



UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY



**Revue du
LTML**

**N° 17
Décembre 2020**

www.ltml.univ-fhb.edu.ci

LEML

ISSN 1997- 4256

Comité scientifique du LTML

COORDONNATEUR :

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

Membres :

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

Membres d'honneur :

- Prof PRAH Kwaa Kwesi, The Center for Advanced Studies of African Society (CASAS), Ville du Cap, Afrique du Sud
- Pr KOUADIO N'GUESSAN Jérémie K, (*Sciences du langage, Université F. Houphouët-Boigny*.

- Pr MITI Lazarus, The Center for Advanced Studies of African Society (CASAS), Ville du Cap, Afrique du Sud
- Pr HOUNKPATIN B. Christophe CAPO, Université d'Abomey-Calavi (Bénin)
- Pr Mamadou KANDJI, Université Cheick Anta Diop (Sénégal)

Comité de lecture

Pr KOUASSI Jérôme, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Pr SILUE S. Jacques, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Pr KOUAME Abo Justin, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Pr DAHIGO Guézé Habraham, *Université Alassane Ouattara de Bouaké*
 Dr SILUE Léfara, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr AKROBOU Ézéchiél, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr BOGNY Y. Joseph, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr KRAH A. K. Enoc, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr KALLET Vahoua, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr ADOPO Achi Aimé, *École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan*
 Dr KPLI YAO Kouadio JF, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr TOH Zorobi Philippe, *Université Alassane Ouattara de Bouaké*
 Dr SEKONGO Gossouhon, *Université Alassane Ouattara de Bouaké*
 Dr SILUE N. Djibril, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr IRIE BI Benjamin, *Université Alassane Ouattara de Bouaké*
 Dr KOUASSI K Raoul, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr YOBOUE Kouadio Michel AGBA, *École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan*

Comité de rédaction :

Dr SILUÉ Djibril, *Université F. Houphouët-Boigny d'Abidjan-Cocody*
 Dr ADOPO Achi Aimé, *École Normale Supérieure (ENS) d'Abidjan*
 Dr IRIE Bi Benjamin, *Université Alassane Ouattara de Bouaké*

Présentation de la Revue LTML

La Revue du LTML est l'organe de diffusion du résultat des travaux réalisés dans le cadre des activités du LTML. La revue se fixe pour objectif de faire la promotion académique des enseignants-chercheurs et de soutenir et former faire acquérir de l'expérience aux doctorants en linguistique.

Les travaux du LTML sont de plusieurs ordres : il peut s'agir de communications présentées lors des colloques ordinaires du LTML puis retravaillées sous forme d'articles ; les articles provenant d'une telle activité sont publiés sous la forme de parution thématique. Il peut également s'agir d'articles « libres », soumis pour publication au Comité scientifique du LTML ; ce type de parution constitue des numéros à varia.

Le présent N° 17 de la Revue LTML est la compilation de productions provenant de deux sources : une bonne partie des articles provient du lot de communications reçues par le Comité scientifique du Colloque de novembre 2019. Ces communications éditées en articles ont été, comme les textes issus des productions à thématiques ouvertes, instruites par le Comité de lecture. Le tout est « un mélange » pluridisciplinaire avec des travaux en linguistique pure, en didactique des langues et en littérature.

Le Directeur de Publication

Pr SILUE S. Jacques

Le contenu de la Revue n° 17 du LTML

Le présent numéro comporte dix (10) articles qui couvrent, comme indiqué, des thématiques fort variées.

Kpli Yao Kouadio J-F et Gogbeu, ouvrent la série avec l'étude des « Valeurs systémiques différentielles de "*sometimes*" et "*occasionally* » dans la pure tradition méta-opérationnelle. Les auteurs montrent que l'apparente proximité sémantique de ces deux opérateurs égare souvent certains chercheurs et pédagogues et les amène à présenter les opérateurs à l'étude comme interchangeables, ce qui n'est pas le cas

Quant à **Amenan M. N'Guessan Adou**, elle nous ramène sur la question de l'acquisition de la langue maternelle. Selon la chercheuse, l'exposition linguistique précoce représente un atout pour l'enfant dans le processus d'acquisition du langage. Celle-ci accélère le modelage linguistique par le biais des aspects formels de la langue comme la phonologie, la morphologie, la syntaxe et les tons, etc. Le travail se focalise plus spécifiquement sur le cas des enfants baoulés âgés de 6 mois à 7 ans.

Aminata Sessouma, nous présente le système éducatif burkinabé et sa gestion dans un contexte multilingue et pluriculturel. Sur la base d'enquêtes conduites auprès des acteurs principaux du système scolaire (enseignants, encadreurs et parents d'élèves, l'auteure rappelle que les langues maternelles influent sur les résultats scolaires et fait des suggestions à même d'optimiser le recours aux langues maternelles.

Kpli Yao Kouadio J-F revient cette fois avec **Kondro Kouakou Yannick** sur le fonctionnement d'un autre microsystème de la langue anglaise « *that is* » et « *that is to say* ». Ce sont également des opérateurs que les raccourcis théoriques finissent par poser comme identiques. Pourtant, à l'aide des outils d'analyse « chirurgicales » qu'offre la grammaire méta-opérationnelle de H. Adamczewski les deux chercheurs parviennent à montrer comment ces deux suites codent différents types de fonctionnement qui relèvent du statut posé et du statut repris.

Silué N. Djibril remet au goût du jour la question de l'aménagement linguistique, une thématique qui peut sembler récente alors que les réflexions sur la gestion sociopolitique des langues est une question séculaire, en tout cas en ce qui concerne la langue anglaise. L'auteur suggère que les anciennes colonies africaines s'inspirent de l'expérience de l'Angleterre pour asseoir des politiques linguistiques solides.

Bony Yao Charles nous ramène dans un paradigme complètement différent à travers une réflexion à la fois linguistique et littéraire sur l'ordre des mots dans le texte littéraire. Selon lui, dans les langues où cet ordre n'est pas rigide, les écrivains se voient offrir de nombreuses possibilités énonciatives surtout en ce qui concerne l'organisation générale de l'information, de la phrase au discours. Dans les créations littéraires, la manipulation ou l'agencement des mots permet

l'inversion syntaxique à l'aide des constructions participiales, comme on peut en noter la récurrence chez Aimé Césaire dans *Cahier d'un retour au pays natal*.

Koné Kiyofon Antoine ouvre un paradigme nouveau avec son étude exploitant la théorie grammaticale conceptuelle. Selon cette approche, les structures conceptuelles ne sont pas déterminées par des structures et règles de syntaxiques. Partageant le point de vue de W. Croft et de A. Cruse (2004), l'auteur estime que l'appréhension des faits linguistiques est principalement d'essence conceptuelle. L'auteur soutient ses thèses à partir de l'analyse des morphèmes -s et du - ø du système nominal de l'anglais et morphème de la classe des noms -m en Tagbana

Avec « La transversalidad del personaje Preciosa : de *La gitanilla* de Miguel de Cervantes a *Preciosa y el aire* de Federico García Lorca », **Ehou Sicko Martinien** nous transporte dans la littérature espagnole du XVIème siècle. Il rappelle d'abord qu'à chaque époque correspond une réalité sociale déterminée et propose ensuite une étude comparative des relations antagoniques entre un personnage dédoublé dans les deux œuvres - *La gitanilla* de Miguel De Cervantes Saavedra et *Preciosa y el aire* de Federico García Lorca.

Koua Kouamenan Ernest, dans le cadre de la pédagogie des langues, une « Analyse des interactions verbales enseignants/stagiaires lors des cours de français dans l'enseignement professionnel ivoirien ». On retient que les variétés locales du français comme le nouchi sont bien présentes dans l'expression orale des stagiaires, langage jugé peu académique qui réapparaît dans les messages pédagogiques de ces stagiaires dans la salle de classe, en présence des apprenants.

Dans leur article, **Krouwa Stéphanie Tanoa** et **Kouakou N'guessan Gwladys** proposent une approche typologique du Progressif dans les langues Kwa à travers une « étude transversale » en Baoulé, Mɔ̀ɖúkrù, Akyé, Ewegbé et Bèrè. En inscrivant cette étude dans le Programme Minimaliste, elles analysent les différentes constructions du Progressif et proposent une structure sous-jacente, minimale susceptible d'en rendre compte. Elles concluent ainsi que les variations du Progressif observables dans les langues Kwa dérivent de la structure SOV.

