incorporating critical thinking skills development into ESL/EFL courses. *The Internet TESL Journal*, 11(3). Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html>"International Day for 15-Tolerance Declaration of Principles on Tolerance, Article 4, 3". *UNESCO*. Retrieved 24 February 2016.)Retrieved from [http://unesco.org/Tolerance Declaration](http://unesco.org/Tolerance%20Declaration).

- Iwikotan, E 2018. Critical thinking: Why we must transform our teaching. *Journal of Developmental Education*, 18(1), 41-43
- Kabilan , K. 1999. Developing the critical ESL Learners: The Freire's Way. Paper presented at 5th MELTA International Conference, petalingJaya, Selangor, Malaysia.
- Kuhn, D. 2015. "Thinking Together and Alone". *Educational Researcher*. **44** (1): 46–53. [doi:10.3102/0013189X15569530](https://doi.org/10.3102/0013189X15569530). ISSN 0013-189X. S2CID 145335117.)
- Majorana, V. 1992. *Critical thinking across the curriculum: Building the analytical classroom*. (ERIC Document Reproduction Service No ED 347511).
- Michael S. & Richard, P. 2006. An experimental study on the teaching of critical reading. *Foreign Language World*, (3), 14-23.
- Minaflinou, E. 2018. "Communicative Language Teaching: Making It Work", *ELT Journal* 50. 1:136-45.
- Nunan, D. , & Lamb, O. 1999. *The self-directed teacher: Managing the learning process*. Melbourne: Cambridge University Press
- Orlich, D. C. , Harder, R. J. , Callahan, R. C. , Trevisan, M. s. , Brown, A. H. , & Reynolds, Martin 2011. "Critical Thinking and Systems Thinking: towards a Critical Literacy for Systems Thinking in Practice". In: *Horvath, Chrii. and Forte, James M. eds. Critical Thinking*. New York: Nova Science Publishers, pp. 37–68.
- Schaferman, S. 1991. Infusing Thinking through Connection!. *Educational Leadership*. 45(7), 64-65.
- Siegel, Harvey 2013. *Educating Reason*. [doi:10.4324/9781315001722](https://doi.org/10.4324/9781315001722). ISBN 9781315001722.
- Slavin, R. E. 2011. Instruction based on cooperative learning. In R. E. Meyer, & P. A. Alexander (Eds). *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 344-360). New York: Routledge
- Smith, M. 1990. Critical thinking: What can it be? *Educational Leadership*. 46(1), 38-43
- Stenberg G. 1986, "Cognitive engineering and education" in problem-solving and education: issue in Teaching and Research, edited by D. T. *Tuna and F. Reif, Eerlbaum publishers*.
- Stenberg, H. , Roediger T. & Halpern, F. 2018. *Critical thinking in psychology* (pp. 1-14). Cambridge: Cambridge University Press
- Walters, Kerry. 1994. *Re-Thinking Reason*. Albany, NY: State University of New York Press.

THE INFLUENCE OF REMEDIAL TEACHING ON EFL STUDENTS' LEARNING PERFORMANCE : AN UNIVERSITY-BASED STUDY IN BENIN

Arlette J. Viviane HOUNHANOU

Université d'Abomey-Calavi
arlette1970@hotmail.com

Abstract

The current research paper was designed to examine the assimilation of the courses provided by EFL lecturers and the influence of remedial teaching on EFL students' learning performance. A single University, Tutors, Lecturers, Seniors lecturers, Assistant Professors, and members of the Administration constituted the population of the study. Seven (n=7) lecturers who teach remedial classes and three hundred and one (301) EFL students from different level were selected as the sample through random sampling techniques. For data collection, class observation, questionnaire, interviews, and students' grades were used as research instruments. The findings from qualitative data revealed that the influence of remedial teaching was positive on EFL students' performance. Also, cross examination in the students' grades indicates positive influence of remedial teaching on students' performance. Another conclusion from the investigation was in the satisfaction of the majority of students towards remedial teaching for their English performance. It is hoped that remedial classes may be implemented at the university level for more productive results.

Keywords : remedial teaching, EFL students, learning performance.

I. Introduction

Remedial education is important and of great interest where the student is cognitively average or above average in intellectual ability and is therefore able to quickly assimilate the missed concept and relate it to the rest of the topic or area of study. Chakuchichi & Badza, (2004). In fact the remedial program acknowledges the shortcomings that any educational system is bound to have, considering the human weaknesses and therefore attempts to save students who might not otherwise achieve their full potential if there is no early detection and intervention. Chireshe & Mapfumo, (2002). Globally, remedial teaching has been going on not only in primary schools but also in secondary schools and tertiary colleges. Eldah, (2005). In developing countries education is often hindered by large class size and low teaching quality and poverty. Remedial program can be designed for any student with the defining trait ; this implies the students have reached a point of under preparedness. Heinman, (2001). Some students may have transferred in and out of schools or missed school a lot creating gaps in their education which contribute to lack of knowledge in core subjects. Students may also have learning disorders and other issues which have impaired their ability to learn. In Benin, a West Africa country, more than 50 percent of families live below poverty line and high teacher absenteeism and lecturers' training is common in many universities. **Etats Généraux (1990)**. This makes it necessary to remediate weak and low achievers students. The majority of EFL students in Benin face different difficulties in mastering teaching programs. There are several reasons for such a situation. This can be caused by self-confidence and anxiety from students, some students may also experience poor memory, poor level of motivation, short span of attention of work situations or behavioral issues. Thus, it is essential for a remedial lecturer to understand thoroughly the strengths and weaknesses of their students so that appropriate teaching approaches can be adopted to meet their individual needs. Though these students are low academic achievers, they are not necessarily limited in abilities or that their attainment will remain permanently low. With proper remedial help, the use of stimulating teaching strategies, and closer supervision and more individual attention, low achievers and weak students' interest in learning will be aroused and they would make better progress.

I.I Purpose of the Study and Research Questions

This paper is a descriptive study which looks into how effective the remedial courses are about improving the EFL student's performance at the university level. The research paper will highlight the possible causes of low performance in the English language after the remedial courses, highlight the possible solutions to the issue and make a comprehensive conclusion of the hypothesis that remedial courses have no effect on the performance of students. The paper addresses the following three interrelated questions :

- Q.1. What is the perception of students and teachers about Remedial English Class and course?
- Q.2. How students and teachers experience the Remedial English Class and course?
- Q.3. What skills have been learned and improved by students through Remedial English Class and course?

2. Literature Review

The problem of quality of education especially the training of EFL lecturers in the context of (LMD) (Bachelor's degree-Master's degree- and Doctorate) has always remained unsolved in Benin. (Education for all. School stakeholders, 2015). In these recent years, scholars, educators think about the different ways to cope with the issue by implementing the concept of remediation in education.

2.I Remedial Teaching

Remedial, the word which is the adjective of the noun Remedy means "providing or intended to provide a remedy or cure" So, this intended remedy was planned to provide those who need it at bad time. Remedial Teaching can be defined in the Oxford Advanced Learners Dictionary as 'connected with school students who are slower at learning than others'. The term can also be defined as the use of activities, techniques and practices to eliminate weaknesses or deficiencies that the slow learner is known to have. For instance deficiencies in grammar skills may be reduced or eliminated by reteaching the content that was not learned earlier. For Chang (2014), Remedial Teaching is established to cover the needs of students who are unable to cope with the class in a normal classroom. They are typically perform at a lower than average level due to learning or learning related.

Many researchers found that remediation is part of education which is concerned with the prevention, investigation and treatment of learning difficulties from whatever source they may emanate and which hinder normal development of students (Eldah, 2005). Remediation is the solution for students who function at a lower than average level because of certain learning behavioral problem, but it can also directed to students who perform a higher than average level. Most of the time, students who need remedial learning have poor memory, short attention span, and are easily distracted by other things. In addition, they have poor comprehensive power, lack learning and self-confidence exhibit relatively slow self expectation. Munene, Peter and Njoka (2017). They have limited critical thinking, and weak in problem solving. Another remarkable characteristics of low-achievers students is in their difficulty to understand abstract concepts. They usually fail to grasp information quickly and mix things up easily. Overall, they are confused and need additional time to complete assignments and tasks could not by way or another acquire in normal classes.

Remediation is perceived as a cure for limited learning Chang (2014), asserted that "*Remedial teaching is established to cover the needs of students who are unable to cope with the class in a normal classroom. They are typically perform a lower than average level due to learning or learning related problems*". Thus the main goal of remediation is to equip the low-proficient students with necessary skills that they could not by way or another acquire in normal class.

According to Conroy (2007), there are several ways in remedial programs can be carried out at the university level. It is up to the lecturer to select the way that best suits his/her students. Okwach (2015), has conducted several studies on remedial teaching at the university level. He came to the conclusion that before preparing for remedial courses, lecturers should identify students' diverse learning needs so that they may design appropriate teaching plans to facilitate effective learning.

2.2 Lecturers and Students Attitude on Remedial Program

Lecturers are perceived to be integral in the implementation of remedial education. Haskell (2000). Other studies acknowledge that remedial program can only be successful if lecturers are part of the team driving this process. Long (2001). While some studies point out that lecturers' attitude to remedial program is typically positive, Avramidis, (2000), other studies reveal that lecturers' attitude may be influenced by the disquiet they experience regarding the impact such a process will have on their time and skills. Kuester, (2000). Moreover, lecturers who have not undertaken training on remedial programs may exhibit negative attitude towards the program Ruesen (2001). While increased training could be associated with more positive attitude towards remediating weak students. Several studies also support the view that there is no correlation between lecturers' attitude towards remedial program and students' performance. Avramidis, (2000). However, other studies that investigated attitude of lecturers on remedial program have found that some lecturers are inclined to have more favourable attitude. Leyser & Tappendorf. (2001). Some studies record that old lecturers appear to foster less positive attitudes than younger lecturers. Heiman, (2001) concluded that a lecturer's level of educational qualification did not significantly influence a lecturer's attitude towards remedial teaching. However, studies show that large classes may be viewed as an obstacle to successful implementation of remedial courses. Agran, Alper & Wehmege, (2002). Larger classes place additional demands on lecturers while reinforcing concerns that all students may not receive proper time or attention. Stoler, 1992. Administrative support has also been cited as a significant factor in determine lecturers' attitude towards remediation. Lecturers feel reaffirmed when the head of the Department fosters a positive learning environment for both lecturers and students. Their support is more critical for them to implement remedial teaching practices.

2.3 Influences from EFL Lecturers on Learning Achievement

A number of studies have pointed out that lecturers at the university level do have a significant impact on students' achievement. (Adeyemi, 2008; Covill, 2011; Kuzborska, 2011). A great amount of recent publications and experimental researches have reevaluated the positive contributions that lecturers make to their students' motivation, and eventually academic performance (Kiany & Shayestefar, 2011; Tse, 2000; Williams & Burden, 1999).

As reported, lecturers play a crucial role, directly or indirectly, on students' learning achievement. Al-Hadidi and Al-Mukhini (2012) emphasize that students' EFL achievement is greatly affected by the education-related factors derived from lecturers such as their qualifications, teaching methodology and English textbooks. The competence, experiences and capability of lecturers, how and what they bring into the amphitheaters, and the textbooks they use all influence how well students perform and what they accomplish. Lecturers have important implications for how and what students learn.

Louch (2014) had also experimented some researches. He used a quasi-experimental design, which tracks 46 underprepared students, admitted to the USIU in the Summer Semester of 2011 who failed to make the threshold for university course in a placement test (pretest) and went through a remedial English course for 14 weeks. On completion of the course, they were given the same placement test (posttest). Comparisons between the scores in the pretest and those on the post-test are used to determine the significance of change that the treatment gave the students. Further comparisons were made between the scores in composition and in the grammar sections of the pretest and posttest and variation between the scores of students. T-tests establish a significant and positive difference at p value of $p=0.00$ between overall performance between the pretest and posttest and between grammar and

composition aspects of the tests. The conclusion is therefore that the remedial class raised the English proficiency of the students.

2.4 Reasons for low Achievement

The main predominant reason for low achievement in general in African countries may be the interest of parents towards students. The interest is not maximized and this affects students' performance. Also, the low literacy level of parents and more attention for daily earning due to the low economic status are the contributing factors for such attitude.

The second reason factor may be the severe poverty which affects. Almost entire families of selected low achievers from the first year to the third year at the university belongs to low economic class with irregular income source. Students' parents poverty creates non conducive learning environment at home due to several issues that the poverty creates.

The third factor probably is in the attendance and lack of support at home to provide guidance for learning. The irregular attendance cause missing of courses and this affect the continuity of learning process. The lack of support in studying continuously leave students alone with all the doubts and clarification from courses received at the university. Some students' parents experienced excessive alcoholic intake. Another aspect of the third factor is possible in the sickness. This is most of the time related to malnutrition and less immunity for diseases. The sickness leads to irregular attendance and missing courses. The last reason but not least has to do with family disputes and separated parents. Finally some students were not suffering from any complicated diseases but could have been identified as slow in learning process.

2.5 Effect of remedial teaching and students' academic performance

The goal of remedial instruction is to provide low achieving students with more chances to reinforce the basic knowledge in common subjects, so that they can meet minimum academic standards. Huang (2010). To do this, it is important for lecturers to make efforts to adapt instruction to students' special needs. In the remedial program, personalized strategies are given in order to address each student's individual needs and to measure their short discussions, and cooperative learning activities. Based on Huang (2010) researches, in order to differentiate the activities of the program with that of the regular courses, powerpoint presentations, outdoor field experiences, and interactive game activities were conducted every session. In addition, Moses (1998) conducted a study on the effect of structural drills in remedial teaching, and found that the most frequently occurring grammatical error in students' written work is the error concerned with subject verb agreement. Desai (2006) developed a remedial program for improving the language ability of Students at the university level. The findings showed that the most defects committed by the majority of students included errors on spelling, missing letters and faulty pronunciation. All these errors were minimized by remedial instruction.

3. Research Methods

3.1 Participants

Since this study was on remedial teaching for teaching English, the researcher selected the lecturer and remedial students as subjects of this study that is being observed. The lecturer was selected because he has double roles both in the regular lecture rooms and remedial amphitheater. The English Department facilitates an English lecturer who has

experience in teaching a regular class and remedial class that can be advantages for the researcher to obtain deeper information about the impact of remedial class.

3.2 Research data and instruments

The researcher has used questionnaire, interview, classroom observation, and students grades for this study. Questionnaires were addressed to EFL Students. EFL lecturers and Students were concerned with Interviews. Students' grade were carefully analyzed. Permission was asked by the Vice Head of the Department. The researcher worked collaboratively with the Department to obtain students' grade on the previous semesters.

3.3 Achievement Test

Pretest and posttest were administered to the group of students. The normal evaluation of the semesters were considered as the pretest. The results was known. The posttest was administrated after the results of the evaluation, that is the remedial teaching. The results of the posttest has indicated a high scores on remedial teaching. This justifies the importance of remedial teaching on students' performance.

3.4 Data analysis

To answer the research question, the researcher focuses on the data taken from the observation, the interview, and Students' questionnaire. The data is in the form of lecturers' and students' action includes the teaching and learning activities, and assessment.

4. Results

4.1 Questionnaire Responses for Students

- 1- The majority of students turned they were satisfied after remedial teaching
- 2- All the students participating in this research that is (n= 301) confessed they did not feel comfortable in class.
- 3- For different reasons, students specified the areas of concern where they did not feel at ease. The selection of their choices are summarized in the table below.

<i>Obstacles for course delivery</i>	Year I (157)		Year 2 (87)		Year 3 (66)	
	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>	<i>Frequency</i>	<i>Percentage</i>
Lack of Materials	31	19.74%	24	27.58%	13	19.69%
Language	32	20.38%	12	13.79%	11	16.66%
Environment	00	00%	00	00%	00	00%
Comprehension	20	12.37%	16	18.39%	14	21.21%
The lecturer's voice	53	33.75%	28	32.18%	15	22.72%
Practices and Exercises	21	13.37%	07	08.04%	13	19.69%

Table on Obstacles for course delivery (Year I, year 2, and 3)

- 4- The results have indicated that it is difficult to follow the lecturer exclusively in English, because of the speed of the words uttered. It is too fast for students to follow the lecturer. When we analyze the obstacles in the table for question 3, it is obvious that students in year I (32) experienced that difficulty than those in year 2 (12) and 3 (11).

5- Regarding note taking, students confirmed the assertion on the difficulties to follow lecturers while dictating the course. Sometimes words are pronounced once and I should leave the space to check later with other students after the course.

6- 100% of the participants pointed out that remedial teaching happens at the end of the term evaluation, that is after the results of each semester.

7- Courses where students experienced difficulties :

- Grammar
- Literatures
- Listening Comprehension
- ICT
- Phonetics and Phonology
- ESP

8- Instructions are not clear enough especially for beginners students. Data analysis from the obstacles have indicated that for year 1, they are (20) students who experienced comprehension problems compared to year 2 and 3 where they are (16) and (14).

9- Students have suggested that lecturers clarify terms and use easy words for comprehension. When technical terms are used prior to the explanation of concepts, they are lost and have no idea about instructions. Also, lecturers should provide examples and demonstrations, and provide sufficient time to internalize the notions before moving to the activities. Lecturers may also use easy techniques and practice so that students understand instructions by guessing.

10- Over 301 students, 143 students, that is 47.50% were involved in group activities organized by their mates on campus as reinforcement.

11- Over 17 subjects, only 7 lecturers provide additional No, additional courses are not organized temporary. Also, students try to organize groups and collect previous tests to have an idea of the coming evaluation. Students confessed that time is not sufficient for lecturers to go over chapters a second time. But an effort is made for explanation.

12- The courses are Business English ; Learning Theories ; Quantitative and Qualitative research ; British Civilization ; Discourse Analysis ; and Communicative Grammar.

13- Students responses indicated they were satisfied after the remedial teaching courses.

4.2 Interview Responses

4.3 Students Interview Responses

I-What is the view point of students about Remedial Teaching and Courses ?

The majority of students, that is (263) have a positive point of view about Remedial teaching. Students of the first and second year think Remedial Teaching is beneficial especially in grammar. They are notions they were not aware about before. After attending remedial teaching courses they had overcome the difficulties related to verbs, linking verbs, phrases, and clauses. Students in Didactics (n= 96), African, American, and British studies n= (167) also

confessed they learned more during Remedial Teaching. The re-explanation of excerpts and practices on previous tests questions help students to reinforce their level and prepare them for the retake exam/ second term.

Here are the three Students' perception on remedial teaching :

"My perception in participating in the activities organized by the department, I mean the remedial teaching helped me. I've learned a lot".

"It is incredible, but I feel confident now that I am involved in the activities of remedial teaching. I am more comfortable with the notions acquired in Grammar. The courses and the practices were not difficult that much before".

"I am pretty much sure that I will do well for the coming retake test. For the first semester I was confused on the use of prepositional phrases and clauses, but now I should confess that I have no stress and I know I am going to perform well."

The lecturers' perceptions about remedial teaching were generally more positive. Lecturers' perceptions indicated that the main functions of a remedial teaching was to provide teaching resources rather than stimulating teachers' thinking. Also the majority of lecturers turned that remedial teaching is time consuming but they were satisfied with the remedial classes as they helped them to improve their personal strategies regarding their teaching practice. It was also noticed that besides taking interest and attending the remedial classes regularly more EFL students started to volunteer and take a lead in the group activities. Some students even reacted positively and opened up to share views and gave suggestions.

2- What difficulties have you been faced that may impact negatively your learning?

EFL students faced issues. Most of the time, lecturers are busy, they came late. Sometimes rooms for classes are not available. They are obliged to negotiate rooms with the Assistant principal at the secondary school around the campus. Furthermore, students lack adequate materials for listening comprehension. The lecturer organize students in group, leaders in the amphitheater collect money, and hire loud speakers for the circumstance.

3-What were the contributing factors to your low achievement?

Students turned that they have difficulties in vocabulary. Others confessed that they do not possess the require skills at the secondary school, so they came in to English because it is an international language and obtaining a certificate in English could help in getting the job. The final seem too difficult and the number of subjects in the first year is heavy. We have eighteen (18) different subjects to study in EFL. Also, some lecturers use English exclusively in class for literatures and Civilization, and it does not allow them to understand courses. Strikes of lecturers, and lack of rooms are contribute factors to students low achievement.

4-What was your regular score ?

Inexperienced students in the first year are confronted to difficulties regarding their scores. This is due to the system of training at the secondary school. Students in year 2 explained that they have never validated all the credit units for the semester. They always attend the retake exam due to the low score they get for the final. In general the scores were not good. The low scores lead to discouragement and some students give up and quit the university and devote themselves to other activities. In year 3, the scores are pretty good because it is the year of specialization. The subjects are reduced and students focus their attention in writing their theses.

5- How would you qualify your lecturers who organize courses for remediation ?

The sacrifice is high for the lecturers who devote themselves so that students obtain good marks for their final. Students are conscious of the conditions of lecturers' status, especially their salary. Despite the lack of materials, of rooms, and teaching aids, lecturers show interest and volunteered to teach remedial courses sometimes over 6pm. Some of the lecturers live far away from the campus.(60 km)

4.4 Lecturers' Interview Responses

I-How and when can lecturers conduct Remedial activities

When a lecture identifies that a student requires temporary, additional and specialist support for one or more core skills that cannot be provided by the teacher alone.

2-How do you interact and solve issues with of your students ?

Interaction is really difficult with students. The majority of them attend remedial classes. For the first year they are approximately 603 who register regularly. 412 students may attend classes normally, 105 may entirely succeed, and the remaining students, that is 498 will be scheduled for the retake examination. For the second year the number is a little bit limited. The only case where interaction was possible is in the third year (the graduate year). The lecturer feels comfortable and discussions are easy even after classes.

3- How/ and when do you conduct remedial teaching with your students ?

The majority of lecturers have confessed that they always conducted remedial teaching with their students. Most of the time they taught remedial teaching at the end of the course and after evaluation. Also they draw the attention of the researcher on the fact that the rooms were not available to work adequately with students. For that reason, they were sometimes obliged to move from the campus to some secondary schools around the university to make it possible with the arrangement of the head of the department and the schools 'principals.

“After the course I always conducted remedial teaching just to ensure that students master the content of the course. Moreover, after the evaluation of each semester I compare the results of the students who did well with those who fail. The analysis help me to take a decision and to work again with low achiever students”.

4- Have you been trained on how to conduct remedial teaching ?

Lecturers have never been trained on how to conduct remedial teaching. Seven lecturers participated to the study and only two lecturers confessed they received a real training. The remaining five (05) lecturers who were not trained explained that they learned and applied Remedial Teaching through their personal reading and exchanges with other lecturers in their domain.

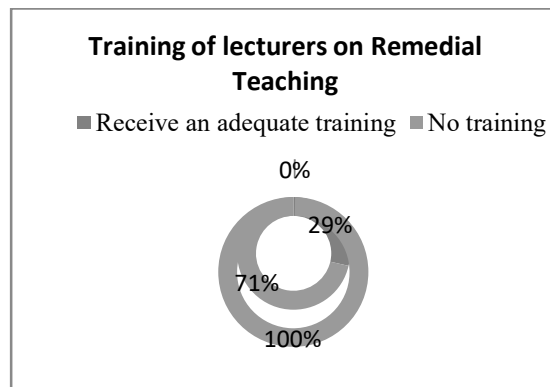


Figure on lecturers' training

5- What would you have suggested to solve the issue of training ?

First of all, authorities at the high level of education (Enseignement supérieur) should work collaboratively with responsables on campus for a certain number of decisions. There are enough spaces to construct simple and adequate rooms for students. The cost for construction can be minimized to make it possible. Secondly, fund can be raised by the ministry to support the main association of lecturers' training at the university level (CPUAQ) Centre de Pédagogie universitaire et de l'Assurance Qualité. (Center for University Teaching and Quality Assurance). For a real training at least once a year.

4.5 Results from class observations

An observation grid was established to check how the remedial teaching works. A particular attention was focused on students' attitude. An analysis of the grid had shown that there is a significant difference in the attitude displayed by all students. For the very first time, students were reluctant to participate, Achievers started working in group, collaborated with their peers. From the observations, the researcher had noticed that the lecturer sometimes went over a certain number of teaching methods. The majority of lecturers used the re-explanation of the course step by step. They gave clarification or verification of their explanation towards the answer to the question. This was a method for the lecturer to clear up the students' answers in order to be familiar with the theory and to make sure that all students in the remedial classes are at the same level of comprehension. Clarification was found in every session when the lecturer re-explained, re-told, re-formulated, and recalled the strategies to the students.

Based on the classroom observations, it was found the classifications of teaching activities which were described the actions of the teacher and the students. The classifications were mentioned below.

Inductive Method

Apart from the re-explanation, the clarification, and the verification, Inductive method was also used by lecturers. This happened when the lecturer and students had a discussion session. At the beginning of this session, the lecturer only reminded the students about the context in the first session. After that, the lecturer gave them additional clues related to the first session but it was not about the rule of the lesson. Then the teacher gave them the task from the students' worksheet papers.

Deductive Method

Deductive in this observation was specifically used for Grammar course. This was observable when the lecturer explained the rules deriving from the lesson, the rules were explained one-by-one in order the students understand with his explanation, then he showed the sample examples to apply the rules in form of the tasks. In this time, the lecturer reminded the course first because the students already got in regular class. After that he asked the students to apply the rules on the tasks.

Practice

The lecturer gave practice to the students on their textbook as the first assignment. Here, the task was about certain expressions for example that can be used for Phrasal verbs. The task on page 270 in their workbook was purposed to make the students know how to use phrasal verbs when the task offered certain expressions. In addition, the teacher also offered additional tasks for the students. This task was a multiple choices model.

Memorization

The lecturer asked the students to memorize the part of the material explicitly. In this case, the part of the material was about the certain verbs of gerund and infinitive.

Monitoring

Monitoring was aimed to control the students' activities whether the students really understand or not. This situation was showed when the students did their tasks. The lecturer looked around and came to the students' chair to ensure that they did their tasks and help them in their difficult ies. The lecturer monitored them in the way the students did their tasks. Such activity, what the lecture did, was to control how far the students' understanding in learning the course. Sometimes, the lecturer did the monitor by coming to the students' group each time they did the tasks. This activity can be categorized as a personal discussion.

Students' attitude during remedial sessions.

Students for the very first time develop shyness because they knew and were conscious to be part of the categories of students who were not doing well. Later, the interaction was visible and they started participating.

Analysis and comparison of students grades

An analysis on the grades has shown that there was an increase regarding the scores of some of the subjects such as Grammar (GEE), Phonetics and Phonology, African, British, and American literatures for the first year. After the remedial teaching, low-achievers did well and all of them validated the teaching unit (UE) / credits = Unité d'enseignement in French. It was also observed that the majority of students who attended remedial teaching and obtained a good mark felt more confident and motivated.

5. Discussions and Suggestions

5.1 Discussion

Based on the three research questions the findings of the study were:

- 1) Remedial class improved the competency of the low achievers.
- 2) Students were satisfied with the remedial teaching

I. Improvemet of the competency of low achievers

The findings and data collected were similar to the studies carried out by Louch (2014) in the review of literature who investigated the impact of Remedial English on improvement of English Proficiency of freshmen at the united States International University. The present study corroborates with the ideas of Huang (2010) who has indicated that the goal of remedial instruction is to provide low-achieving students with more chance to reinforce the basic

knowledge in common subjects, so that they can meet minimum academic standards. To carry out this, it is important for teachers to align the instructions to student's special needs.

2. Students' satisfaction on remedial teaching

The second objective was to explore the learning satisfaction of students on remedial teaching. Based on their interview, and observations in the amphitheaters, the findings revealed that students were satisfied with remedial teaching as, it enhanced the content knowledge and they also got better opportunities to engage in different activities. These findings were supported by Trivino (2016) who concluded that remedial class improved students' participation, thus improved the assessment scores of students. Remedial teaching also enhanced knowledge of students, they got better opportunity, they were motivated and they portrayed interest in remedial teaching. Therefore, the study concluded that remedial teaching improved the competencies of low achievers.

However, as Widdison notes, the use of remedial courses has very little positive effect on the performance of students in learning English as a first or second language. This sentiment is derived from the fact that most of the work covered in the remedial classes is similar to the rest of the work covered prior to the enrollment test (Moussu, 2010).

The reason of the use of remedial courses also impacts the negative attitude developed by the students towards the English, language (Elmetwally 2012). Most of the failing students who are involved for the remedial courses in EFL/ESL studies are already frustrated by their first failures. Many students confessed that they have a negative attitude towards the language and this compels them to assume a passive approach to learning it (Tremblay, 2011). They put little or no effort to study it. Some are only motivated to study for their remedial course tests just to get over with the course.

Most of the lecturers at the university level treat the students like they already know the basics of the language and, the meaning of words; thus, the ineffectiveness of the remedial courses in improving the skills of EFL students in the language becomes quite conspicuous. First, there are very few students who are ready to engage in the use of English to communicate. The fact that they have an alternative language of communication that is far more efficient makes it difficult for them to use English (El-Dib, 2004). There are students who have no option but do excel in the language while others are just in the remedial course to pass their language test (Wang, Shang & Briody, 2012). Also many students do not get enough exposure to the use of English from other lecturers apart from those in their remedial classes (Moussu, 2010).