Enfin, **Adama Bamba** envisage étudier les six types de variation langagière dans *Their Eyes were watching God* par Z. Hurston (1937) et *Of Mice and Men* par J. Steinbeck (1937). Partant du principe que la langue est une représentation de la réalité, il s'interroge sur le degré d'iconicité entre la variation linguistique observable dans la réalité et celle observée dans ces œuvres de fiction. A cet effet, il s'inscrit dans le cadre de la théorie variationniste sous-tendue par des principes sociolinguistiques articulés autour des termes pouvoir/ solidarité et politesse.

SOMMAIRE

<i>Comité scientifique du L TML.....</i>	2
<i>Le comité de lecture.....</i>	4
<i>Le Comité de rédaction.....</i>	4
<i>Présentation de la Revue L TML.....</i>	5
<i>Le contenu de la Revue n° 17 du L TML.....</i>	6
 <i>Analyse des valeurs systémiques différentielles de “sometimes” et “occasionally” en anglais contemporain</i>	10
<i>KPLI Y.K. Jean-François & GOGBEU Francis</i>	
 <i>Processus d'acquisition du langage dans une langue à tons : cas du baoulé.....</i>	27
<i>Amenan Martiale N'GUESSAN épouse ADOU</i>	
 <i>Problématique de 'enseignement/apprentissage des langues nationales dans le système éducatif.....</i>	43
<i>Aminata SESSOUMA</i>	
 <i>Valeurs systémiques différentielles de « that is » et « that is to say » : étude contrastive et problèmes de traduction anglais-français.....</i>	55
<i>KPLI Y.K. Jean-François & KONDRO Kouakou Yannick</i>	
 <i>From the coloniser's language to national language: the English experience.....</i>	75
<i>SILUÉ Nanourgo Djibril</i>	
 <i>L'inversion dans les constructions participiales : Fonctionnement et valeur à travers Cahier d'un retour au pays natal d'Aimé Césaire.....</i>	94
<i>BONY Yao Charles</i>	
 <i>Grammatical morphemes, conceptual structures and semantic representation.....</i>	108
<i>KONÉ Kiyofon Antoine</i>	
 <i>La transversalidad del personaje Preciosa: de La gitaniilla de Miguel de Cervantes a Preciosa y el aire de Federico García Lorca.....</i>	121
<i>Ehou Sicko Martinien</i>	

<i>Analyse des interactions verbales enseignants/stagiaires lors des cours de français dans l'enseignement professionnel ivoirien.....</i>	134
<i>KOUA Kouamenan Ernest</i>	
<i>Le progressif dans les langues Kwa : une étude transversale.....</i>	148
<i>KROUWA Stéphanie Tanoa & KOUAKOU N'guessan Gwladys</i>	
<i>Language Variation in Contemporary American Literary Production: Case Study of Their Eyes were Watching God by Zora N. Hurston, and Of Mice and Men by John Steinbeck.....</i>	160
<i>Adama BAMBA</i>	

Analyse des valeurs systémiques différentielles de “*sometimes*” et “*occasionally*” en anglais contemporain

KPLI Y.K. Jean-François, *Maître de conférences*

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

kplijfk@gmail.com

GOGBEU Francis, *Doctorant*

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

francis.gogbeu@yahoo.com

RÉSUMÉ :

Cette étude vise à déterminer la différence entre les unités « *sometimes* » et « *occasionally* » qui sont présentées par les dictionnaires et ouvrages de grammaire comme des synonymes. La détermination de cette différence permettra aux apprenants de comprendre pourquoi il est par exemple possible et correct de dire en anglais « *very occasionally* » alors qu’il est impossible et inadmissible de dire « **very sometimes* ». L’étude vise également à aider les apprenants et praticiens de l’anglais à utiliser ces deux opérateurs dans leur situation de communication respective en toute quiétude. Cette contribution soutient que, s’il est agrammatical de dire « **very sometimes* » en anglais, alors il est clair qu’il existe une différence sous-jacente entre ces deux unités linguistiques qui n’est pas de l’ordre de l’extralinguistique mais de l’ordre de la structuration interne propre à la langue.

MOTS-CLÉS : *acquis, non-acquis, posé, statut, repris, validité, assertif, non-assertif.*

ABSTRACT:

This paper aims to determine the fundamental difference between the units “*sometimes*” and “*occasionally*” which are still presented by dictionaries and grammar books as synonyms. Once that difference is determined, learners and English practitioners will be able to understand for example why it is possible and correct to say in English “*very occasionally*” while it is impossible and ungrammatical to say “**very sometimes*”. The determination of that difference will help learners and English practitioners to accurately use the two units in normal communication situations. This contribution argues that if it is ungrammatical to say in English “**very sometimes*”, then there does exist an underlying difference between the units “*sometimes*” and “*occasionally*”. And that difference can’t be found in reference to the extralinguistic domain, but rather to the inner structuring of the language.

KEY-WORDS: *acquired, non-acquired, set, retaken status, validity, assertive, non-assertive.*

INTRODUCTION

En anglais contemporain il est possible et correct de dire « *very occasionally* » alors qu'il est impossible et incorrect de dire « **very sometimes* ». Pourtant, les dictionnaires et les livres de grammaires présentent les unités « *sometimes* » et « *occasionally* » comme des synonymes en faisant abstraction de l'idée émise par Ferdinand de Saussure (il y a plus d'un siècle) selon laquelle la langue est un système. Avec les outils du modèle théorique métaopérational¹, cette étude vise à montrer que les unités susmentionnées ne sont pas des synonymes tout en mettant au jour leur différence sous-jacente. La démarche consiste à collecter des énoncés de sources orales et ou écrites, produits dans des situations réelles de communication et qui comportent en leur sein les unités « *sometimes* » et « *occasionally* ». Puis, par un procédé de commutation, des analyses microsystemiques sont menées à l'effet de dégager les propriétés différentielles respectives de ces opérateurs. Cette étude soutient aussi que la différence entre ces unités linguistiques ne peut pas être extralinguistique car l'énonciateur opère un choix suite à des calculs opérationnels conscients ou inconscients. Ce choix est guidé par un principe récurrent et cyclique : le statut posé et le statut repris. Cette étude présentera d'abord succinctement quelques tentatives de détermination des différences faite par les dictionnaires et les grammaires classiques, puis elle abordera l'analyse des valeurs différentielles.

1. ANALYSE LEXICOLOGIQUE ET SYNTAXIQUE DE « *SOMETIMES* » ET « *OCCASIONALLY* »

Cette brève présentation de '*sometimes*' et '*occasionally*' se fera sur deux axes. L'axe lexicologique portera sur la présentation des dictionnaires et l'axe syntaxique s'attaquera aux analyses faites dans les grammaires classiques.

1.1 '*Sometimes*' et '*Occasionally*' dans les dictionnaires

Pour définir '*occasionally*' certains dictionnaires optent pour la présentation de '*occasional*' avant d'indiquer que l'adverbe qui en dérive est '*occasionally*'. Nous retenons ici cinq dictionnaires parce qu'ils traitent directement les unités qui font l'objet de l'étude.

¹ Ce cadre théorique a été forgé en France par Henri Adamczewski à partir du milieu des années 1970.

Dictionnaires	Occasionally	Sometimes
<i>Cambridge Advanced Learner's Dictionary</i> – 3 rd Edition.	Adv. Sometimes but not often	- Adv. On some occasions but not always or often
<i>The American Heritage® Dictionary of the English Language</i> , Fourth Edition copyright ©2000 by Houghton Mifflin Company.	Adv. Abbr. occas. Now and then ; from time to time.	1. Adv. At times; now and then . 2. Adv. <i>Obsolete</i> At some previous time; formerly.
<i>Oxford Advanced Learner's Dictionary</i> New 7th Edition Oxford University	Adverb Sometimes but not often:	-Adv. Occasionally rather than all of the time
<i>Longman Dictionary of Contemporary English</i>	adv sometimes , but not regularly and not often <i>We only see each other very occasionally (=rarely).</i>	adv on some occasions but not always occasionally
<i>Random House Webster's Dictionary</i>	Adv. 1. at times ; from time to time; now and then . [1615-25]	adv. 1. on some occasions; at times ; now and then . [1520-30]

Tableau 1 : 'sometimes' et 'occasionally' selon quelques dictionnaires

Les dictionnaires consultés présentent '*sometimes*' et '*occasionally*' comme appartenant à la catégorie adverbiale, mais, '*occasionally*' est issu de l'adjectif '*occasional*' et est obtenu par l'adjonction du suffixe '*ly*'. En outre, le *Random House Webster's Dictionary* signale qu'environ un siècle existe entre l'apparition de ces deux opérateurs dans le système de la langue anglaise. En d'autres termes, '*sometimes*' qui apparaît entre [1520-30] est plus vieux en système que '*occasionally*' qui lui naît entre [1615-25].