It is important to notice that lecturers are recruited as Assistant on contractual basis and paying very low & irregular pay package as well as insecurity of job that effects negatively on the class performance of lecturers and make passive to work for better teaching with planning. Integrated & over crowded classes, less / no use of educational technology, low & irregular pay packages of teachers, insecurity of Job, strikes of different stakeholders inside and outside of the university are directly as well as indirectly affect the performance of teachers and the regularity, sincerity and seriousness of the students. Some tutors come from college side to teach remedial English classes as they rush to be presented at university and classes and do not give proper counseling time to students. No mike, overhead projector, multimedia, computer, etc. are available to conduct remedial English classes in other departments whose management never helps, offers and avail any facility in class to use for better learning environment.

5.2 Suggestions

From the analysis and data collected of the present study, suggestions were formulated. Government should maintain the continuation and expansion of the remediation teaching program at the university level in Benin Education.

Lecturers should be trained, especially lecturers of the first year so that they acquire good pedagogy while managing the language

In addition the government should promote continuous capacity building of lecturers on concepts and skills of remedial teaching. Training should help more Part-Time lecturers on remedial teaching. Another important aspect of the suggestions is in the construction of more amphitheatres so that lecturers have time for remedial teaching. Lecturers should learn on minimizing the speed of speech (take into account the students' level). After each evaluation, low achievers should be given a chance to attend remedial teaching. Incentive may help lecturers devoting their additional time for remedial teaching. Encouragement and instructions are needed and compulsory so that lecturers work on a varieties of exercises similar to the content of the practices in class so that students have the chance to succeed. Finally, experienced lecturers should revise and up-date the design of curricula, courses offerings/ training packages. Head of Department may create and organize each course in groups (up to three 03 groups). This will reduce the number of students for an effective class. Establishing a language laboratory regarding Listening skills may be beneficial for both students and Lecturers. Recruiting more lecturers so that the hours/week be reasonable will also be beneficial for all.

Regarding students, the reasons identified for the low achievement such as family disputes, alcoholic intake of father, displaced students with psycho social impact and mentally retarded children are beyond the preview of education system. These issues need to be handled by technical experts of those disciplines. Students concerned need additional help and should be referred to the relevant government and humanitarian agencies for further follow up, so that the effect of the remedial teaching could be improved and sustained. Furthermore students should be trained on the techniques of note taking at the university level. Students should be taught through ICT, computers and over head projector (OHP).

Conclusion

The basic aim of this research is to find out the impact of remedial teaching as means to improve low students performance. Secondly, this research aims at investigating the reasons for low achievements of students. The literature has discussed the issue under consideration and find necessary solutions on how to deal with remedial teaching. Through the answers provided by both respondent lecturers and Students, in addition to the data collected from amphitheater observation and teachers' interviews, lecturers experienced hard time and were exposed to students with no willingness to learn the language. However, the most remarkable issue is in the inability of lecturers to conduct appropriately remedial teaching. In order to solve the problem of underperformance of some students, the researcher suggested solutions that could help overcome the situation.

References.

Adeyemi, T. (2008), *Teachers' Teaching Experience and Students' Learning Outcomes in Secondary Schools in Ondo State Nigeria*. Department of Education Foundations and Management, University of Ado-Ekiti, Nigeria.

Ai-Handid M. and Al-Mukhini A. (2012). "What are the factors behind the poor performance and the low achievement of the Omani high school students in English?", in: *International Conference on English Language and Literature (ICELL-2012)*, Hyderabad, India July 14–15, 2012. Bagozzi R. P., Sekerka L. E., Hil

Agran, M., Alper, S. & Wehmeyer, M.(2002). Increasing the problemsolving skills of students with developmental disabilities participating in general education. *Remedial and Special Education*, 23,279-288.

Avramidis, E. (2000). Student Teachers' attitudes towards the inclusion of Children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16 (3), 277-93

Chakuchichi, D. D., and Badza, A.M. (2004) *Orthopedagogics and Orthopedagogics* M SE 501. Harare : Zou.

Chang, Y.-P. (2010). A Study of EFL college students' self-handicapping and English performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2006-2010. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.272>

Chireshe, R. and Mapfumo, J.(2002). Focus on the Slow Learner ; The Zimbabwean Scene.*African Journal of Special needs Education* Vol. (7)(2), 126-134

Conroy, M.A., & Stichter, J.P. (2007). Scientifically-based Practices vs.urban legends in special education : Let the data speak for themselves. In M.P. Mostert, K.A., Kavale, & J.M. Kauffman (Eds.) (PP.205-232). *Challenging the refusal of reason in specialeducation*. Denver. Love.

Covill A. E. (2011). "College students' perceptions of the traditional lecture method", *College Student Journal*, Vol. 45, pp. 92–101.

Desai, E. (2006). Evaluation of the Impact of a Remedial Mathematic Programme in Mexico City ; Paper Submitted to MexicanUniversity.

Eldah N. (2005). Primary education in Kenya : access and Policy implications. XZairobi : Institute of Policy Analysis and Research.

El-Dib, M. A. B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 37(1), 85-95. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02176.x>

Elmetwally, E. E. (2012). *Students' and teachers' attitudes toward the use of learners' mother tongue in English language classrooms in UAE public high schools* (Doctoral dissertation, British University in Dubai).

Haskell, R. (2000). *Transfer of Learning*, Volume : Cognition and Instruction Hardcover.

Heiman, J.(2001) Peer Rejection and Attention Deficit Hyperactivity DisorderSymptoms : Reciprocal Relations through Ages 4,6 and 8.

Huang, P.C. (2010). Making English remedial remedial instruction work for low-achieving

- Students. An empirical study. Retrieved from www.lhu.edu.tw/m/oa/synthetic/publish/29/12%2.
- Ilustre, C. A. P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *Philippine ESL Journal*, 7, 28-47.
- Jarrar, E.T.M. (2014). The impact of remedial classes on the performance of fourth grade low Achievers in English in public school in Ramallah District. Retrieved from <https://scholar.najah.edu/sites/default/files/Elham%20Jarrar.pdf>
- Khan, I. A. (2011). Learning difficulties in English: Diagnosis and pedagogy in Saudi Arabia. *Educational Research*, 2(7), 1248-1257.
- Kiany, R. and Shayestefar P. (2011). "High school students' perceptions of EFL teacher control orientations and their English academic achievement", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, pp. 491–508.
- Kuzborska I. (2011). "Links between teachers' beliefs and practices and research on reading", *Reading in a Foreign Language*, Vol. 23, No. 1, pp. 102–128.
- Leyser, Y., & Tappendorf, K. (2001). Are attitudes and practices regarding mainstreaming changing ? A case of teachers in two rural school districts. *Education*, 121(4), 751-761.
- Louch, T.O. (2014). The impact of remedial English on the improvement of English Proficiency : The case of the United States international university-Africa. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 152(2014), 1178-1188
- Munene, J.N., Peter, K.R., & Njoka. (2017). Influence of remedial program on academic Performance of pupils in Public Primary Schools in Nyahururu district, Kenya. *Journal of Research & Method in Education*, 5(2), 45-50. Doi:10.9790/7388-0705024550.
- Moses, D. (1998). The cost of remedial education in higher education. *Journal of development Education*, 25,2.
- Moussu, L. (2010). Influence of Teacher-Contact Time and Other Variables on ESL Students' Attitudes Towards Native-and Nonnative-English-Speaking Teachers. *TESOL Quarterly*, 44(4), 746-768. <http://dx.doi.org/10.5054/tq.2010.235997>
- Reusen, J. (2001).Developmental reading instruction, academic attainment and performance among underprepared college students. *Journal of Applied Research in the Community College*, 10,127-136.
- Stoler, J. D. (1992). *An Elementary Approach to High School Reading Remediation ; Applying Elementary Practices to the Problem of Adolescent Reading Remediation*, Washington : SummerPublishers.
- Tremblay, P. (2011). Assessment of the Real and Perceived Effectiveness of Two Educational Models for Students with Learning Disabilities. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 2(1), 277-284.
- Trivino, P.C. (2016). The effects of remedial programs on the study of living things in the Science achievement of grade 2 students. Manila: De La Salle University.

Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2012). Exploring the impact of using automated writing evaluation in English as a foreign language university students' writing. *ComputerAssisted Language Learning*, (ahead-of-print), 1-24. <http://dx.doi.org/10.4018/ijcallt.2012070101>

Actes des États généraux de l'éducation : Cotonou du 2 au 9 Octobre 1990, Benin. Ministère de l'éducation nationale

DIE KOLONIE ALS KONKURRENZFELD IN UWE TIMMS ROMAN *MORENGA*

Kuessi Marius SOHOUE
Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
sohoudekm@hotmail.de

Einleitung

In Uwe Timms historischem Roman *Morenga*, der 1978 erschien und ein besonderes Licht auf die deutsche Kolonialgeschichte in Südwafrika, heutigem Namibia wirft, spielt die Konkurrenz eine bedeutsame Rolle. Der Begriff „Konkurrenz“ wird generell als „Wettkampf zweier oder mehrerer Rivalen um Marktanteile, Platzierungen in einem Wettbewerb oder (knappe) Ressourcen.“ (<https://neueswort.de/konkurrenz/>, 26.10.2021) definiert. Im Roman prägt der vielseitige „Interessenkampf“ sowohl die Beziehungen zwischen einfachen Individuen und Geschäftsleuten als auch zwischen auf dem Kolonialfeld tätigen Institutionen wie Kirchen sowie zwischen den Kolonialmächten, nämlich Deutschland, das als neue Macht gilt, und England, das in der Region eine längere Erfahrung hat. Gomsu geht in seinem Artikel „Die Zeit der Erlösung ist nun gekommen. Subversive Biblexegese in Uwe Timms Roman *Morenga*“ auf den Konflikt zwischen den verschiedenen christlich orientierten Missionen aus Deutschland und anderen Ländern ein. (Vgl. Gomsu, 2004) Der vorliegende Beitrag beschränkt sich aber auf den Wettbewerb zwischen den Kolonialmächten. Dabei wird im Wesentlichen herausgearbeitet, wie die

Konkurrenzverhältnisse aussehen, welche Strategien die betreffenden Konkurrenten anwenden, um ihre Gegner zu besiegen oder sie als Partner zu gewinnen, und welcher Mittel sie sich bedienen, damit die Eingeborenen im Endeffekt besiegt werden und das begehrte Land endlich kolonisiert wird. Insofern steht die deutsche Kolonialzeit im Mittelpunkt der Studie; sie wird allerdings auch in die globalpolitische Lage der erzählten Zeit eingebettet.

Die Problematik der Konkurrenz tritt in mehreren Kapiteln des Romans auf. Jedoch können die meisten Erscheinungsformen aus bestimmten Kapiteln herausgearbeitet werden. In diesem Sinne besteht der Textkorpus aus den Kapiteln *Aus Namaland und Kalahari* (Kapitel 18), *Hintermänner* (Kapitel 19), *Die Verfolgung* (Kapitel 24) sowie *Das Ende* (Kapitel 26), in welchen das Thema der Konkurrenz am stärksten vorkommt.

Die Textinterpretation wird sich auf werkimmanente Zeichen sowie historische und theoretische Informationen stützen. Sie schließt zugleich die Diskursanalyse ein. Hier sei ein näherer Blick auf den Textkorpus geworfen.

I. Allgemeines zum Textkorpus

Der Roman *Morenga* besteht aus siebenundzwanzig Kapiteln, deren Länge variiert. Dabei trägt jedes einen Untertitel. Die im Mittelpunkt meines Beitrages stehenden Kapitel *Aus Namaland und Kalahari* (Kapitel 18), *Hintermänner* (Kapitel 19), *Die Verfolgung* (Kapitel 24) sowie *Das Ende* (Kapitel 26) sind zwar chronologisch gereiht, aber sie stehen nicht streng nacheinander. So findet man vier Kapitel zwischen *Hintermänner* und *Die Verfolgung*, während fünf *Die Verfolgung* von *Das Ende* trennen.

Im Sinne der den Roman auszeichnenden „Montage von historischen Dokumenten und fiktiven Aufzeichnungen“ (<https://www.uwe-timm.com/werke/I476I-morenga/>, 26.10.2021 und Ott, 2012, v.a. S. 17-31) werden die zwei ersten Texte und der vierte Text des Korpus deutlich als historische Berichte mit deren Autoren und Erscheinungsjahre angezeigt. Nur *Die Verfolgung* gilt nicht als Berichterstattung (Vgl. 316, 325, 383 und 387)²³.

In *Aus Namaland und Kalahari* berichtet „Dr. Leonhardt Brinkhorst, außerordentlicher Professor an der Universität Greifswald, über eine Forschungsreise in der Zeit zwischen 1903 und 1905.“ Ziel seines Berichtes an die „Königlich Preußische Akademie der Wissenschaften“ ist es, die Beziehungen der eingeborenen Völker, nämlich der Hereros und der Namas,²⁴ zu den europäischen Völkern, sprich Buren, Engländern und Deutschen“ auf dem Gebiet so zu beschreiben, dass Deutschland wissen kann, wie es mit den Eingeborenen umgehen soll. (Vgl. 316) Dabei macht Brinkhorst auf Fehler der Deutschen aufmerksam und schließt den Bericht mit einer deutlichen Empfehlung ab:

²³Die Seitenzahlen in Klammern beziehen sich auf die Erstausgabe des Werkes beim Verlag AutorenEdition.

²⁴Im ersten Kapitel *Vorzeichen*, das wie ein Vorwort fungiert, wird erklärt, dass die im Roman am meisten benutzte Bezeichnung „Hottentotten“ nicht richtig ist, sondern „Nama“ (7), was auch historisch bewiesen ist, denn „Hottentotten“ galt als Sammelbezeichnung für viele indigene Stämme, zu denen die Nama gehören. (Vgl. <https://www.wissenschaft.de/magazin/weitere-themen/wie-bei-den-hottentotten/>, 26.12.2021 und <https://www.dwds.de/wb/Hottentotte>, 26.12.2021)

Es wird sich ohnedies die Überzeugung Bahn brechen, daß die Unterschätzung des Hottentotten in den kleinen Fragen des täglichen Lebens [...] ein Grundfehler in unserem Verkehr mit den Eingeborenen war. Wir haben diesen Fehler mit so viel teurem Blute bezahlen müssen, daß es die Pflicht jedes Zeugen ist, auf ihn zu weisen, damit er in Zukunft vermieden werde. (324)

Die Deutschen sollten also die zu kolonisierenden Eingeborenen nicht unterschätzen. Nur so könnten sie frühere Fehler in Zukunft vermeiden.

Der Berichtstatter greift darüber hinaus auch die Thematik der Konkurrenz auf.

2. Der Begriff „Konkurrenz“ im Text

Der Bericht kann über dessen Ziel hinaus als theoretische Auseinandersetzung mit der Problematik der Konkurrenz im Allgemeinen und der Kolonialmächte insbesondere betrachtet werden. So erfährt der Leser, dass die Buren, welche der Wissenschaftler als „weiße Kulturpioniere Südafrikas“ betrachtet, die Engländer hassen, weil die Letzteren ihnen ihre alten Rechte auf die Eingeborenen – u.a. die Verfügung über Leben und Tod der Leibeigenen - weggenommen hätten. Dass dieser Streit politisch, staatlich gewollt ist, beweist die Wortwahl des folgenden Passus: „Daß ihm [dem Buren] die nachdrängende Kultur, getragen von der englischen Administration, diese alten Gewohnheitsrechte genommen hat, ist dem Burentyp [...] ein Hauptmotiv, die englische Herrschaft [...] zu verabscheuen.“ (316)

Diese auf dem Gebot besserer Grundrechte basierende Konkurrenz betrifft auch Deutschland: „Die Buren waren komisch enttäuscht, als sie erfuhren, daß auch auf deutschem Gebiet, in das sie auswandern wollten, der Hottentotte gewisse Rechte habe.“ (317)

Die Auseinandersetzung mit „Konkurrenz“ ist nicht nur ein Interpretationsprodukt des Lesers, sondern Brinkhorst spricht wortwörtlich auch von „Interessenkampf zwischen der eingeborenen und der eingedrungenen Rasse nach Maßstabe der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit“, dessen Regelung „das politische und wirtschaftliche Wohl des Landes“ voraussetze. (318 f.)

Außerdem verwendet der Wissenschaftler den Begriff „Konkurrenz“ auf die sozialen Normen bei den eingeborenen Stämmen, und erklärt, dass ihre Abwesenheit „einer zivilisatorischen Fortentwicklung“ im Wege stehe. (320) Es geht ihm hier um das „Prinzip der Konkurrenz einzelner Individuen untereinander“ (Ebd.), das durch „das Prinzip der gegenseitigen Hilfe“ außer Kraft gesetzt sei. (320)

Der Berichtstatter geht darüber hinaus auf eine organisierte Konkurrenz zwischen der katholischen und der evangelischen Mission ein. Als Synonym benutzt er den Begriff „Wettstreit“. Für ihn sollte man diese Missionen „ruhig in einen Wettstreit treten

lassen und nicht wie bisher die katholische Mission von amtlicher Seite behindern“.
(322) Diese mit Kritik gefärbte Empfehlung erklärt Brinkhorst mit folgenden Worten:
„Erst an dem Ergebnis, welche der beiden Missionen den arbeitswilligeren, auch staatsbejahenderen eingeborenen Christen hervorbringt, wird sich einmal der Erfolg ablesen lassen, der damit weit über die Missionen Tragweite erlangt.“ (Ebd.)

Die Konkurrenz zwischen den christlichen Missionen sollte also der besseren Vorbereitung des Eingeborenen auf die Kolonisierung dienen.

Nach der vielgefächerten Klärung des Begriffs „Konkurrent“ in *Namaland und Kalahari* lassen die drei übrigen Texte den Wettstreit zwischen Deutschland und England erleben.

3. Konkurrenz zwischen den Kolonialmächten

Der Titel des Kapitels *Hintermänner* deutet bereits auf die Lage eines Streites hin, zumindest wenn man von der Definition in Duden ausgeht, nach der ein „Hintermann“ jemand ist, „der eine fragwürdige oder verwerfliche Aktion aus dem Hintergrund lenkt,“ (Duden, 2003, 762) Der Hintermann steht also heimlich hinter einer streitenden Person. Dies bestätigt der Kopf des Zeitungsberichts aus der Deutschen Zeitung vom 01.08.1906 mit der Bestimmung der Akteure. Es handelt sich um den „gefährlichsten englischen Parteigänger in Südafrika“ und „die geheimen englischen Kraftquellen der südwestafrikanischen Rebellen“ (325). Englische Hintermänner unterstützen also heimlich die aufständischen Eingeborenen gegen die Deutschen in Südwestafrika, vertreten hier durch das Pronomen „uns“ und den Possessivartikel „unseren“. Die Aufmerksamkeit des Lesers wird auf den im Mittelpunkt stehenden Hintermann gelenkt, indem dessen Name, Scotty Smith, über den Kopf des Berichtes gestellt wird. Die Glaubwürdigkeit der Angaben wird durch die Erwähnung des Informanten gestärkt: Er ist ein alter „Afrikaner“, also ein gebildetes Mitglied eines ziemlich neutralen Stammes²⁵, das am Handlungsort lebt und dessen Alter eine Garantie für die Wahrhaftigkeit der Nachrichten darstellt.

Die Auseinandersetzung mit dem Kapitel *Hintermänner* bringt sowohl die Strategien der Engländer als auch die der Deutschen in ihrer Konkurrenz zum Vorschein.

4. Strategien der Konkurrenz zwischen Kolonialmächten

4.I. Strategien der Engländer

²⁵ „Afrikaner“ steht hier für eine Person „weißer“, insbesondere holländischer Abstammung mit Afrikaans als Muttersprache. Manchen Quellen zufolge geht es um einen anderen Namen für Buren, die angesichts der im Mittelpunkt stehenden Konkurrenzproblematik eher neutral wirken. (Vgl. u.a. Duden, 2003, Dictionnaire Universel, 2011, <https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/afrikaner> (26.12.2021), <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/afrikaner/1576> (26.12.2021))

Im ersten Abschnitt des Kapitels wird die Bedeutung von Scotty Smith in Südwestafrika sowie seine engere Beziehung zur imperialistischen politischen Macht und der Wirtschaft dargestellt. Der darauf folgende Bericht über seine Behauptung und seine Taten entlarvt nicht nur seine individuellen Strategien, sondern auch die Englands.

Eine Strategie besteht darin, den Gegner zu entmutigen beziehungsweise ihm zu drohen und seine Fähigkeiten klein zu schätzen. So gibt der Berichterstatter zwei Äußerungen von Scotty Smith wieder: „Das eine Mal erklärte er, es sei ein Widersinn, Südafrika wirtschaftspolitisch zu teilen. Zudem würden wir Deutsche nie lernen, die wirtschaftlichen Möglichkeiten Südwestafrikas, welche Scotty hoch bewertet, zu entwickeln.“ (325) Die berichteten Äußerungen stützen sich offensichtlich auf ein Kenntnis von Eigenschaften des Gegners: „Daran hindere uns die Engherzigkeit der kolonialen Regierung ebenso wie die des Parlaments.“ (Ebd.)

Eine andere Strategie besteht darin, Deutschland deutlich zu zeigen, dass seine Anwesenheit in der Nähe nicht erwünscht ist, und ein anderes wahrscheinlich wenig interessantes Gebiet anzubieten. Hierzu kann man lesen:

Für die Suprematie der britischen Flagge in Südafrika ferner sei die deutsche Nachbarschaft militärisch und politisch eine ständige Gefahr. Scotty suchte mich dafür zu gewinnen, mit Hilfe der deutschen Presse ein neues Tauschgeschäft einleiten zu helfen, Südwest gegen britisch Ostafrika und Sansibar. (325f.)

Die gewünschte Hilfe der deutschen Presse ist eigentlich Teil einer Kommunikationspolitik des Briten. Obwohl er seine „antideutsche Tätigkeit“ nicht verbirgt, wirkt er in der öffentlichen Kommunikation heimlicher. Dies erklären die eine Beobachtungsausdauer ausdrückenden Worte des Afrikaners:

„Seine Schachzüge freilich hüllte er in undurchdringliches Dunkel. Bald pickt er die Zeitungen mit äußerst geschickt verfaßten (sic) Artikeln“ (327)

Desweiteren unterstützt der Agent Scotty die Eingeborenen auf dem Gebiet des Gegners mit Nachrichten, Ratschlägen, und der Organisation von Raubzügen. Dass er die Eingeborenen sogar mit Nachrichten, welche den deutschen Behörden in Südwestafrika noch nicht bekannt sind, zeigt übrigens, dass er über ein breiteres internationales Kommunikationsnetzwerk verfügt, das die aktuellen technischen Mittel zu nutzen weiß: „Man hatte die Nachricht heliographisch über Rietfontein an Scotty gesandt, der sie sofort an unsere Gegner weiterbeförderte.“ (329) kann man ferner dem Bericht des Afrikaners entnehmen.

Dass Scotty selbst zugibt, dass er „der geheime Generalissimus der Aufständischen“ sei, scheint auch zur Strategie der Entmutigung der eindringenden neuen Macht zu zählen. Nicht zufällig richtet sich die kommunikationelle und materielle Unterstützung an die Führungsfiguren der Eingeborenen, nämlich Morenga und Hendrik Witboi (Vgl. 327)

Scottys Vermittlerrolle bei der Zahlung von Morengas und Hendriks Schulden sowie die Einrichtung von Flüchtlingslagern sind deutliche Positionierungsstrategien gegen die deutschen Interessen.

Ein anderer Aspekt der strategischen Maßnahmen des Briten, ist, dass er bei den

Eingeborenen ein gutes Image pflegt, wie es der letzte Abschnitt des Berichtes zum Ausdruck bringt:

Seine kühnen Abenteuer erregten das Staunen und die Bewunderung der Eingeborenen,, die in jeder Kraftentfaltung etwas Großes und Hehres erblicken. Diese Neigung sicherte sich Scotty dann durch Verkauf von Waffen, Munition und Schnaps an die Eingeborenen, die ihn heute wie ihren König verehren und ihm blind ergeben sind. Er ist heute tatsächlich, wie man ihn nennt, der ‚König der Kalahari‘. (330)

Das letzte Wort dieses Zitates bringt den Leser auf den Bericht von Brinkhorst *Aus Namaland und Kalahari* zurück und gibt mir den Anknüpfungspunkt zu den Strategien Deutschlands im Wettkampf gegen England.

4.2. Strategien der Deutschen

Eingangs muss festgestellt werden, dass die Forschungsreise von Professor Brinkhorst auch strategisch ist. Denn sie hilft, Kenntnisse über die verschiedenen Akteure zu gewinnen. Auch wenn die Forschung vordergründig einen besseren Umgang mit den Eingeborenen bezweckt, liefert sie Informationen über die Buren und die Briten und zieht sogar eine von den Letzteren nachahmungswürdige Haltung: „Der Mittelweg: Verständnis der fremden Eigenart bei ruhiger, fester Wahrung der eigenen Überlegenheit, liegt uns noch nicht. *Der Vetter jenseits des Kanals*²⁶ ist in der Beziehung weltmännischer.“ (324)

Auch der ganze Bericht *Hintermänner* lässt sich als strategisch bezeichnen. Alle gewonnenen Informationen zeigen, dass Deutschland auch seine Gegner näher ausforscht. Die obigen Erklärungen über den Afrikaner beweisen, dass auch Deutschland, wie England, Informanten rekrutiert hat, die es mit strategisch wichtigen Nachrichten versehen. Dabei beschränkt sich der Afrikaner nicht nur auf Nachrichten, sondern er formuliert auch im Umgang mit dem Feind zu beobachtende Verhaltensweisen. So liest man: „Freilich galt es diesem Manne gegenüber stets äußerst vorsichtig zu sein, seinen kleinen Schwächen stets auszunutzen und besonders beim German beer, das Scotty liebte, die Stelle des straightforward man nicht zu verlassen“ (329)

²⁶Hervorhebungen von mir, KMS.

Die Zitate und Begriffe auf Englisch weisen außerdem drauf hin, dass der Informant für die Arbeit sprachlich und somit interkulturell qualifiziert ist.

Weitere Strategien lassen sich dem Kapitel *Verfolgung* entnehmen.

Das 24. Kapitel des Romans *Morenga* ist das einzige von den vier Gegenstandstexten, der einen erzählerischen Charakter aufweist.

Auch wenn man erfährt, dass die Engländer den von den Deutschen bedrohten Eingeborenen, nämlich Morenga, der von den Deutschen als „der größte Unsicherheitsfaktor“ betrachtet wird, Asyl gewähren, stehen die strategischen Maßnahmen Deutschlands im Mittelpunkt des Kapitels.

Der Titel lässt zwar an eine Jagd auf Morenga denken, aber man erlebt viel mehr, wie die Deutschen versuchen, den „Unsicherheitsfaktor“ zu beherrschen. Die richtige Verfolgung erfolgt erst im Kapitel *Das Ende*.

Im Kapitel *Die Verfolgung* entwickelt sich eine Art Annäherungsmanöver, das sich in sieben Schritte unterteilen lässt:

1- Deutschland stellt einen Auslieferungsantrag an die englische Regierung, die ihn ablehnt (383f.). Das Ziel ist es, Morenga dazu zu bewegen, „sich dem Unterwerfungsabkommen der Bondelzwarts anzuschließen“. (Ebd.)

2- Ein Verhandlungsgespräch wird mit Morenga „im Büro des britischen Kolonialsekretärs“ geführt (384). Der frühere Feind wird offensichtlich zum Schlichter.

3- Deutschland setzt Spione ein, die zwar Händler sind, aber zugleich Morengas Bewegungen scharf beobachten und darüber berichten. Ihre Berichterstattung wird durch die Anwendung der indirekten Rede gekennzeichnet. (Vgl. ebd.)

4- Informationen werden von einem englischen Leutnant gewonnen. Der frühere Konkurrent wird zum Komplizen, der zeitnah den vormaligen Feind auf dem Laufenden hält. (Vgl. ebd.)

5- Der Konkurrent wird zum Eingreifen gedrängt. So wird eine Kooperation mit der englischen Polizei und den englischen Truppen in der Kapstadt vereinbart. (Vgl. 384)

6- Ein Treffen der deutschen und englischen Häuptlinge wird organisiert, was die vor Ort bereits begonnene Verständigung verstärkt und die Zusammenarbeit intensiviert. (Vgl. 385)

7- Dies mündet in eine gemeinsame Verfolgung Morengas von deutschen und englischen Truppen, die am Ende des Kapitels deutlich annonciert wird: „Anfang September sind die deutschen Truppen an der Grenze aufmarschiert, und die englischen Truppen unter dem Kommando des Majors Elliot beginnen die Verfolgung“ (385). Nach dem Treffen auf höherem Niveau und dank dem Austausch von Informationen wendet sich die Lage so, dass die Engländer nun die Verfolgung einleiten.