Le fait que ces deux unités ne sont pas apparues au même moment ou encore à une même époque dans le système de la langue anglaise prête à analyse. Considérant le caractère systémique et systématique de la langue mis en avant par Ferdinand de Saussure (1985), l'on peut affirmer que le système linguistique anglais a éprouvé le besoin d'introduire '*occasionally*' parce que '*sometimes*' n'était plus à même de réaliser certaines opérations.

Enfin, les dictionnaires tentent de différencier ces deux unités en établissant une circularité synonymique qui, malheureusement, contribue à les opacifier. L'énoncé suivant nous permettra de soutenir cette hypothèse :

1. Very occasionally, some people find that their throat or tongue becomes sore after taking this medicine or that their voice becomes a little hoarse.²

TRADUCTION

² Énoncé disponible sur : http://gsk.ca/english/docs-pdf/Flovent_2010.pdf. Consulté le 14 Octobre 2017.

Il peut arriver, **quoique peu souvent**, que certaines personnes éprouvent des maux de gorge, une sensibilité de la langue ou un léger enrouement après la prise du médicament.³

Soutenir que '*occasionally*' et '*sometimes*' sont des synonymes c'est soutenir que l'énoncé suivant est admissible.

*Very **sometimes**, some people find that their throat or tongue becomes sore after taking this medicine or that their voice becomes a little hoarse.

Il semble évident que l'énoncé ci-dessus qui est le résultat de la substitution de '*occasionally*' par '*sometimes*' est agrammatical et irrecevable.

Par ailleurs, il est aisé de montrer que les opérateurs '*sometimes*' et '*occasionally*' ne sont pas du tout synonymes et qu'ils ont des fonctions et statuts différents dans le système de la grammaire anglaise. Dans l'énoncé suivant :

2. Every project for me is a risk that I bet on. I believe my senses, and hopefully it will be successful. But **sometimes** you make it, and **sometimes** you fail. [Laughs.] If you can keep going and never give up, ultimately you will get something that you really want.⁴

'*Sometimes*' pose des données en présentant une alternative. De ce fait, il fait avancer le récit. Voyons ce que la substitution de '*sometimes*' par '*occasionally*' donne :

* But **occasionally** you make it, and **occasionally** you fail.

Bien que grammatical cet énoncé semble irrecevable sur le plan du niveau de langue et de la pertinence du choix des unités. En effet, l'emploi de '*occasionally*' semble fermer la voie de l'alternative et empêcher l'avancée du récit. De fait, '*occasionally*' ne permet pas de poser des données, il indique plutôt l'occurrence antérieure de '*You make it*' et de '*you fail*.' La différence entre ces unités ne se situe donc pas dans leur contenu sémantique, mais dans leurs statuts respectifs lorsqu'elles sont employées in situ. La synonymie proposée par les dictionnaires n'est donc pas un concept opératoire suffisant pour les discriminer. Voyons comment les ouvrages de grammaires classiques abordent la question.

1.2 'Sometimes' et 'occasionally' dans les livres de grammaire

La plupart des livres de grammaire que nous avons consultés abordent les unités '*sometimes*' et '*occasionally*' sous l'étiquette globale d'adverbes *de fréquence*. Ils

³ Énoncé disponible sur : <http://gsk.ca/french/docs-pdf/Flovent-HFA-Diskus-french PM.pdf>. Consulté le 14 Octobre 2017.

⁴ Énoncé extrait de *the ONION* volume 41 issue 14/ 7-14, April 2005, page 15.

tentent pour la plupart une analyse de leur positionnement dans le Linéaire. Pour Martin Hewings (1999: 182): « *Some adverbs of indefinite frequency, which says in an indefinite way how often something happens, usually go in mid position* ». Pour Hewings, les adverbes de fréquence affectionnent la position médiane. La visée pédagogique de cette hypothèse est d'apprendre aux étudiants la place de ces adverbes dans l'énoncé, ce qui en soit serait une règle à retenir. À l'instar de Hewings, d'autres grammairiens comme Betty Schramper Azar (2003 : 7)⁵, Louis Gorge Alexander (1990 : 96)⁶ et John Eastwood (1994 : 269)⁷ ont étudié les adverbes de fréquence selon leur position dans le linéaire et ont abouti à la même conclusion : ces adverbes apparaissent entre le sujet et le prédicat (« mid position »). Aucune explication n'est donnée sur la raison d'un tel choix de position dans le linéaire. Toutefois, Betty Schramper Azar (2003 : 27), a tenté de montrer la différence entre « sometimes » et les autres adverbes de fréquence (*always, usually, often, seldom et rarely*) en avançant ceci : « I drink coffee two, three, or four mornings a week. = **sometimes** ». La différence mise en avant ici est présentée en faisant référence à l'extralinguistique c'est-à-dire à la comptabilisation mathématique et matérielle de l'occurrence des faits ou événements. Et pourtant, Jean-Rémi Lapaire et Wilfrid Rotgé (1991 : 29) avaient déjà lancé cet avertissement : « Il serait erroné de croire que le langage manipule directement des événements, des objets, des êtres ou des impressions ». De plus, cette présentation implique qu'avant de choisir l'un ou l'autre de ces opérateurs, l'énonciateur doit comptabiliser l'occurrence matérielle des événements ou faits, ce qui ne se produit pas en situations réelles de communication.

Pour mettre au jour les valeurs différentielles de '*sometimes*' et '*occasionally*', avec un regard novateur, il importe d'utiliser des outils théoriques plus adéquats. Nous aurons donc recours à la grammaire métaopérationnelle forgée par Henri Adamczewski Henri (1982), développée et enrichie plus tard par ses successeurs comme Delmas Claude (1987), Jean-Pierre Gabilan (1992 ; 2006 ; 1991) et tous les amis du Crélingua⁸.

2. VALEURS DIFFÉRENTIELLES DE 'SOMETIMES' ET 'OCCASIONALLY'

La différence entre '*sometimes*' et '*occasionally*' peut être perçue à travers les énoncés ci-après, et surtout à travers la présence de l'unité ou du segment que nous soulignons :

⁵ Azar, Betty Schramper. 2003. *Fundamentals of English Grammar, Third Edition with key answer*. United States of America: Longman. 465p.

⁶ Alexander, L.G.1998. *Longman English Grammar Practice for Intermediate Students*. United Kingdom. Longman Group. 302p.

⁷ John, Eastwood. 2002. *Oxford Guide to English Grammar*. Hong Kong: Oxford University Press. 453p.

⁸ Les Amis du Crélingua, voir le site : www.crelingua.fr

3. This heating system was installed [...] during construction as a safety measure and only used very occasionally, indeed it was not used at all during the exceptionally severe winter of 1962-3.⁹

TRADUCTION

Ce système de chauffage, installé au moment de la construction par mesure [...] de sécurité, n'a en effet servi **qu'en de très rares occasions**, lesquelles n'incluent même pas l'hiver extrêmement rigoureux [...] qu'a connu le pays en 1962-63.¹⁰

4. Very occasionally, omega-3 acids may cause bruising because, like aspirin, they can interfere with some clotting mechanisms (platelet aggregation).¹¹

TRADUCTION

À notre connaissance, elle n'a pas été associée avec le moindre symptôme de toxicité.¹²

5. Although very occasionally SWP leaders like Joseph Hansen acknowledged that the "forms of workers democracy" were missing, [...] this was seen as a small blemish; and in any event, the "objective dynamic" would "inevitably" compel the Castroites to see the light.¹³

TRADUCTION

Certains des dirigeants du SWP tels que Joseph Hansen reconnaissaient **à de très rares occasions** que les « formes de la démocratie ouvrière » [...] manquaient, toutefois ceci était considéré comme un défaut mineur, et de toute façon, à cause de la « dynamique objective » les castristes allaient « forcément » avoir la révélation.¹⁴

Les trois énoncés ci-dessus ont un trait commun : ils contiennent l'unité '**very**' positionnée juste devant l'opérateur '**occasionally**'. Pour un souci de clarté analytique, essayons de substituer '**sometimes**' à '**occasionally**' sur ces positions pour voir le résultat.