Die Entwicklung und Befestigung der Zusammenarbeit der Konkurrenten erlebt man mit der engeren Verfolgung und Tötung von Morenga im Kapitel *Das Ende*.

4.3. Von der Konkurrenz zur Kooperation

Das Kapitel *Das Ende* ist nicht das letzte des Romans, zumal ein anderes das Werk beendet. Es handelt sich allerdings um das Ende der Geschichte der Figur Morenga. Wie oben erwähnt, stellt der Text einen Bericht dar. Der Bericht wird aber nicht unmittelbar auf dem Kampffeld erfasst, sondern auf einem Schiff, also ein paar Tage nach dem Handlungsfieber, denn der Autor ist der Hauptmann von Hagen, der die Verhandlungen in Auftrag hatte und das in der Art Kopfzeile angegebene Datum des 2. Oktobers stellt eine chronologische Folge zum Kapitel *Die Verfolgung* dar, obwohl ein anderes Kapitel dazwischen liegt. (Vgl. 387) Während die ersten Abschnitte Details der Annäherungsmanöver seitens der Deutschen deutlicher zu Tageslicht bringen, berichten die übrigen Abschnitte des Textes in der Art eines Tagebuches in der Ich-Form über die letzten von den ehemaligen Konkurrenten gemeinsamgeführten Kampf gegen Morenga und seine Truppe.

Was die Details der Annäherungsmanöver anbelangt, wird dem Leser klar, dass die im letzten Kapitel erlebte Kooperation das Ergebnis diplomatischer Strategien darstellt. So erfährt man, dass der deutsche Generalkonsul mit dem Hauptmann die wichtigsten englischen Persönlichkeiten trifft, nämlich den „Kapfgouverneur“, den „Premierminister“, den „Kolonialsekretär“ und den „Chef der C.M.P.“, den Chef der „Cape Mounted Police“, wie der Berichterstatter früher erklärt. (387)

Der Leser bekommt auch die Bestätigung, dass das Treffen der deutschen und englischen Häuptlinge ausschlaggebend ist. So liest man: „Die Kapregierung soll aus London eine sehr geharnischte Note erhalten haben mit der dringenden Aufforderung, die Morenga-Affäre schnellstens zu erledigen.“ (387) Man versteht dann, warum die C.M.P., die die „Instruktion“ haben soll, „nicht zu schießen“ (388), auf einmal so kooperiert, dass sie die Verfolgung beginnt.

Es wird demzufolge leicht verständlich, dass von Hagen in seinen „Schlußbemerkungen“ den politischen Ertrag der Kooperation der vormaligen Konkurrenten betont. Der Ertrag wird in drei Punkten beschrieben, die nach a, b und c nummeriert sind.

Im ersten Punkt wird einerseits gepriesen, dass die Kooperation emotionale Früchte erbracht hat, in dem Maße, dass sie beide Mächte in „Brüder“ verwandelt. Beide Konkurrenten sind also wie Familienmitglieder geworden, die sich nicht mehr verfeinden sollten. Diese „Verbrüderung“ wird andererseits mit Anerkennung der diplomatischen Annäherungsmanöver des deutschen Kaisers und der kooperativen Handlungen der deutschen Truppen erklärt. Dass diese Elemente nur ausgepickte Beispiele sind, macht der Berichterstatter mit „usw.“ deutlich:

Es hat die deutsche und die englische Nation in Südafrika näheraneinander gebracht. In Upington war nach dem Gefecht große deutsch-englische

*Verbrüderung*²⁷: Deutsche Fahnen waren gehißt; bei den verschiedenen Festen wurden begeisterte Reden auf Seine Majestät und die deutschen Truppen gehalten usw. (393)

Im zweiten Punkt wird die Auswirkung auf die eingeborenen Völker hervorgehoben. Dabei lässt der Hauptmann verstehen, dass der Kampf einen Rassenkampf darstellt. Der Schritt von Feinden zu „Brüdern“ basiert demzufolge auf der Angehörigkeit zur „weißen Rasse“. Dies geht also über die einzelnen Interessen der Mächte hinaus, welche nun in den kolonisierenden Bevölkerungen Vertreter der „schwarzen“ Rasse sehen, die als gemeinsame Feinde gelten. Das dieser Aspekt von besonderer Bedeutung ist, bringt der Berichterstatter durch Hervorhebungen zum Ausdruck:

„Der Eingeborene in Südafrika wird sich jetzt sagen, daß er nicht mehr gegen den Deutschen oder Engländer oder Holländer usw. kämpft, sonderndaß *jetzt die weiße Rasse geschlossen gegen die schwarze steht.*“ (393)

Die Progression in der Beziehung zwischen den Mächten im Interessenkampf gegen die Eingeborenen wird durch das zweimal verwendete Adverb „jetzt“ veranschaulicht. Das hier als Adverb benutzte Partizip II „geschlossen“ drückt die ausnahmslose Beteiligung am gemeinsamen Interessenkampf aus. (Vgl. Langenscheidt, 2010, 477) Dabei wird der Kampf nicht von Eingeborenen entschieden, sondern von den Invasoren. Dies bringt das gewollte Anakoluth im hervorgehobenen Satzteil zu verstehen. (Vgl. Wahrig, 1970, Spalte 362).

Im dritten Punkt wird das Hauptziel der geschlossen geführten Verfolgung von Morenga entlarvt, nämlich die Eliminierung vom „Hauptheld“ der „Schwarzen“ als deren Hoffnungsträger. Hier wird klar, dass der Weg zur Kolonisierung von Südwestafrika nun freisteht.

Schlussbetrachtungen

Die Thematik der Konkurrenz ist sehr präsent im ganzen Roman Morenga und wurde an den ausgewählten Kapiteln exemplifiziert. Die konkurrierenden Mächte Deutschland und England waren am Anfang richtige Feinde. Jeder entwickelt Strategien, um den Vorrang zu haben. Diese lassen sich auf die Sammlung von Informationen über die Psychologie des Feindes, über dessen Stärken und Schwächen, auf einen vermittelten Kommunikationskampf in der Presse, auf Spionage zusammenfassen. Allerdings gelingt es Deutschland, dank der Annäherungsmanöver auf höchster Ebene, aus dem Konkurrenten einen Kooperierenden zu machen. Diese Zusammenarbeit der ehemaligen Feinde ermöglicht letztendlich Deutschland, die Eingeborenen zu besiegen und seine Kolonie Südwestafrika zu etablieren. Insofern lässt

²⁷ Hervorhebung von mir, KMS.

sich folgern, dass Feindschaften zwischen Mächten nicht ewig dauern. Schwächere Akteure sollten deshalb bei ihren Verhandlungen mit den jeweiligen Großmächten sehr aufpassen, um sich nicht zu kompromittieren.

Was den literarischen Wert des Romans betrifft, ist festzuhalten, dass die Wortwahl in den Gegenstandstexten dem Thema der Konkurrenz entspricht. Die Texte sind von Mehrsprachigkeit geprägt, was die interkulturelle Tragweite des Autors und des Textes aufweist. Dennoch macht die zu starke Mischung von Textsorten die Unterscheidung zwischen Fiktion und Realität sowie die Entzifferung der Polyperspektivität schwer. (Vgl. Roetgers, 2009 und Sohoudé, 2020) Diese Schwierigkeit im Umgang mit dem Roman beeinträchtigt allerdings die Wahrnehmung der Thematik der Konkurrenz zwischen Kolonialmächten nicht. Das Interesse an der Problematik kann sich dennoch auf andere Untergruppen wie die Kirchen ausweiten.

Literaturverzeichnis

Dictionnaire Universel (2011), 5. Auflage, Vanves Cedex, Hachette Edicefund Agence Universitaire de la Francophonie.

Duden (2003), *Deutsches Universalwörterbuch*, Mannheim et al., Dudenverlag

Gomsu, Joseph (2004): „Die Zeit der Erlösung ist nun gekommen. Subversive Biblexegese in Uwe Timms Roman *Morenga*“, in *Weltengarten I*, S. 84-97.

Langenscheidt (2010), *Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, Berlin et al., Langenscheidt.

Ott, Christine (2012): *Der Schriftsteller als Geschichtsschreiber und Ethnologe – Eine kulturwissenschaftliche Studie zu Uwe Timms Morenga*, Frankfurt am Main et al., Peter Lang.

Roetgers, Ingo (2009), *Die Darstellung von Sprache und Gewalt in Uwe Timms Kolonialroman „Morenga“*, München, Grin. (Veröffentlichte Bachelorarbeit)

Sohoudé, Kuessi Marius (2021): „Migration im Kolonialkontext, am Beispiel von Uwe Timms *Morenga*“, in *Particip'Action*, Band 13, Nr. 1, Januar 2021, S. 73-93.

Timm, Uwe (1978): *Morenga*, München, Verlag AutorenEdition.

Wahrig, Gerhard (1970), *Deutsches Wörterbuch*, Gütersloh, Bertelsmann Lexika-Verlag.

Links

<https://neueswort.de/konkurrenz/> (26.10.2021)

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Hintermann#Bedeutung-3> (10.11.2021)

<https://www.uwe-timm.com/werke/I4761-morenga/> (26.10.2021)

<https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais/afrikaner>(26.12.2021),

<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/afrikaner/I576> (26.12.2021)

<https://www.wissenschaft.de/magazin/weitere-themen/wie-bei-den-hottentotten/> (26.12.2021)

<https://www.dwds.de/wb/Hottentotte> (26.12.2021)

LA VALEUR EDUCATIVE DU JEU TRADITIONNEL « ADJI » PAR LES PREADOLESCENTS DE DEKPO DANS LA COMMUNE D'APLAHOUE AU BENIN

Guillaume Abiodoun CHOGOLOU ODOUWO

Université d'Abomey-Calavi
gchogolou@yahoo.fr

Résumé

Constatant au Bénin l'engouement des préadolescents pour la pratique du jeu traditionnel « adji » dans certaines localités rurales de la commune d'Aplahoué, on s'interroge sur sa valeur éducative. L'objectif général est donc d'analyser la valeur éducative de la pratique du jeu traditionnel « adji » par les préadolescents de Dékpo dans la commune d'Aplahoué. Cette recherche est mixte avec les techniques d'échantillonnage raisonnée et aléatoire. Les techniques de collecte de données utilisées sont : la recherche documentaire, les entretiens semi-directifs et les observations directes avec leurs outils correspondants. La collecte des données s'est faite auprès de 50 enquêtés. Les données obtenues ont été traitées et analysées selon le modèle socioconstructiviste. Il ressort des résultats de cette recherche que la valeur éducative de la pratique en famille du jeu traditionnel « adji » tient au fait qu'il développe les aptitudes intellectuelles en Mathématiques et permet le rapprochement entre préadolescents et parents. Toutefois, les conditions de sa vulgarisation restent à parfaire pour une approche éducationnelle béninoise en adéquation avec les réalités socioéconomiques et culturelles.

Mots-clés : *éducation, jeu traditionnel « Adji » adolescents, Aplahoué, Bénin*

Abstract

Noting in Benin the enthusiasm of preadolescents for the practice of the traditional "adji" game in certain rural areas of the commune of Aplahoué, one wonders about its educational value. The general objective is also to analyze the educational value of the practice of traditional "adji" play by the preadolescents of Dekpo in the commune of Aplahoué. This research is mixed with reasoned and random sampling techniques. The data collection techniques used is: documentary research, semi- structured interviews and direct observations with their corresponding tools. Data was collected from 50 respondents. The data obtained were processed and analyzed according to the socioconstructivist model. It emerges from the results of this research that the educational value of the family practice of the traditional "adji" game lies in the fact that it develops intellectual skills in Mathematics and allows pre-teens and parents to come together. However, the conditions for its popularization remain to be perfected for a Beninese educational approach in line with socioeconomic and cultural realities.

Keywords : *Dekpo, education, Traditionnal 'adji' game, Adji, preadolescents,*

Introduction

I.1 Problématique

La présente recherche s'inscrit dans le prolongement de travaux divers ayant ouvert le champ de la réflexion sur l'éventuelle relation pouvant exister entre la pratique des loisirs et l'éducation des enfants et adolescents. Au nombre des éléments qui entourent l'enfant dès sa naissance se situe en bonne place le jeu. Selon P. Parleba, « Le jeu a un sens, un sens qui dépasse la mobilisation musculaire et cardio-respiratoire, un sens qui sollicite intensément le vécu personnel, un sens qui engage également une vision des rapports sociaux. » (2016, p.20). L'intérêt pour l'apport éducatif des jeux en général et particulièrement celui du jeu traditionnel, vient donc du fait que la différenciation entre les occupations habituellement qualifiées de loisirs et la sphère scolaire, n'est souvent pas aussi tranchée qu'on pourrait l'imaginer. Avec le récent colloque intercontinental et pluridisciplinaire autour du jeu traditionnel « awalé » encore appelé « adji », et le lancement du Programme de Nutrition et de Développement de la Petite Enfance (PNDPE) initié par l'UNICEF et piloté par le gouvernement du Bénin, l'attrait des jeux traditionnels, dans une optique de mise au service de l'éducation, se fait plus grand. Dans ce projet, un volet entier est consacré à l'éducation aux loisirs des parents pour le développement de leurs enfants et l'accent est mis sur les loisirs traditionnels. La question qui se pose ainsi est : quelle est la dimension éducative que comporte la pratique du jeu traditionnel « adji » par les préadolescents de Dékpo dans la commune d'Aplahoué ? De façon spécifique, quel est, d'une part, le lien entre la capacité de réflexion du jeu traditionnel « adji » et le développement des aptitudes intellectuelles en Mathématiques chez les préadolescents de Dékpo dans la commune d'Aplahoué au Bénin ? D'autre part, quelle est la relation entre la pratique du jeu traditionnel « adji » en famille à Dékpo et le rapprochement des préadolescents de leurs parents dans ce village d'Aplahoué au Bénin ?

I.2 Hypothèse et objectif

Partant de notre questionnement, nous présupposons que la pratique actuelle du jeu traditionnel « adji » par les préadolescents de Dékpo se justifie par sa valeur éducative, c'est-à-dire que, d'une part, la capacité de réflexion du jeu traditionnel « adji » permet de développer les aptitudes mathématiques des préadolescents de Dékpo et, de l'autre, la pratique de ce jeu en famille permet un rapprochement des préadolescents de leurs parents. Par conséquent, notre objectif principal est d'analyser la valeur éducative de la pratique du jeu traditionnel « adji » par les préadolescents de Dékpo. Il s'agit d'abord d'expliquer le lien entre la capacité de réflexion du jeu traditionnel « adji » et le développement des aptitudes intellectuelles en Mathématiques chez les préadolescents de Dékpo et ensuite d'étudier le degré d'influence de la pratique du jeu

traditionnel « adjì » en famille par les préadolescents sur le rapprochement de leurs parents dans cette commune du Sud Bénin.

I.3 Modèle d'analyse

Les données obtenues ont été traitées et analysées selon le modèle socioconstructiviste, fortement représenté par L. Vygotski (présenté par V. Tašner et S. Gaber, 2018), mais aussi influencé par les travaux de J. Piaget (1966). Effectivement, ce courant renvoie à la théorie de J. Piaget (1966), mais il renforce l'aspect plutôt faible de son modèle, soit la dimension sociale. L'originalité du grand chercheur russe, L. Vygotski, fondateur de la conception historico-culturelle, réside justement dans cette dimension sociale. Cette théorie a aussi été développée par W. Doise et G. Mugny (1997). Il prône des techniques éducatives dans lesquelles chaque apprenant est l'agent de son apprentissage et de l'apprentissage du groupe, par le partage réciproque des savoirs. C'est une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde. L'étude des fondements théoriques du socioconstructivisme permet de dégager trois grands principes de ce courant : la construction des apprentissages, l'apprentissage actif et l'interaction avec les autres et l'environnement.

2. Cadre d'étude et approche méthodologique

2.1 Justification et présentation du cadre d'étude

Le choix de l'arrondissement de Dékpo-centre n'est pas fortuit. En effet, Dékpo a été identifié au terme de notre enquête exploratoire, comme l'arrondissement de la commune d'Aplahoué au Bénin où l'engouement des enfants et adolescents pour la pratique du jeu traditionnel « adjì » est plus le visible. L'enquête s'est donc faite à Dékpo-centre, l'un des 12 villages de la commune et a porté sur le point le plus représentatif du village : le ménage Séguéhoué. Cela a permis par ricochet, de remonter vers les seules structures scolaires publiques à savoir les écoles primaires et le collège d'enseignement général de la localité, afin d'interroger la population cible. En réalité, le contexte rural de Dékpo offre peu de possibilités quant à la mise en place de structures publiques dédiées à la pratique du loisir par les enfants et adolescents (centre ou maison des jeunes, par exemple). C'est la raison pour laquelle la pratique du jeu traditionnel « adjì » se fait essentiellement dans les concessions familiales, favorisant ainsi la participation des enfants et adolescents.

2.2 Démarche méthodologique

Nous nous sommes documenté en investiguant des travaux antérieurs à notre recherche. Pour ce faire, des ouvrages généraux, des ouvrages spécifiques, des articles et rapports, mémoires relatifs à l'adolescence et à la pédagogie par le jeu, ont été consultés dans des bibliothèques et sur des sites internet.

De nature mixte, notre travail a allié les approches qualitative et quantitative. L'approche qualitative s'est focalisée d'abord sur l'analyse des comportements des cibles, notamment de deux joueurs, au cours d'une partie de jeu « adjj » à Dékpo et ensuite, avec une échelle d'Osgood, l'appréciation des déterminants qui expliquent le rapprochement entre préadolescents et parents dans le cadre de la pratique de ce jeu. L'approche quantitative quant à elle, s'est traduite par une enquête statistique qui a permis de faire ressortir par les chiffres obtenus, les déterminants permettant d'apprécier le lien entre la capacité de réflexion et le développement d'aptitudes intellectuelles en Mathématiques.

Après la pré-enquête, l'enquête s'est déroulée entre le 25 Avril et le 05 Mai 2021 à Dékpo par des entretiens semi-directifs avec leurs guides, des observations directes avec leurs grilles et deux types de questionnaires.

Les entretiens ont permis de nous renseigner sur les variables qualitatives. Un entretien a été fait en amont, pendant la pré-enquête, avec le Chef du village dans l'optique de recueillir des informations utiles sur le sujet de la recherche et en vue de concevoir, un questionnaire adapté.

L'observation nous a permis de regarder les comportements des préadolescents pendant les séances de remplissage des questionnaires ayant suscité, de façon informelle, de petits débats sur le sujet. Une autre observation a été faite sur la base d'une grille et à l'occasion d'une partie du jeu « adjj » qui s'est tenue dans le ménage-cible Séguéhoué. Il s'agissait, dans les deux cas, non seulement de regarder les préadolescents jouer, mais aussi de les écouter et d'échanger avec eux. Cet exercice a servi à créer un lien de confiance et à délier les langues de certains enquêtés. Enfin, la codification des données qualitatives s'est faite à l'aide d'un outil appelé « échelle d'Osgood »²⁸ et grâce à l'implication de notre facilitateur.

Nous avons utilisé de questionnaires, administrés en deux temps. D'une part, les préadolescents identifiés par l'enquête ont été questionnés dans leurs maisons ou à l'occasion des parties du jeu « adjj » dans le ménage Séguéhoué. Ensuite, les enseignants repérés après cette étape, ont été contactés pour répondre, à leur tour, au questionnaire conçu pour eux.

²⁸ C'est une échelle sémantique différentielle, un outil psychométrique permettant de mesurer une attitude chez des individus. On la nomme ainsi à cause du nom du psychologue qui en a défini les caractéristiques. Il s'agit d'une alternative aux échelles de Likert. Avec cet outil, l'administration du questionnaire est un peu plus rapide et il devient aussi plus facile à traduire.

La recherche a été faite auprès de 50 enquêtés et les données obtenues ont été traitées et analysées. L'enquête a été principalement menée auprès de 34 préadolescents, parce que cette catégorie constitue la charnière entre l'enfance et l'adolescence. En réalité à Dékpo, aussi bien les enfants que les adolescents s'adonnent au jeu traditionnel « adjj ». Il semblait donc judicieux pour n'exclure aucune catégorie, de tenir compte des cibles âgées de 12 à 15 ans, scolarisés et non scolarisés. Toutefois, 10 enseignants en Mathématiques de ces cibles ainsi que le chef de ménage-cible où se déroule le jeu « adjj » et son épouse, ont répondu aux questions. A ceux-là, se sont ajoutées 4 autres personnes ressources impliquées dans l'éducation ou le loisir au Bénin.

2.3. Traitement et analyse des données

Après la transcription des informations enregistrées pendant l'enquête, une lecture attentive des éléments obtenus a facilité l'émergence de termes plus précis et a permis de classer ces extraits dans les dossiers thématiques correspondants. Par une analyse catégorielle, leur regroupement en vue d'établir des relations entre les variables et de vérifier les hypothèses de départ, a été fait. Les données empiriques recueillies ont été traitées avec les progiciels afin de sortir les grandes tendances sous forme de tableaux, figures et diagrammes divers.

Au cours de la recherche, les données ont été analysées séparément selon qu'elles étaient qualitatives ou quantitatives. Cependant, dans la présentation des résultats, ces données ont été regroupées suivant les objectifs spécifiques.

3. Présentation des résultats et analyse

3.1 Résultats généraux significatifs et analyse

3.1.1 D'un point de vue psychologique

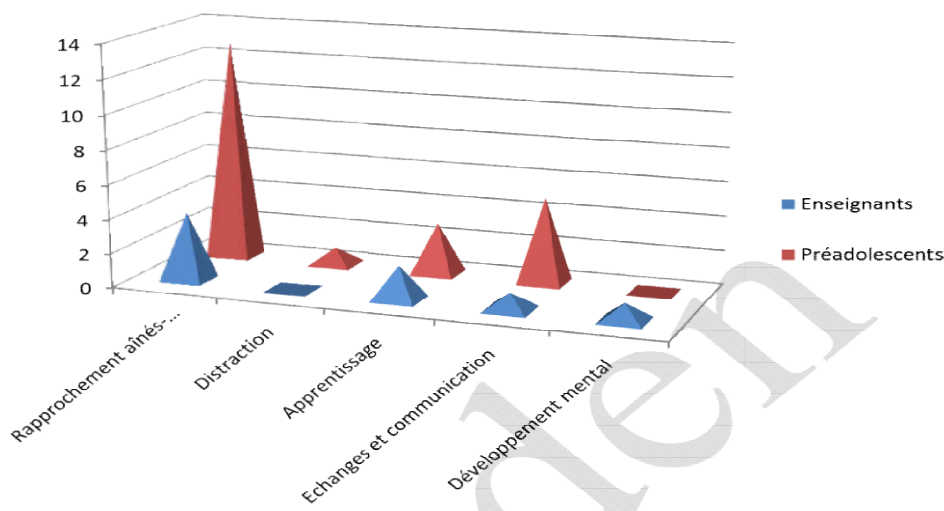
Pour la majorité des enquêtés, réfléchir c'est penser longuement sur un sujet, résoudre et expliquer les problèmes. La pratique du jeu est prisée par les préadolescents en général, et ceux de Dékpo en particulier, parce que le jeu enlève le côté rigoureux et, ils se sentent libres par leur volonté qui est spontanément engagée. Alexandre et B. Gbado (2007, p.2) décrivent le jeu traditionnel «adjj» comme « un système ludique à fond mathématique très dense, fait de calculs mentaux, de combinaisons, de réflexions et de projections ». Toutes choses faisant appel à des processus mentaux complexes se mettant en place bien avant la scolarisation de l'enfant. L'« école parallèle face à l'école institutionnelle, comporte des facteurs dont le maître doit tenir compte dans son œuvre afin de la rendre plus fiable » (P. Mongbo et V. Tossou, 1990, p.67).

3.1.2 D'un point de vue sociologique

Toutes catégories de personnes jouent au jeu « adjj » à Dékpo mais à des degrés divers, à cause de leur statut social. Le chef du ménage ciblé encourage d'ailleurs la pratique de ce jeu parce qu'il l'a hérité de ses parents et qu'il permet l'acquisition de connaissances

diverses. Comme lui, 58,8% des enquêtés affirment que l'initiative d'associer les enfants et adolescents à ce jeu ne vient pas souvent des aînés. Même si la totalité des préadolescents interrogés, joue au jeu traditionnel « adji » avec leurs parents à Dèkpo. En effet, 80% des enseignants aiment jouer en famille avec les plus jeunes, alors que les préadolescents, affectionnent le jeu avec leurs pairs. Seulement 35,3% reconnaissent privilégier le jeu avec les adultes et vieillards. Les motivations de la pratique du jeu « adji » dans le contexte familial à Dèkpo, sont diverses mais la principale motivation au loisir chez tous les enquêtés de Dèkpo, est le brassage intergénérationnel. En dehors de cela, le désir d'échange, de communication et de distraction est la raison de la pratique du jeu traditionnel « adji » à Dèkpo. Paradoxalement en ville, on note un faible engouement des préadolescents pour le jeu traditionnel « adji ». Ce constat semble se justifier par l'offre de loisirs modernes très variée et la dissonance de leurs aspirations de préadolescents citadins avec la pratique du jeu traditionnel « adji ». Mais ce qu'il faut retenir, c'est qu'à Dèkpo, les moments de loisirs en famille ne sont vraiment pas denrée rare. Les raisons pour lesquelles les cibles s'adonnent à des activités ludiques sont nombreuses.

Graphique_I : Différentes motivations pour la pratique des loisirs des enquêtés de Dèkpo



Source : Données de terrain (avril-mai 2021)

Que ce soit seuls ou en famille, les préadolescents de Dèkpo pratiquent le foot-ball, les causeries, les contes du soir et bien évidemment les parties du jeu traditionnel « adji ». Elles ont lieu en général les mercredis et plus rarement le dimanche, entre 13h et 17h. Selon 59% des enquêtés, il faut nécessairement une pratique minimale quotidienne du jeu afin d'en tirer tous les avantages. L'un des enquêtés nous a en l'occurrence dit ceci : « Le jeu est très important car de façon singulière, il permet aux enfants de 0 à 5 ans de mettre en place tout le dispositif pour avancer. Mais, de 6 ans à 17 ans, il sert d'outil pédagogique pour acquérir des notions de vie et développer des compétences pratiques ». Il s'ajoute

qu' « en général, c'est le désir de s'évader qui amène les populations de toutes catégories à sortir le week-end pour déstresser et changer d'air. Mais plus particulièrement les loisirs permettent aux enfants de se réaliser et d'être des personnes dignes demain ».

Néanmoins, dans le même temps, on peut se demander si une pratique trop régulière de ce jeu ne pourrait pas conduire à une addiction. Cette crainte, qui est source de préjugés, surtout dans les milieux intellectuels et citadins, ne manque pas de pertinence. Mais, à Dèkpo, ce constat n'a pas été fait. De plus, le lien éventuel entre la pratique du jeu « adji » et un quelconque rite est inexistant. En effet, les pions du jeu proviennent du *Caelsapinia Bonduc*, une plante médicinale et sont aussi utilisés en consultation par le prêtre Fâ, ce qui peut créer un amalgame.



Photo I : les enfants et adolescents de Dèkpo autour d'une partie du jeu « adji » chez Séguéhoué.
Prise de vue : G. Chogolou, mai 2021

3.1.3 D'un point de vue éthique

Selon P. Parlebas (2001, p.223), « Les jeux sont en consonance avec la culture à laquelle ils appartiennent, surtout en ce qui concerne les caractéristiques de la logique interne, qu'illustrent les valeurs et le symbolisme sous-jacent de cette culture : relations de pouvoir, fonction de la violence, images de l'homme et de la femme, formes de sociabilité, contact avec l'environnement... ». La recherche a montré que des valeurs sont transmises par la pratique du jeu « adji ». Celles recensées lors de l'enquête exploratoire sont également celles que les cibles ont identifiées comme valeurs potentielles transmises par le jeu « adji ». Il s'agit du partage, de l'estime de soi, du courage, de la maîtrise de soi, de la capacité à apprendre de ses erreurs mais aussi du sens de responsabilité (40% des enseignants et 35,3% des préadolescents). Le chef de ménage interviewé affirme que : « Contrairement à la conception générale, le jeu adji contient de nombreuses vertus à

savoir développer la connaissance, le sens de réflexion et d'apprendre le savoir-vivre. Ce jeu permet surtout aux enfants de croître sainement car à force de jouer, ils finissent par apprendre. Si l'on peut construire de petits endroits pour permettre aux enfants de s'entraîner à ce jeu et le développer, ce serait bien. Mon souhait, c'est que les autorités vulgarisent davantage ce jeu. »

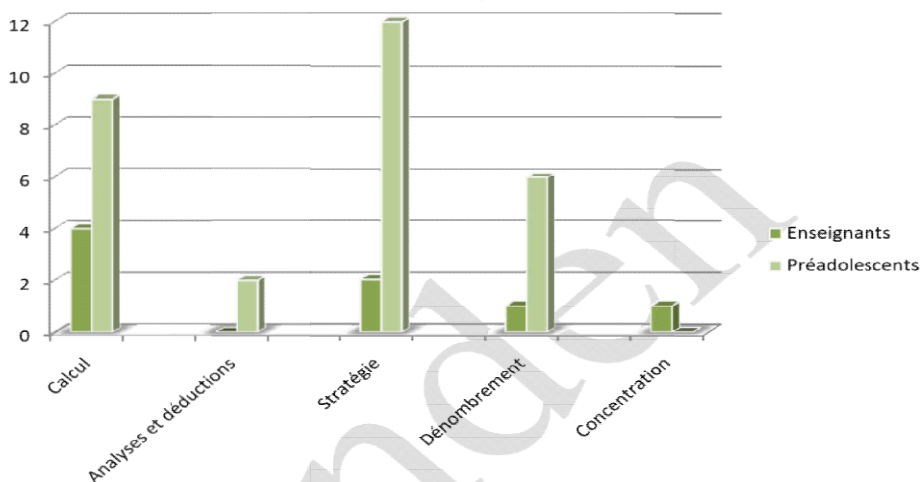
A Dékpo, les populations ont également souligné l'utilité de la pratique du loisir en famille en ce sens qu'au-delà de favoriser la communication, l'ouverture et l'expressivité des préadolescents, ce cadre permet de les éduquer pour qu'ils acquièrent des notions de vie.