⁹Énoncé disponible sur : http://www.energy-cities.eu/IMG/pdf/schoobiedo_handbook_en-2-2-2.pdf. Consulté le 14 Octobre 2017.

¹⁰ Énoncé disponible sur : http://www.energy-cities.eu/IMG/pdf/schoobiedo_guide_fr.pdf. Consulté le 14 Octobre 2017.

¹¹ Énoncé disponible sur : <http://www.isodisnatura.co.uk/laboratory/services/questions-answers/omega-3s-in-general.html>. Consulté le 15 Octobre 2017.

¹² Énoncé disponible sur : <http://www.isodisnatura.fr/laboratoire/les-services/questions-reponses/les-omega-3-en-general.html>. Consulté le 15 Octobre 2017. Dans cette traduction, l'auteur a dû fait fi de nombreux mots de la version anglaise pour privilégier le message principal à communiquer.

¹³ Énoncé disponible sur : <http://spartacist.org/english/wv/915/cuba.html>. Consulté le 17 Octobre 2017.

¹⁴ Énoncé disponible sur : <http://spartacist.org/francais/lebol/185/cubaine.html>. Consulté le 17 Octobre 2017.

*This heating system was installed [...] during construction as a safety measure and only used very **sometimes**, indeed it was not used at all during the exceptionally severe winter of 1962-3.

*Very **sometimes**, omega-3 acids may cause bruising because, like aspirin, they can interfere with some clotting mechanisms (platelet aggregation).

*Although very **sometimes** SWP leaders like Joseph Hansen acknowledged that the "forms of workers democracy" were missing, [...] this was seen as a small blemish; and in any event, the "objective dynamic" would "inevitably" compel the Castroites to see the light.

À l'évidence, il est impossible de mettre '*sometimes*' à cette position qu'occupe '*occasionally*'. Si les unités '*sometimes*' et '*occasionally*' sont des synonymes comme l'indiquent les dictionnaires, pourquoi est-il impossible qu'elles soient interchangeables à cette position ? Autrement dit, pourquoi est-il possible et correct de dire en anglais '*very occasionally*' alors qu'il est impossible de dire * '*very sometimes*' ? La réponse à cette question se trouve principalement dans la valeur invariante systémique de cet opérateur.

2.1 Valeur invariante systémique de '*occasionally*'

'*Occasionally*' est utilisé par l'énonciateur lorsque celui-ci considère comme vraie, valide ou acquise la relation sur laquelle porte l'opérateur. Ce faisant, il présuppose que la relation est admise comme telle ou devrait être admise comme telle par ses co-énonciateurs. Partant de ce fait, '*occasionally*' est de **statut repris**.

En effet, dans l'énoncé (3) par exemple, l'énonciateur utilise '*occasionally*' pour confirmer l'occurrence antérieure de la relation [Heating system-R-only used] et donc sa validité. Il signale de fait que la relation a été validée à un moment donné, est valide actuellement ou sera valide à l'avenir. Et il le fait avec une bonne dose d'assertion. Dès lors, l'occurrence du marqueur '*very*' est parfaitement justifiée puisqu'il quantifie l'opérateur '*occasionally*' qui indique l'acquis de relation. En toute logique, on ne peut intensifier que ce qui a un statut acquis, valide. En d'autres termes, '*occasionally*', porte sur la réalité des faits et '*very*' vient intensifier cette réalité.

Cette fonction de l'opérateur '*very*' est bien confirmée par Gabilan (2006 : 165) qui soutient que '*very*' « provient du français 'vrai', ce qu'un de ses emplois rappelle » comme suit :

You are the **very** man I need. - ...vraiment l'homme de la situation.
 Those were my **very** words. – C'est ce que j'ai dit, mot pour mot.
 He did it in front of my **very** eyes. –... devant mes propres yeux. (Gabilan, 2006 : 165).

Gabilan ajoute ensuite que '**very**' est le reste du temps traduit par « très ». Et il peut porter sur un adjectif, un adverbe, ou un quantifieur. Cette observation de Jean-Pierre Gabilan met en évidence que '**very**' dans '**very occasionally**' porte sur '**occasionally**'. Ce qui suscite encore une autre question : Pourquoi '**very**' ne peut-il pas porter sur '**sometimes**' ?

Par ailleurs, une étude diachronique et étymologique appuie cette observation du linguiste. En effet, *Online Etymology Dictionary*¹⁵ indique que l'opérateur '**very**' est apparu en anglais vers la fin du XIII^e siècle sous la forme de '**verray**' et signifiait « true, real, genuine ». Ce sens va se développer vers la fin du XIV^e siècle pour donner « *actual, sheer* ». Il tire en fait son origine du vieux français '**verai**' signifiant « true, truthful, sincere, right, just, legal ». Selon la même source, son origine latine provient du mot '**verax**' (le génitif de *veracis*) qui signifie « truthful ». Le plus important est que son sens de « greatly, extremely » n'est enregistré pour la première fois qu'au milieu du XV^e siècle. Il signifiait alors « **vrai, réel ou authentique** ». Ensuite, son emploi à usage intensif n'a commencé qu'au moyen anglais, c'est-à-dire à partir du XVI^e siècle ou environ trois siècles après son sens initial. Reste à voir l'implication de son emploi juste devant '**occasionally**'.

À ce niveau, il est important de rappeler la portée de '**very**' et de '**occasionally**' dans l'énoncé. Dans l'énoncé (1) [**Very occasionally**, some people find that their throat or tongue becomes sore after taking this medicine or that their voice becomes a little hoarse] '**very**' porte sur '**occasionally**' qui à son tour porte sur l'énoncé entier « some people find that their throat or tongue becomes sore after taking this medicine or that their voice becomes a little hoarse ». '**Very**' joue un rôle métalinguistique en signalant que la relation sur laquelle porte '**occasionally**' est une relation vraie, attestée, ou valide. Pour s'en convaincre, il suffit de supprimer '**very occasionally**' dans cet énoncé et on aura l'énoncé asserté ci-après :

Some people find that their throat or tongue becomes sore after taking this medicine or that their voice becomes a little hoarse.

Tel qu'il apparaît, l'énoncé sous cette forme est asserté car tous les verbes en son sein sont au présent simple avec par exemple « s » à la fin de « become » qui est la marque de l'assertion à la troisième personne du singulier en anglais. Par ailleurs, Gabilan (2006 : 33)

¹⁵ Les informations diachroniques et étymologiques portant sur '**very**' sont tirées de *Online Etymology Dictionary*, disponible en ligne à l'adresse suivante : <https://www.etymonline.com>. Consulté le 09 Juin 2018.

étaye cette réalité à travers cette affirmation : « Le Présent simple permet donc **d'aller de l'avant, de nommer les faits et gestes, de coller au réel, de faire avancer le récit**, etc. ».

En gros, retenons qu'ici le présent a été utilisé par l'énonciateur pour indiquer que ce dont il parle est vrai et réel. Autrement dit, ce qu'il dit colle à la réalité des faits. La quantification de '*occasionally*' par l'intensifieur '*very*' permet d'indiquer que la modulation opérée par '*occasionally*' infère non seulement que la relation est vraie mais elle est bel et bien vraie. C'est probablement pour cette raison que la traduction en français de '*very occasionally*' a beau varié d'un contexte à l'autre, **la véracité, la validité de la relation qui est certes très rare demeure véridique et en constitue l'invariant**. Ainsi, '*very occasionally*' dans l'énoncés (3) est traduit par « (n'a en effet servi) **qu'en de très rares occasions** », en (4), il est traduit par « **À notre connaissance** » et en (5) par « (reconnaissaient) **à de très rares occasions** (que) ».

Ces différentes traductions corroborent l'invariant énoncé plus haut : l'énonciateur dans ces trois cas vise à indiquer que ce qu'il dit **arrive très rarement mais demeure bel et bien vrai**. Et il le dit en prenant appui sur son expérience, l'histoire de la relation, ou les acquis du passé. De ce fait, on peut donc affirmer que '*occasionally*' est de **statut repris**. Des indices textuels corroborent par ailleurs ce statut systémique de '*occasionally*'.

Dans l'énoncé (3) le segment: « Indeed it was not used at all during the exceptionally severe winter of 1962-3 » est bien parlant. Dans ce segment il faut noter la présence de l'unité « indeed » que nous avons souligné. Cette unité confirme que ce qui a été dit précédemment est vrai ou conforme à la réalité. Ce rôle de « indeed » est confirmé par *Collins Cobuild English Dictionary*¹⁶ qui indique à l'entrée de ce mot que « You use *indeed* to confirm or agree with something that has just been said ». La traduction en français, n'a pas trahi ce principe car elle aussi contient des indices comme « en effet » qui vont dans le même sens que « indeed ». C'est bien cela que le dictionnaire *le Grand Robert de la langue française* (2005) confirme à l'entrée de « effet » en indiquant que la locution adverbiale « en effet » signifie : « En réalité, en fait, effectivement ». *Le Dictionnaire de l'Académie française* dans sa neuvième édition abonde dans le même sens en définissant « en effet » : « en fait, vraiment, réellement ».

Dans l'énoncé (4) c'est la traduction qui est plus intéressante à exploiter car le traducteur a carrément traduit '*very occasionally*' par « **À notre connaissance** » et a ensuite asserté le reste de l'énoncé. L'emploi de cette expression dans la traduction en lieu et place de '*very occasionally*' est une preuve solide qu'avec l'emploi de '*occasionally*', l'énonciateur prend en

¹⁶ Disponible sur : <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>. Consulté le 09 Septembre 2017.

compte son expérience et l'histoire de la relation. Ce qui confirme bien le **statut repris** de l'opérateur.

C'est le lieu de faire appel au concept de vectorisation, vu que l'énonciateur prend à témoin l'expérience et l'histoire de la relation avec l'emploi de '*occasionally*'. Ainsi, une représentation vectorielle de ce qui vient d'être découvert donnera le schéma suivant :



Avec '*occasionally*' le vecteur est donc orienté vers la gauche puisque les acquis du passé et l'histoire de la relation doivent être pris en compte.

Dans l'énoncé (5) le segment qui semble regorger de plus d'indices révélateurs est : « Although very occasionally SWP leaders like Joseph Hansen acknowledged that ». Notons d'abord que la portée de '*very occasionally*' dans l'énoncé (5) se trouve sur la relation entre « SWP leaders like Joseph Hansen » et « acknowledged that... ». Mais, le plus important dans l'énoncé est la présence du verbe « acknowledged ». 'Acknowledge' en français, selon le dictionnaire bilingue *Harrap's Unabridged Pro*, veut dire « reconnaître, admettre, avouer » et admettre selon le dictionnaire *le Grand Robert de la langue française* (2005) veut dire : « Reconnaître ou consentir à reconnaître pour vrai, véritable ». Cela implique donc que la relation qui va être introduite par la suite est reconnue comme vraie et donc validée comme l'attestent les dirigeants en question.

Il reste maintenant à analyser des énoncés contenant '*sometimes*' afin de déterminer son invariant.

2.2. Valeur invariante systémique de '*sometimes*'

Dans tous les cas d'emploi de '*sometimes*', l'énonciateur aura à poser des données à un but informatif et par la même occasion fera avancer le récit. La focalisation de l'énoncé sur lequel il porte sera orientée vers la droite. Cette orientation vers la droite de l'opérateur est par ailleurs corroborée par l'un de ses sens originels du XIV^e siècle qui est « *at some future time* ». En outre, avec '*sometimes*' le choix est ouvert à d'autres possibilités. On notera donc que cet opérateur est de **statut posé**. La série d'énoncés qui suit permet de comprendre davantage ce statut systémique de cet opérateur :

6. Bullet manufacturers are constantly coming up with new and confusing names for their bullets. These new names represent new designs intended to differentiate these bullets from their competitors. **Sometimes** these bullets are better, **occasionally** they

are worse, usually the performance is so close that the advantages are infinitely arguable.¹⁷

7. On this circle the old man could see the fish's eye and the two grey sucking fish that swam around him. **Sometimes** they attached themselves to him. **Sometimes** they darted off. **Sometimes** they would swim easily in his shadow. They were each lashed their whole bodies like eels.¹⁸
8. Real options should be used by organizations first and foremost as a way of thinking. Real options very rarely create themselves; they have to be created and defined, **sometimes** through skilful negotiation and **sometimes** through strategic thinking and wise investment decisions.¹⁹
9. So how do diners find out about clubs in their area? **Sometimes** a simple Google search ("underground dining Boston") can do the trick.²⁰

Dans l'énoncé (6) l'apparition dans le linéaire de '*sometimes*' et '*occasionally*', l'un à la suite de l'autre, est quasi iconique de leur fonctionnement systémique. Le choix de '*sometimes*' avant '*occasionally*' n'est pas fortuit, il est caractéristique du statut posé, première introduction en discours d'une séquence, d'une information. Une fois cette introduction faite, la deuxième occurrence rappelle l'histoire structurale de la séquence antérieure. Pour s'en convaincre, il suffit de se demander pourquoi l'énonciateur n'a pas opté pour l'ordre inverse, c'est-à-dire mettre '*occasionally*' avant '*sometimes*' ? Le choix de l'ordre serait illogique par rapport de la cohérence sous-jacente de la structuration. Ainsi, dans la séquence [**Occasionally* these bullets are better, **sometimes** they are worse], [these bullets are better] serait présentée comme acquise et valide alors même qu'il s'agit de l'introduire pour la première fois. D'où l'incongruité que l'énonciateur semble éviter en utilisant '*sometimes*'. En deuxième occurrence '*sometimes*' est également incongru puisqu'il ne permet pas de signaler l'antériorité induite par l'utilisation de la séquence précédente.

'*Sometimes*' marque donc l'entame de la structuration du sens et '*occasionally*' un dépassement de cette étape. Cet énoncé confirme bien le **statut posé de '*sometimes*'** et le **statut repris de '*occasionally*'**.

¹⁷ Énoncé disponible sur : <http://www.gun-shots.net/bullets.shtml>. Consulté le 29 Octobre 2017.

¹⁸ Énoncé extrait de *The Old Man and the Sea*. Ernest Hemingway, 1968, page 91.

¹⁹ Énoncé extrait de *THE WAY AHEAD* VOL. 4 N°1 2008, page 24.

²⁰ Énoncé extrait de *Newsweek*, June 9, 2008, page 64.

Dans les énoncés (7), (8), et (9), nous avons seulement l'occurrence de '*sometimes*'. Dans l'énoncé (7) l'énonciateur a utilisé trois fois '*sometimes*' sans recourir à '*occasionally*'. L'on peut donc se demander pourquoi il n'a pas utilisé '*occasionally*' en deuxième ou troisième position afin d'éviter la répétition. En effet, le rôle que joue '*sometimes*' ici est spécifiquement lié à son statut systémique. Ce rôle, il faut bien le noter, est de deux ordres : d'abord il **pose des données de nature différente à but informatif** et ensuite il **fait avancer le récit**. En effet, dans cet énoncé, Hemingway est en train de poser des données, il annonce à ses lecteurs/lectrices la suite du roman ou du moins la suite du récit. Et pour faire ce travail, c'est-à-dire pour faire avancer le récit, c'est '*sometimes*' qui convenait. Car, l'emploi de '*occasionally*' impliquerait que le/la/les lecteur(s)/lectrice(s) connaissait (aient) déjà la suite du récit ou du roman. L'orientation vectorielle de l'énoncé est donc vers l'avant, vers la droite afin d'obéir à l'intention de l'énonciateur qui est de faire avancer le récit en annonçant aux lecteurs/lectrices les différents comportements des poissons qui se sont attaqués à la prise du vieux *Santiago*²¹. En lisant attentivement l'énoncé on se rend compte que chaque cas d'emploi de '*sometimes*' présente un comportement différent des poissons assaillants.

Cette orientation vectorielle de la portée de '*sometimes*' peut donc être présentée schématiquement comme suit :

Sometimes $\longrightarrow$

Dans l'énoncé (8) l'énonciateur a employé deux fois '*sometimes*' sans recourir à '*occasionally*'. En effet, dans cet énoncé, l'énonciateur ouvre le champ des possibilités de l'issue d'une situation. La situation en question est : « Real options very rarely create themselves; they have to be created and defined ». Et les possibilités sont « **sometimes** through skilful negotiation and **sometimes** through strategic thinking and wise investment decisions ». Ce champ ouvert des possibilités qu'offre '*sometimes*' peut se justifier à la lumière du principe de cyclicité d'Adamczewski (1999 : 106) pour la raison qu'il donne en ces termes :

Le système est d'une simplicité telle que l'enfant ne peut pas ne pas s'en rendre maître. Le principe de cyclicité qui organise une grammaire à partir de l'itération d'une opposition binaire « choix ouvert/choix fermé » explique l'exploit de l'enfant qui, à partir de l'aperception d'UN repère quelconque de GR1, arrive à la maîtrise de l'ensemble du système grammatical.