3.2 Résultats et analyses liés aux hypothèses spécifiques

3.2.1 La capacité de réflexion du jeu traditionnel « adji » permet de développer les aptitudes mathématiques des préadolescents de Dékpo

A Dékpo, tous les enquêtés s'accordent sur le fait que la pratique du jeu « adji » favorise l'aptitude à raisonner au quotidien, en même temps qu'elle augmente la capacité de réflexion du joueur par l'exercice. De même, tous les enquêtés à l'exception d'un préadolescent estiment qu'en jouant au jeu « adji », les préadolescents peuvent améliorer leurs résultats scolaires en Mathématiques. Mais 58,8% de l'effectif total affirment que les exigences de connaissances mathématiques que demande la pratique du jeu « adji » disqualifient ou découragent certains préadolescents à le pratiquer. Préjugé ou réalité ? S. M. Owona (2005, p.8) nous éclaire à ce sujet, en ces mots : « L'existence des notions mathématiques dans l'awalé ne signifie pas qu'il faut savoir ces notions pour en jouer. Ces notions sont enveloppées par la structure ludique du jeu ». Les différents domaines dans lesquels cela s'exprime, selon les enquêtés de Dékpo sont illustrés dans le graphique suivant :

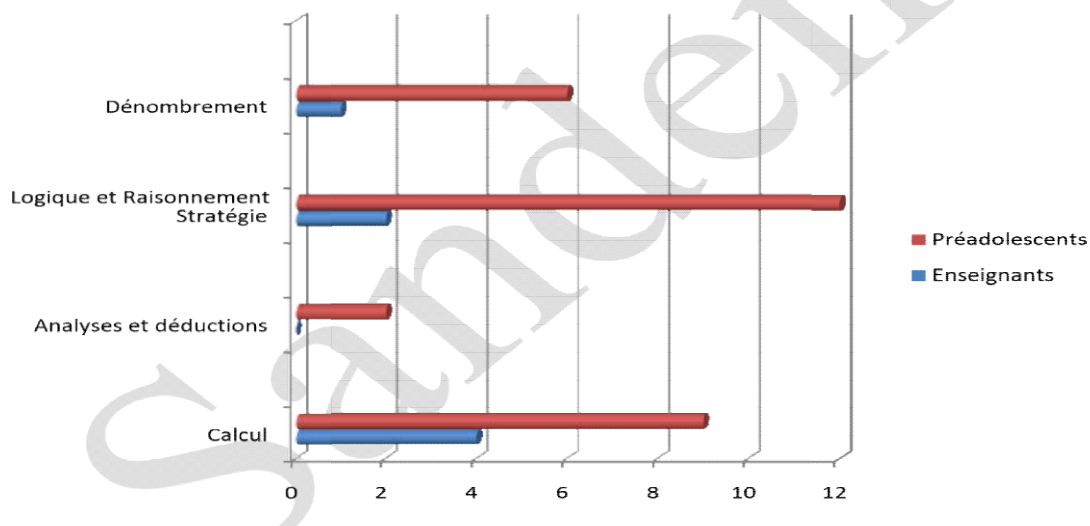
Graphique 2 : Les différents domaines dans lesquels la capacité de réflexion du joueur de « adji » est exercée



Source : données du terrain (avril-mai 2021)

Dans ce graphique 2, il ressort que ce sont la stratégie et le calcul qui sont au cœur de la réflexion engagée lors d'une partie du jeu « adji ». Pour Gansa, un de nos enquêtés, « Quand l'enfant joue, il arrive à distinguer facilement sa droite de sa gauche, par exemple. Cela l'aide en lecture et en écriture pour distinguer le d du b. Ça l'aide à s'exprimer sans complexe et cela lui évite la dyscalculie. C'est la raison pour laquelle il a été dit dans une émission à la télé qu'il faut privilégier le jeu pour enseigner les Mathématiques car les professeurs font tout pour que les enfants haïssent les Mathématiques. Ils doivent suivre l'exemple de la maternelle où il y a beaucoup de jeux, ce qui motive l'apprentissage des enfants ».

De plus, en termes de développement des aptitudes en Mathématiques, tous les enquêtés, à l'exception d'un préadolescent, estiment qu'en jouant au jeu « adji », les préadolescents peuvent améliorer leurs résultats scolaires en Mathématiques, comme le montre graphique suivant :



Graphique 3 : Les aptitudes intellectuelles en Mathématiques pouvant être développées par la pratique du jeu traditionnel « adji » selon les enquêtes.
Source : Données de terrain (avril-mai 2021)

De ce graphique, il ressort que ce sont la stratégie et le calcul qui sont au cœur de la réflexion engagée lors d'une partie du jeu « adji ». De plus, en termes de développement des aptitudes en Mathématiques, presque tous les enquêtés (enseignants et préadolescents) estiment qu'en jouant au jeu « adji », les préadolescents peuvent améliorer les résultats scolaires en Mathématiques. La logique, le raisonnement et le calcul sont développés par la pratique du jeu traditionnel « adji ». Or, pour J. Piaget, « la logique est la forme optimale de l'adaptation biologique » (O. Houdé, 2021, p.87). Et O. Houdé de poursuivre :

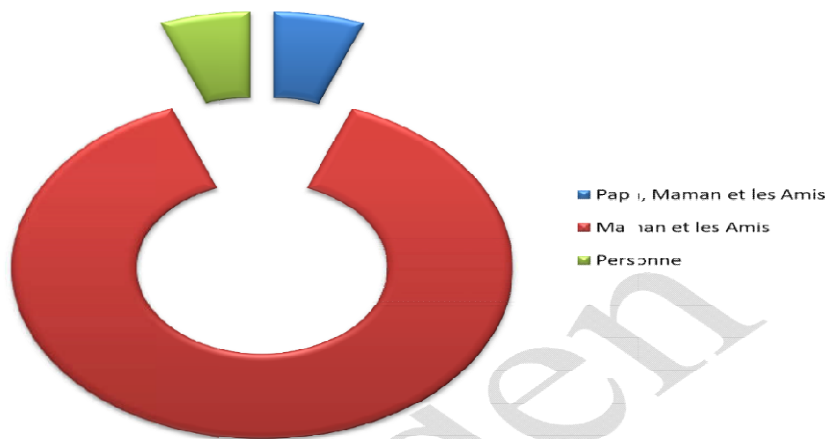
« Avant l'adolescence, le possible est un cas particulier du réel, après c'est le réel qui devient un cas particulier du possible » (Idem). L'épouse du chef de ménage nous a confié ceci : « Il arrive que des enseignants croisent les mères des préadolescents qui jouent à « adjì » à Sègbohòuè dans la rue et qu'ils fassent des compliments sur leur éveil et leur réactivité en classe. Cela nous rend fiers et nous confortent à les laisser jouer car ils relient cet éveil à leur pratique du « adjì ».

A la lumière des observations faites sur le terrain, on peut dire, en ce qui concerne donc notre première hypothèse spécifique, qu'il existe un lien entre la capacité de réflexion du jeu traditionnel « adjì » et le développement des aptitudes mathématiques des préadolescents de Dèkpo dans la commune d'Aplahoué au Bénin.

3.2.2 La pratique du jeu traditionnel « adjì » en famille permet un rapprochement des préadolescents de leurs parents à Dèkpo

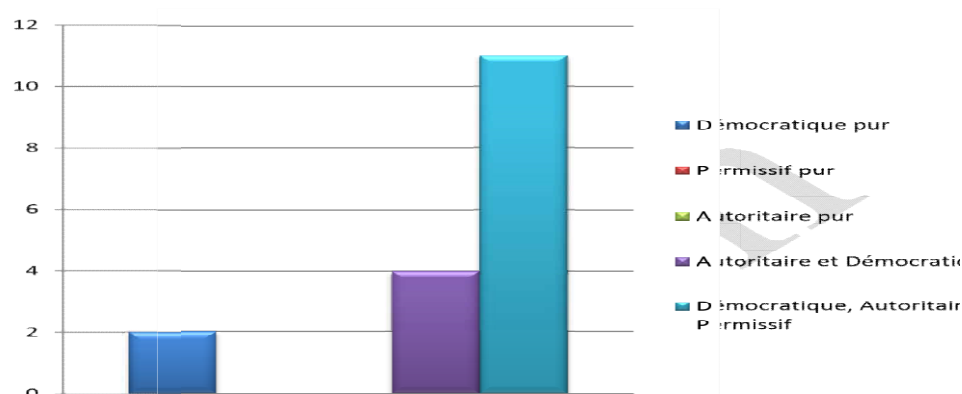
Dans notre quête de savoir la relation qu'on pourrait établir entre la pratique du « adjì » en famille et le rapprochement des jeunes de Dèkpo des leurs, le chef de ménage s'est exprimé en ces termes : « J'encourage la pratique du jeu « adjì » dans ma concession car il vient de mes ancêtres, il permet de forger le caractère et en même temps il distrait et rassemble.»

Les figures principales d'attachement des préadolescents de Dèkpo se présentent comme suit :



Graphique 4 : Figure d'attachement principale des préadolescents à Dèkpo.

Source : Données de terrain (avril-mai 2021)



Graphique 5 : Style éducatif des parents de Dékpo d'après leurs adolescents
Source : Données de terrain (Avril-Mai 2021)

L'observation de ce graphique montre que le préadolescent de Dékpo est très peu attaché à son père. Par contre, la mère et les amis lui offrent une plus grande assurance en ce qui concerne sa vie affective. Cela pourrait signifier que le préadolescent a tendance à vouloir refaire le monde en s'opposant constamment au système en place. C'est l'âge des grands idéaux [...] « Tout devient possible ! » (O. Houdé, 2020, p.88) et cela aussi bien sur le plan cognitif qu'affectif. Plusieurs facteurs peuvent donc expliquer ce constat ; et au nombre de ceux-ci, le style éducatif peut être interrogé.

A ce sujet, les enquêtes nous ont montré que, comme le relève le graphique 5, le style éducatif des parents est majoritairement démocratique et que le degré de contrôle est diversement apprécié (défini au cas par cas), en fonction du contexte. Mais dans tous les cas, aucun enquêté n'a relevé une éducation purement autoritaire. Ce n'est cependant pas l'avis d'un de nos interlocuteurs qui perçoit les choses autrement : « Le système éducatif mis en place par les parents dans la commune ne permet pas de donner une grande place aux loisirs. En effet, par souci d'amener les enfants à l'excellence, ils sont souvent acculés par des répétiteurs et toutes sortes d'exercices après l'école ». En effet, « les parents permissifs sont souvent considérés comme ceux qui veulent être les amis de leurs enfants ; il leur est difficile d'exercer leur autorité. » (A. Stoll Lillard, 2018, p.505). A contrario, « les parents autoritaires disent aux enfants de faire des choses parce qu'ils le leur demandent ; ils ne raisonnent pas avec eux, et ils semblent adopter une position selon laquelle ils sont infaillibles. Pourtant, les adultes qui travaillent avec des enfants doivent admettre qu'ils sont faillibles » (A. Stoll Lillard, 2018, p.506).

Si le style éducatif n'est pas mis en cause dans l'explication du détachement avec le père, il est indispensable de favoriser des contextes ludiques pour rapprocher les pères des préadolescents de Dékpo car, d'après Gansa, « Sur les 77 communes du Bénin, 40 ont

été ciblées comme frappées de malnutrition sévère par le programme PNDE, un projet national et multisectoriel. Mais en dehors du volet Nutrition, les parents doivent être éduqués pour permettre à leurs enfants de vraiment jouer. »

En ce qui concerne donc la deuxième hypothèse spécifique de notre travail, on peut dire qu'à la lumière des observations faites sur le terrain, la pratique du jeu traditionnel « adji » dans un contexte familial à Dékpo, contribue au rapprochement des préadolescents de leurs parents. Pour O. Houdé (2020, p.99), « l'émotion peut aider le raisonnement ». De plus, « comprendre que l'autre est, comme nous, un être intentionnel est essentiel pour entrer dans l'apprentissage culturel humain » (M. Tomasello, 1999, p.II). La préadolescence étant une période d'insécurité dans tous les domaines, il est donc possible de combler le besoin de proximité du sujet en éducation et lui transmettre les valeurs familiales, par la pratique du jeu traditionnel « adji ».

Au regard des développements précédents, l'hypothèse générale de départ « La pratique actuelle du jeu traditionnel « adji » par les préadolescents de Dékpo se justifie par sa valeur éducative », est aussi vérifiée.

4. Discussion

4.1. Stades du développement cognitif de J. Piaget

Dans un premier temps, la théorie du développement cognitif de J. Piaget (1896-1980) relevant du modèle socioconstructiviste met en relief les stades du développement, pour expliquer les résultats obtenus. En effet, O. Houdé (2020, p.88) en citant J. Piaget indique que « les traitements quantitatifs (nombre) et qualitatifs (catégorisation) [subissent] le raisonnement dans toute la force du terme, que ce soit dans la vie de tout un chacun ou dans le processus de la découverte scientifique ».