²¹ Personnage principal du roman *The Old Man and the Sea*. Ernest Hemingway, 1968.

Cette affirmation d'Adamczewski appuie donc l'argument selon lequel l'emploi de '*sometimes*' implique que le choix est ouvert et peut donc admettre d'autres possibilités.

L'énoncé (9) présente un intérêt particulier en ce sens qu'il commence par une question : « So how do diners find out about clubs in their area? ». Cette question est la preuve éloquent que le segment qui sera introduit par '*sometimes*' vise à informer, autrement dit, à poser des données qui ne sont pas nécessairement acquises par les co-énonciateurs selon l'estimation de l'énonciateur. Pour paraphraser Kpli (2017)²² on dira que lorsque l'énonciateur regarde dans la tête de ses co-énonciateurs, il n'y voit pas la réponse à cette question. C'est bien ce qui justifie l'emploi de '*sometimes*' à l'exclusion de '*occasionally*'.

D'ailleurs, un emploi de '*occasionally*' en lieu en place de '*sometimes*' dans cet énoncé impliquerait que les co-énonciateurs étaient déjà informés ou avaient déjà la réponse à la question, ce qui rendrait la question mal à propos ou comme un cheveu sur la soupe.

L'énoncé (10) qui suit est celui qui a été choisi pour clore cette série d'analyses parce qu'il semble plus éloquent pour montrer la différence entre '*sometimes*' et '*occasionally*'.

10. It is obvious that in statistical measures we cannot be dead on over time. I concede that fact, but if we are being fair and honest most of the time we would be out by a small percentage. **Occasionally** we would be a little low and **occasionally** a little high. This government has always been very high in its estimate of government expenditures and very low in its estimate of government revenue. As a result, it has consistently posted excessive surpluses.²³ (C'est nous qui soulignons.)

TRADUCTION

Il est évident que les mesures statistiques ne donnent pas toujours des résultats parfaits. Je le concède, mais soyons équitables et honnêtes et avouons que la marge d'erreur est faible la plupart du temps. Nos prévisions peuvent être **parfois** un peu inférieures **parfois** un peu supérieures aux résultats enregistrés. Ce gouvernement s'est toujours montré très généreux dans l'estimation de ses dépenses et peu

²² Kpli. 2017. *Genèse et développement du concept d'ordre systémique (Phase 1 et Phase 2) en Grammaire Méta-Opérationnelle et les Développements actuels de la GMO*. 5ème quinzaine du Laboratoire des Théories et Modèles Linguistiques (LTML) de l'année 2017 tenue le mercredi 24 Mai au sein de l'Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan (Côte d'Ivoire).

²³ Énoncé disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www2.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=2067422&Language=E&Mode=1&Parl=38&Ses=1>. Consulté le 19 Octobre 2017.

généreux dans l'estimation de ses recettes. C'est pourquoi il affiche régulièrement des excédents démesurés.²⁴

Dans l'énoncé (10), il semble bien que '*occasionally*' et '*sometimes*' peuvent se substituer l'un à l'autre aisément. C'est ici qu'intervient la légitimité de l'énonciateur qui a tout pouvoir de décision sur le choix qu'il veut opérer des opérateurs et de l'effet qu'il veut produire. S'il estime qu'il lui faut présenter pour la première fois la séquence qui suit, alors il fera le choix de '*sometimes*'. Au contraire, s'il souhaite sous-entendre que la séquence a une certaine antériorité dans l'occurrence ou la connaissance que son co-énonciateur a de la séquence alors, en toute logique, il choisira '*occasionally*'. Cela est caractéristique du couple « choix ouvert » et « choix fermé » défini par Adamczewski. D'ailleurs, dans cet énoncé, certains indices corroborent ces valeurs systémiques. Des indices comme « It is obvious that », « I concede that fact », et « if we are being fair and honest most of the time we would be out by a small percentage » montrent éloquentement d'abord que le choix est fermé ou bloqué d'avance par l'énonciateur, d'où l'emploi de '*occasionally*'.

Le recours à la contrastivité révèle ce même principe de fonctionnement dans la langue cible de la traduction. Ici le traducteur a choisi '*parfois*', ce qui pourrait poser un problème si l'on devait traduire vers l'anglais. Mais le français dispose d'un opérateur comme '*quelquefois*' qui permet de résoudre le problème. '*Quelquefois*' semble être le correspondant de '*sometimes*'²⁵. Nous démontrerons cela dans une étude ultérieure plus approfondie des opérateurs de fréquence en français. Notons simplement que la traduction française comporte des indices qui appuient les valeurs systémiques de '*parfois*' proposée pour '*occasionally*'. Ce sont notamment « Il est évident que », « Je le concède », « soyons équitables et honnêtes » et surtout « et **avouons que** ». Tous ces indices prouvent que l'énonciateur procède par des opérations mentales, psychiques pour amener ses co-énonciateurs à comprendre que les relations qu'il va introduire avec « parfois » sont vraies et valides selon lui, et en même temps invite ses co-énonciateurs à les accepter et considérer ainsi. En témoigne encore le segment « soyons équitables et honnêtes et **avouons que** ».

²⁴Énoncé disponible en ligne à l'adresse suivante :

<http://www2.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?DocId=2067422&Language=F&Mode=1&Parl=38&Ses=1>. Consulté le 19 Octobre 2017.

²⁵ Cela reste à démontrer dans une étude plus approfondie du système français. Nous ne pouvons évidemment pas le faire dans un espace aussi restreint.

CONCLUSION

Au terme de cette étude, il ressort qu'il existe bel et bien une différence entre '*sometimes*' et '*occasionally*' et que cette différence n'est pas à chercher dans une correspondance sémantique directe mais dans le choix des statuts des séquences portées par ses opérateurs. '*Sometimes*' pose, introduit la séquence. Il indique ainsi que la séquence concernée est de **statut posé**. '*Occasionally*' au contraire indique une antériorité d'emploi ou d'acquisition de la séquence sur laquelle il porte. Il est donc de **statut repris**. Ces statuts sont révélateurs du système de la langue et fonctionnent en une conjonction binaire systémique sur laquelle s'opère le choix de l'énonciateur. Avec '*Sometimes*' l'énonciateur pose des données, il a donc une **valeur informative et contribue à faire avancer le récit**. En revanche, '*occasionally*' est utilisé par l'énonciateur lorsque celui-ci considère comme **vraie, acquise**, la séquence sur laquelle porte cet opérateur. Ce faisant, il présuppose aussi que la séquence ou la relation est déjà acquise ou devrait l'être par ses co-énonciateurs. Cette binarité cyclique est bien caractéristique non seulement de la grammaire des langues mais aussi du fonctionnement du langage.

RÉFÉRENCES :

- ADAMCZEWSKI, Henri. 1999. *Clefs pour Babel, ou La passion des langues*, Saint-Leu d'Esserent, Éd. Marc Adamczewski [EMA].
- _____ & DELMAS, Claude. 1982. *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.
- _____ & GABILAN, Jean-Pierre. 1992. *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin.
- ALEXANDER, Louis George. 1998. *Longman English Grammar Practice for Intermediate Students*, United Kingdom, Longman Group.
- AZAR Betty, Shcrampfer. 2003. *Fundamentals of English Grammar, Third Edition with key answer*, United States of America, Longman.
- DELMAS, Claude. 1993. *Faits de langue en anglais, Méthode et Pratique de L'Explication Grammaticale*, Paris, Dunod.
- GABILAN, Jean-Pierre. 2006. *Grammaire expliquée de l'anglais*, France, OPTIMUM, ellipses.
- _____. 2011. *L'imparfait français et ses traductions en anglais : approche méta-opérationnelle*, Laboratoire des Langages, Littératures, Sociétés, Collection Langages N°11. Chambéry Cedex.
- EASTWOOD, John. 2002. *Oxford Guide to English Grammar*, Hong Kong, Oxford University Press.
- KPLI YAO KOUADIO, Jean-François. 2013. L'invariant en linguistique : une quête d'ordre dans le désordre. In *Revue N°9 du LTML*...ISSN 1997 4256, Université de Cocody.
- _____. 2014. "The Operators "under" and "below": Differential Properties and Systemic Order". in *La Saison des Pluies* N°10, Université Marien Ngouabi, Congo, p. 135-152.
- _____. 2014. Syntaxe des possessions inaliénable et aliénable approche métaopérationnelle. *MULTILINGUALES* N°3, p.171-184.
- _____. 2016. The Systemic Values of the Grammatical Items Because/For of English and their Equivalences Parce que/Car in French: A metalinguistic approach. In *REVUE FLALY* N°1. ISSN: 2519-1527, Université Alassane OUATTARA, Bouaké, Côte d'Ivoire.
- _____. 2016. *Linéaire adverbial et structuration modale en anglais contemporain*, Saarbrücken, Deutschland/Allemagne, Éditions Universitaires Européennes.
- LAPAIRE, Jean-Rémi & ROTGÉ, Wilfrid. 1991. *Linguistique et Grammaire de l'Anglais*, Toulouse, France, Presses Universitaires du Mirail, Collection « Amphi 7 ».

- MARTIN, Hewings. 2002. *Advanced Grammar in use, A self-study reference and practice book for advanced learners of English*, United Kingdom, Cambridge University Press.
- QUIRK, Randolph et al. 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*, New York, United States of America, Longman Group Limited.
- SAUSSURE, Ferdinand De. 1986. *Cours de linguistique Générale* (édition critique préparée par Tullio de Mauro), Paris, Payot.

Processus d'acquisition du langage dans une langue à tons : cas du baoulé

Amenan Martiale N'GUESSAN épouse ADOU, enseignant-chercheure

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

adouanahel@gmail.com / adoumartiale@ymail.com

RÉSUMÉ :

L'exposition prénatale à la langue maternelle est un véritable atout lors de l'acquisition du langage. Elle augmente chez l'enfant, dès la naissance, sa sensibilité aux contrastes sonores propres à cette langue, favorisant le modelage linguistique lors de l'acquisition du langage. Cela supposerait que pour une langue à tons, l'enfant acquiert le langage, selon les réalités phonologiques, morphologiques, syntaxiques et tonales existant dans la langue. Ce travail tente de le vérifier par la description du processus d'acquisition du langage en baoulé chez des enfants locuteurs natifs âgés de 6 mois à 7 ans.

MOTS-CLÉS : Langage, acquisition, ton, enfant, morphologie, phonologie, baoulé.

ABSTRACT:

Prenatal exposure to the mother tongue is a real asset when learning language. It increases in the child from birth, its sensitivity to the sound contrasts peculiar to this language, favoring linguistic modeling during the acquisition of the language. This would imply that the child, whose mother tongue is a tone language, acquires the language, taking into account not only the sounds but also the existing tones in it and the rules underlying them. This work verifies this assertion by describing the process of acquiring Baoule language by native child speakers aged 6 months to 7 years.

KEY WORDS: language, acquisition, tone, children, morphology, phonology, Baoule.

INTRODUCTION

L'acquisition du langage est un processus chronologique et successif qui demande le bon fonctionnement des facteurs de l'acquisition (le cerveau, le système nerveux et l'appareil phonatoire) ainsi qu'un modèle linguistique (la langue). De la naissance jusqu'à six, sept ans, l'enfant acquiert le langage selon B.D Boyson-Bardies (1996 : 54), par « *sa spécialisation dans sa langue maternelle* ». L'enfant associe les sons et les groupes de sons, les mots et les groupes de mots, les sens et les faisceaux de sens, selon les règles phonologiques, syntaxiques et sémantiques de sa langue maternelle. Il acquiert donc progressivement le langage sur la base des principes propres à sa langue maternelle. Puisque l'unité tonale est phonologique au niveau des langues à tons, il serait alors évident de retrouver tout au long de ce processus d'acquisition, pour une langue à tons, l'apparition et la manifestation de l'unité tonale.

L'enfant doit sélectionner les sons (segments phonétiques ou syllabes) pour constituer le répertoire des sons utilisés dans sa langue et se représenter la combinatoire de ces sons. Il doit également assimiler les traits prosodiques (accent, rythme et intonation) qui lient les unités en formes organisées (mots, syntagmes, phrases). (B.D Boyson-Bardies, 1996 : 54)

L'étude descriptive de la production langagière d'enfants locuteurs natifs du baoulé des stades de babillage, de petit langage et de langage permettra alors de comprendre le processus d'acquisition du langage en baoulé. Cela serait un atout dans la prise en charge de certaines pathologies du langage chez les locuteurs de langues à tons.

D'ailleurs, la connaissance et la compréhension du processus d'acquisition du langage en baoulé vise surtout l'anticipation de pathologies spécifiques au baoulé et aux langues africaines. Des études existent sur le processus d'acquisition du langage (M. Delahaie, 2009 ; A. Levitt. et Q. Wang, 1991 ; J. Bruner 2012 etc.) cependant, elles concernent des langues indo-européennes.

L'étude porte portée sur des enfants âgés de six mois à sept ans, dans leur environnement naturel baoulé à Nzuéssi²⁶.

La méthode naturaliste et pragmatique²⁷ a été celle utilisée pour recueillir des données issues de corpus spontanés en milieu naturel. En d'autres termes, sur une période d'un mois, dix enfants pour chacune des étapes de l'acquisition choisie (babillage, petit langage et langage) avaient leurs productions langagières enregistrées. La trentaine d'enfants devait

²⁶ Nzuéssi auparavant village, est un quartier de Yamoussoukro, capitale de la Côte d'Ivoire.

²⁷ C'est la méthode naturaliste et pragmatique faisant partie des cinq méthodes décrites par G. Konopczynski (1990 : 34-37), utilisées lors de l'étude des cas dans l'acquisition du langage. Elle vise à recueillir à intervalles réguliers prédéterminés et pour une durée prédéfinie les échantillons de langages dits « représentatifs ».

remplir les conditions suivantes individuellement : être né de parents locuteurs du baoulé, avoir l'appareil phonatoire et de l'audition²⁸ en bon état, avoir l'âge compris entre 6 mois et 7 ans, vivre dans un environnement psycho-social assez normal²⁹ et avoir le baoulé comme langue maternelle.

Ainsi, les productions langagières³⁰ issues du babillage (Six mois- 1ans : 60 items) et de la dénomination de 35 images (petit langage et langage soit un corpus de 350 items pour chaque stade) ont été traitées par le logiciel Praat³¹ qui a permis la réalisation des courbes tonales. Ces courbes ont été analysées et interprétées pour en tirer des conclusions. Le cadre théorique est celui de l'acquisition du langage selon la théorie mixte de Naomi Yamaguchi (2015).

Selon cette théorie, il existe des principes universels guidant l'acquisition phonologique. Cependant, ces principes s'expriment de façon spécifique dans chaque langue grâce aux différentes fréquences de traits qui sont calculées sur la fréquence d'occurrence des phonèmes dans la langue. Autrement dit, la détermination de la fréquence d'occurrence d'unités phonologiques d'une langue (soit par son occurrence d'apparition, soit par celle de ses traits distinctifs) permet de déterminer la spécificité de son acquisition phonologique.

1. LES APTITUDES INNÉES, PHYSIOLOGIQUES ET L'ACQUISITION DU LANGAGE

Certaines aptitudes innées et physiologiques sont nécessaires pour l'acquisition du langage.

1.1. Les aptitudes innées

Le bébé a, depuis sa vie fœtale, certaines aptitudes qui lui permettent d'acquérir le langage. Ceux sont :

- La sensorialité fœtale : Sensibilité générale de l'organisme humain ou somesthésie. Le système somatosensoriel est fonctionnel dès le 3^{ème} mois de gestation. Les

²⁸ A la suite d'un examen ORL.

²⁹ L'objectif était d'avoir un échantillon d'enfants dits « normaux ». Alors tous les paramètres, pouvant influencer l'évolution normale du langage ont été explorés. L'enquête psychosociale a permis de connaître l'environnement psychosocial dans lequel évolue l'enfant.

³⁰ Les productions langagières sont présentées dans notre thèse (A.M. N'Guessan (2018) : *Acquisition tonale dans trois langues kwa (abron, agni, baoulé) par des enfants de 6 mois à 7ans*, Départements des Sciences du Langage, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire). Car cet article en est sa continuité.

³¹ PRAAT (Phonétique assisté par l'ordinateur) a été développé par Paul Boersman et David Weenik au département des Sciences phonétiques de l'Université d'Amsterdam (Hollande). C'est un logiciel libre servant à l'analyse et à la reconstruction des signaux acoustiques de la parole.

stimulations somesthésiques sont traitées à tous les niveaux du système nerveux et leur absence crée des troubles psychologiques majeurs et irréversibles (Granier-Deferre et al (2005)) ; la sensibilité spécifique quant à elle suit la formation et la maturation des cinq organes de sens.