Pour J. Piaget (1968), c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers raisonnements. A la préadolescence, ses structures cognitives (ou schèmes de pensée) au départ complètement différentes de celles de l'adulte, s'intériorisent progressivement pour devenir de plus en plus abstraites. Cette théorie de l'intelligence se décline en deux dimensions fondamentales. Dans sa dimension structurelle d'une part, elle offre une description extrêmement minutieuse des différents stades du développement cognitif chez l'enfant et l'adolescent, dans l'ordre : le stade de l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans), celui des opérations concrètes (intelligence préopératoire et des opérations concrètes : de 2 à 11-12 ans), et le stade de l'intelligence opératoire formelle (de 6-7 ans à 11-12 ans). La dimension fonctionnelle quant à elle, met en exergue un mécanisme permettant d'expliquer le passage progressif d'un stade à l'autre: le fameux processus assimilation/accommodation/équibration. On passe donc constamment de l'assimilation à l'accommodation et vice versa, durant les processus de compréhension du monde qui nous entoure. Durant certaines périodes du développement, l'une des deux peut toutefois être temporairement plus utilisée que l'autre. Plusieurs autres études se sont spécifiquement penchées sur l'apprentissage des mathématiques dans les situations

scolaires et également ont montré « l'importance des contextes signifiants visant à stimuler les esprits et à améliorer l'apprentissage ». C'est pourquoi, partant de la posture de J. Piaget (1968) cité par O. Houdé (2020, pp.87-88), on remarque que « la logique est la forme optimale de l'adaptation biologique, construite par étapes successives, du cerveau du bébé à celui de l'adolescent [...] Avant l'adolescence, le possible est un cas particulier du réel, après c'est le réel qui devient un cas particulier du possible ! ». Or c'est par la logique que s'effectue le raisonnement hypothético déductif (Si- Alors), indispensable au préadolescent pour forger sa personnalité et son identité. L'entourage du préadolescent, notamment ses parents qui jouent un rôle fondamental dans son accompagnement au plan cognitif, doit donc être pris en compte.

4.2 Perspective piagétienne de l'attachement

Aborder le lien d'attachement dans une perspective piagétienne permet de comprendre que les configurations différentes prises par les liens d'attachement, sont soumises à une constante, une forme d'équilibration semblable face à la même menace : la peur de perdre le lien aux parents ou aux pairs. En effet, l'œuvre piagétienne a un caractère interdisciplinaire et est fondatrice du paradigme constructiviste en pédagogie. La notion de stades à l'adolescence implique le refus de la protection et de l'approbation parentale ou la perte du soutien/de la reconnaissance/de la solidarité mutuelle entre pairs. Cela est source d'insécurité en raison de la peur de perdre le lien aux parents ou aux pairs. Selon J. Piaget, l'affectivité est à l'intelligence ce que l'essence est au moteur (C. Xypas, 2001). La mission de l'éducation ne peut donc se réduire exclusivement à une entreprise de transmission de savoirs et de valeurs garantissant l'adaptation de l'individu au social (risque de tomber dans l'inculcation et l'aliénation). « Les jeux sont en consonance avec la culture à laquelle ils appartiennent, surtout en ce qui concerne les caractéristiques de la logique interne, qu'illustrent les valeurs et le symbolisme sous-jacent de cette culture : relations de pouvoir, fonction de la violence, images de l'homme et de la femme, formes de sociabilité, contact avec l'environnement... » (P. Parlebas, 2001, p.223).

Pour A. Hampaté Ba, (1980, p.128), « c'est notre devoir, à nous qui avons hérité d'une tradition orale, que d'essayer d'en transmettre ce que nous pouvons avant que le temps et l'oubli ne la fassent disparaître de la mémoire des hommes ». Cela va sans dire car en réalité, « c'est dans la mesure où l'enfant s'épanouit dans sa spécificité, à chaque étape de son développement, qu'il prépare un adulte bon et socialement bénéfique » J-J. Rousseau (2009), cité par O. Houdé (2020, p.18). Dans ses finalités, l'éducation a également pour but de former un sujet autonome c'est-à-dire un individu ayant tous les moyens de développer ses potentialités propres, au travers du modèle pédagogique adapté. Par l'éducation, sont transmis les outils culturels qui permettront à l'éduqué, d'inscrire sa propre voix, comme sujet relié aux autres dans le monde. Comprendre que les configurations différentes prises par les liens d'attachement, sont soumises à une constante (sous forme d'équilibration) semblable à la même réaction que le

bébé de 12 à 18 mois, permet donc aux éducateurs de développer des pédagogies nouvelles, à savoir celles du jeu.

5. Perspectives

5.1 A moyen terme

S'il est vrai que le niveau de relation et de corrélation entre la pratique du jeu traditionnel « adji » et l'éducation des préadolescents doit être l'objet de recherches plus approfondies, il faut admettre qu'au regard des données précédentes, on ne saurait négliger la valeur éducative de ce jeu traditionnel dans l'éducation scolaire. En dépit du modernisme, l'éducation familiale au Bénin, autrefois assez marquée par les modèles anciens, subit aujourd'hui l'influence des médias et de la formation scolaire, totalement ancrée dans des exigences de modernité.

Il y a donc un dilemme qui naît de la manière dont les parents actuels pourraient, malgré leur rythme effréné de vie, réaliser une intégration parfaite entre ces deux registres d'éducation. Intégrer la pratique du jeu traditionnel « adji » (dans sa forme physique) aux activités extrascolaires peut permettre de créer un terreau favorable à la pratique familiale de ce jeu. Quel que soit le niveau de développement des sociétés, « ce sont d'abord et avant tout les parents qui enseignent à leurs enfants et ce sont habituellement eux qui exercent la plus grande influence sur les jeunes. » (T. Gordon, 1978). « L'awalé est un jeu de séduction dans lequel la conquête du public ne saurait être négligée. Séduire par la force des stratégies et la justesse des proverbes, le ton des évocations épiques en accord avec chaque coup, c'est ainsi que le joueur d'awalé décline son statut social et démontre ses capacités de réflexion » (S. M. Owona, 2001, p.8). Mais c'est aussi là, dans un cadre familial, que se construisent les bases de son identité, condition nécessaire pour se prémunir de toute addiction.

Avec la modernisation des sociétés, le regard des familles sur l'école est aujourd'hui prépondérant. Même si les relations des familles avec l'école sont de plus en plus complexes, la confiance dans le système éducatif reste importante. C'est pourquoi intégrer la pratique du jeu traditionnel « adji » aux activités extra-académiques mais scolaires serait un excellent moyen d'en légitimer la pratique dans les familles.

5.2 A long terme

Lors de l'enquête, les populations de Dékpo ont, manifesté un vif désir de voir l'installation très prochaine d'un centre de loisirs à Dékpo. Les raisons de cet engouement sont variées : La stimulation intellectuelle, le brassage entre localités, le souci de transmission de valeurs, le rapprochement aînés-jeunes, la distraction, l'attrait des jeunes pour ce jeu, etc. Cela rejoint les propos de Monsieur Joël Glahoué, Chef du SJLVA qui s'exprimait en ces termes :« Le loisir est souvent abordé dans sa dimension socialisante et relaxante, mais il a également une dimension éducative et intellectuelle. Si la vulgarisation

du jeu traditionnel adji piétine encore dans le Couffo, c'est parce que l'Etat a peu de moyens à y allouer mais aussi les populations s'impliquent peu »

Mais le constat est qu'actuellement à Dékpo, 60% des enseignants organisent parfois et de façon informelle de mini-compétitions de jeu « adji » à l'attention des enfants et adolescents. Par contre, les préadolescents entre eux n'y pensent pas (seulement 5,9% ont affirmé avoir déjà initié de petits concours autour de ce jeu). Pour promouvoir ces initiatives, l'Etat doit organiser des concours et compétitions en tenant compte des catégories d'âge. Il ne faut surtout pas limiter les compétitions aux seuls adultes, sous-estimant les capacités cognitives des enfants. Dans le même ordre d'idées, il serait avantageux de revoir la politique de gestion des centres de loisirs sur le territoire national. En effet, aux dires de Monsieur Joël Glahoué, « les centres de loisirs du Couffo sont détournés de leur objectif initial. Au centre des jeunes d'Aplahoué par exemple, les locaux mis à disposition de la jeunesse pour la valorisation des activités récréatives sont transformés en lieux de commerce ou de manifestations populaires et cela n'encourage pas les parents d'adolescents à laisser les enfants y aller.

Conclusion

Après l'analyse des données, il a été constaté que l'engouement remarqué chez les préadolescents de Dekpo pour le jeu traditionnel « adji » vient du fait qu'il est accessible, rassembleur, et éducatif. Sa valeur éducative tient au fait qu'il développe les aptitudes intellectuelles en Mathématiques en même temps qu'il facilite le rapprochement des préadolescents et leurs parents. Toutefois, en dépit des résultats significatifs obtenus, il serait prétentieux de croire que ce seul aspect suffit à régler le défi éducatif actuel de la jeunesse africaine, exposée aux influences d'un modernisme "agressif". Compte tenu de la délicatesse que représente la période de l'adolescence, il est important de rivaliser d'originalité dans les approches éducatives à la fois familiales et scolaires.

Le présent travail de recherche a permis de comprendre que la pédagogie par le jeu à l'endroit des enfants et adolescents, a beaucoup d'avenir en termes d'éducation scolaire comme familiale au Bénin. Il a aussi mis en exergue le désir des populations de Dékpo d'une valorisation du jeu traditionnel « adji » par la création d'espaces publics consacrés à sa pratique, mais aussi par l'organisation de compétitions à l'attention de la jeunesse.

Il faut néanmoins souligner qu'apprendre à gagner et surtout accepter de perdre est un apprentissage social et affectif très important auquel le jeu de compétition contribue grandement. Il a donc sa place à l'école comme à la maison ou dans la cité. Mais dans son contexte de pratique, il ne doit pas exclure toute autre forme de jeu au risque de devenir nuisible. En plus des jeux de compétition, il doit donc y avoir une place pour le jeu d'entraide (ou de collaboration), qui est aussi éducatif. Le jeu « adji » en répondant à tous ces critères gagnerait donc à être davantage pris au sérieux. Il convient d'accentuer la

sensibilisation déjà entreprise par les Pouvoirs Publics envers les acteurs de l'éducation à tous les niveaux ; car si la question de la pédagogie par les jeux traditionnels béninois a été longuement abordée dans ce travail de recherche, c'est parce que malgré leur accessibilité, les conditions de leur vulgarisation restent à parfaire pour une approche éducationnelle béninoise en adéquation avec les réalités socioéconomiques et culturelles. A l'heure du passage des OMD aux ODD et du programme Education 2030, ce partage d'expérience pourrait donc constituer une source d'inspiration ou mieux, susciter des réactions et réflexions complémentaires pour les futures réformes de l'éducation au Bénin et en Afrique

Références bibliographiques

- Cohen, S. 2003. *Sa vie, c'est le jeu*, Paris : PUF.
- Chogolou, G. 2013. *Socialisation en milieu traditionnel et éducation scolaire au Bénin*, Editions Universitaires Européennes.
- Doron, R. et Parot Fr. 1991. *Dictionnaire de la Psychologie*, Collectif, Paris : PUF.
- Dumazedier J. 1962. *Vers une civilisation du loisir ?* Paris : Editions du Seuil.
- Durkheim, E. 1922. *Éducation et sociologie*, Paris : PUF.
- Erny P. 2001. *Essai sur l'éducation en Afrique Noire*. Paris : L'Harmattan.
- Ezembe, F. 2003. *L'enfant africain et ses univers, Questions d'enfances*. Paris : Editions Karthala.
- Garanderie (de la), A. 2002. *Comprendre les chemins de la connaissance : une pédagogie du sens*, Chronique sociale.
- Gbado A. et al. 2007. *Une partie d'Awalé*, Cotonou : Ruisseaux d'Afrique.
- Gordon Thomas, 1970, Parent effectiveness training: the no-lose program for raising responsible children. New York: P. H. Wyden.
- Guedenon M. 2001. *Problématique de la disparition des loisirs traditionnels au Bénin: cas de la ville d'Abomey*, Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention du diplôme de Conseiller principal de jeunesse et d'animation (CPJA) Option Récréologie, INJEPS, UAC.
- Houde O. 2021. *L'école du cerveau : de Montessori, Freinet et Piaget aux sciences cognitives*, Paris : Editions Livre de poche.
- Migan, R. 2001. *Loisirs des adolescents au Bénin : cas de la circonscription urbaine de Porto-Novo*, Mémoire de fin de cycle en vue de l'obtention du diplôme de Conseiller principal de jeunesse et d'animation (CPJA) Option Récréologie, INJEPS, UAC.
- Mongbo, P. et Tossou, V. 1990. *Impact de la culture extrascolaire des élèves de l'enseignement secondaire sur leur rendement scolaire*, Mémoire de fin de stage au BAPES, Option Lettres, ENS, UAC.
- Owona, S. M. 2005. *L'Awalé*, Paris : L'Harmattan.

- Parlebas, P. (Collectif). 1989. *Les jeux du patrimoine. Tradition et culture, Essai de réponses*, EPS EDITIONS.
- Parlebas, P. 2003. « Le destin des jeux : Héritage et filiation », *Socio-anthropologie*, n° 13 :1-9.
- Parlebas, P. 2016. « Jeux traditionnels : jeux paradoxaux, Vers l'Education Nouvelle », *La revue des Ceméa*, n°561 :18-45.
- Piaget, J. 1966. *La construction du réel chez l'enfant*, Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rousseau, J.-J. 2009. *Émile ou de l'éducation*, Paris : Flammarion.
- Soumanou, M. et Houelekou J.-P. 1985. *Les adolescents et leurs loisirs: résultats d'une enquête réalisée dans trois établissements d'enseignement moyen et général* (lycée Béhanzin, lycée Toffa Ier et CEMG Notre Dame des Apôtres), Rapport de fin de stage Niveau II, ENS/UNB.
- Veronika, T. et Slavko G. 2018. « Lev Vygotski, initiateur du constructivisme social et penseur insaisissable de l'éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 26 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7089> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7089>
- Willem, D. et Mugny G. 1981. *Le développement social de l'intelligence*, Paris : Inter Éditions, 1981.
- Willem, D. et Mugny G. 1997. *Psychologie sociale et développement cognitif*, Paris : Armand Colin.

Références webographiques

- <https://www.humanium.org/fr/wp-content/uploads/declaration-droits-enfant-1959.pdf>, consultée le 03/11/2020 à 14h09
- <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/jeu/44887>, consultée le 10/07/2021 à 07h31
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_traditionnel_\(sport\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jeu_traditionnel_(sport)), consultée le 10/06/2021 à 08h27
- <http://lewebpedagogique.com/accompagnement-scolaire/2011/09/la-preadolescence>, consultée le 27/03/2021 à 16H