- La mémoire fœtale : Le fœtus ne se limite pas qu'aux réactions ; il s'habitue aux différents stimuli acoustiques et les mémorise.

James DK, Spencer CJ et Stepsis BW (2002) utilisent le terme « d'apprentissage fœtal » (''fetal Learning'') pour qualifier cette capacité du fœtus à mémoriser les expériences auditives pouvant même influencer ses préférences sonores postnatales.

- La perception fœtale de la prosodie : Déjà, entre le 4^{ème} et le 5^{ème} mois de grossesse, la structure anatomique de l'oreille est mise en place. Le système auditif est fonctionnel dès le troisième trimestre de gestation (Chelli D. & Chanoufi B., 2008). Avec les avancées au niveau des expériences scientifiques, il a été prouvé que le fœtus baigne dans un environnement utérin sonore³². Il peut percevoir à partir du sixième mois de gestation, en plus des bruits placentaires, les sons de l'environnement extra-utérin et particulièrement les inflexions de sa langue maternelle. Le fœtus, selon Arabin (2002) et Ruben RJ (1995), Antony J. Decasper (1986), mémorise certains éléments acoustiques et en particulier la prosodie de sa langue maternelle influençant même les sensibilités linguistiques de sa vie post natale.

Toutes ces aptitudes représentent un véritable socle d'acquisition du langage.

1.2. Les aptitudes physiologiques

L'acquisition du langage va de pair avec l'évolution physiologique de l'enfant. L'enfant ne pourra articuler les sons de sa langue maternelle qu'avec les capacités physiologiques propres à son âge tout en suivant l'ordre de maturation de ses organes phonateurs.

• L'appareil phonatoire du nouveau-né

L'appareil phonatoire du nouveau-né est assez semblable à celui du chimpanzé adulte mais, diffère de celui de l'adulte. Le larynx situé haut dans le cou limite ses capacités phonatoires. Les cordes vocales plus courtes et plus épaisses, mesurent entre 4,5 et 5mm à la naissance. La cavité buccale et le pharynx descendent en pente douce vers la glotte tandis que ceux de l'adulte forment un angle droit. Dépourvue de dents, la cavité buccale est plus courte et plus large, avec une langue occupant pratiquement tout l'espace.

32 Querleu D., Renard X. et Versyp F. (1981) cités par Bénédicte De Boysson-B (1996 :34)

- **Le souffle trachéal de l'enfant**

L'appareil respiratoire représente la soufflerie du langage. Lors de l'expiration, le flux d'air provenant de la soufflerie sub-glottique c'est-à-dire les poumons, subira des modulations sous l'effet des autres acteurs de l'appareil phonatoire pour produire le son de la parole : c'est la phonation. Cependant, il existe une correspondance entre la respiration et le battement cardiaque comme l'indique le tableau ci-dessous :

Âge	Intervalle de la fréquence cardiaque (pulsations par minute [moyenne])	Limite inférieure de la tension artérielle systolique (mm Hg)	Intervalle de la fréquence respiratoire (respirations par minute)
De la naissance à 6 mois	80–180 [140]	60	30–60
De 6 mois à 12 mois	70–150 [130]	70	30–50
De 1 an à 3 ans 90–150 [120] 72–76 24–40	90–150 [120]	72–76	24–40
De 3 ans à 5 ans 65–135 [110] 76–80 22–34	65–135 [110]	76–80	22–34
De 5 ans à 12 ans 60–120 [85–100] 80–90 16–30	60–120 [85–100]	80–90	16–30
De 12 ans à l'âge adulte 60–100 [80] 90 12–2	60–100 [80]	90	12–20

Tableau 1: Tableau des valeurs normales pédiatriques de la fréquence cardiaque, de la tension artérielle et de la fréquence respiratoire en fonction de l'âge (DGSPNI, 2011).

A Travers ce tableau, l'on observe les valeurs des fréquences cardiaques et respiratoires de l'enfant de la naissance à l'âge adulte. Plus l'enfant est de bas âge, plus les fréquences cardiaques et respiratoires sont élevées. Par ailleurs, de la naissance jusqu'à 4-5 mois, la respiration du bébé est exclusivement nasale. C'est seulement à partir de 6 mois environ qu'il s'essayera à associer son conduit buccal à la respiration. A un an, l'enfant acquiert une certaine maîtrise de sa respiration (DGSPNI, 2011).

2. LE BAOULÉ

Langue kwa de Côte d'Ivoire, le baoulé comprend plusieurs dialectes avec des différenciations peu prononcées. Les Baoulés sont limités au nord par les Tagouana et les Djimini, à l'est par les Ano, les Abron et les Agni (Indénié, Djuablin, Bona, Bini), à l'ouest par les Gouro, au sud par les Dida, les Abidji, les Abbey et les Agni.

2.1. le système phonologique du baoulé

Sur le plan phonologique, le baoulé compte 12 voyelles dont 7 voyelles orales et 5 voyelles nasales.

	antérieures		centrales		postérieures	
	Etirées	Etirées			Arrondies	Arrondies
	orales	nasales			orales	nasales
fermées	i	ĩ			u	ũ
mi-fermées	e				o	
mi-ouvertes	ɛ	ẽ			ɔ	õ
ouvertes			a	ã		

Tableau 2: Tableau phonologique des voyelles du baoulé selon Kouadio N. J (2003 : 15-19)

2.2. Le système consonantique du baoulé

Le système phonologique des consonnes du baoulé est composé de 18 consonnes dont une consonne nasale. En dehors de la nasale phonologique /m/, les autres nasales sont la réalisation dans un contexte particulier des phonèmes /j/, /w/, et /l/. La semi-voyelle labio-palatale [ɥ] est phonétique et représente la variante combinatoire de la voyelle /u/ ou la semi-voyelle labio-vélaire /w/ en présence de consonne palatale.

Dans un environnement où elle est précédée d'une consonne dentale ou palatale, la vibrante dentale[r] reste un allophone de la liquide /l/. Ci-dessous la présentation du tableau des consonnes phonétiques.

Tableau 3:
consonnes
baoulé selon
(2003 :15-19)

		Bilabiales	Labiodentales	dentales	palatales	Labio-palatales	vélaires	Labio-vélaires
Occlusives orales	sourdes	p		t	c		k	kp
	sonores	b		d	ɟ		g	gb
Occlusives nasales	sonores	m		n	ɲ		ŋ	ŋw
Fricatives	sourdes		f	s				
	sonores		v	z				
Semi- voyelles					j	ɥ		w
liquides	Vibrant e			r				
	latérale			l				

Tableau des
phonétiques du
Kouadio N. J

2.3. Le système tonal du baoulé

Le baoulé a deux tons phonologiques : le ton haut et le ton bas. Ces tons phonologiques subissent des lois combinatoires et se réalisent à des hauteurs variables selon l'environnement (D Creissels et N Kouadio 1979). Ainsi ces tonèmes haut /H/ et bas /B/ peuvent selon l'environnement se réaliser en ton haut [H], ton bas [B], ton moyen [M], ton modulé montant [BH] ou ton modulé descendant [HB]. (Kouadio N. J (2003)).

Le ton en baoulé joue aussi bien un rôle distinctif que grammatical puisqu'il permet la distinction de différents modes et de différences sens.

3. ASPECTS MORPHO-PHONOLOGIQUES DU LANGAGE DE L'ENFANT BAOULÉ

L'exploitation du corpus des productions langagières des enfants et de leurs courbes tonales, ont permis de dresser le tableau suivant :

Ages	Acquisition des phonèmes		Acquisition tonale	Acquisition de structure morphologique
	Voyelles	Consonnes		
Vie utérine – 5mois	Perception des « contraintes phonotactiques » (frontières de mots) J.P Lecanuet (1993) ; Perception des régularités distributionnelles (la régularité de l'emploi de suites de sons de la langue d'acquisition). DELAHAIE M (2009)		Perception de la prosodie de la parole (caractéristique de la voix) Decasper A.J. et Fifer W.P. (1980) ; Perception de la prosodie de la langue maternelle Arabin (2002) et Ruben RJ (1995).	
6 mois- 12 mois	+ Voyelle centrale (a) + voyelles postérieures ([ɔ] et [ɔ̃] ; [u] et [y] ; [o]) + Voyelles + ATR que – ATR + Voyelle centrale [a] (49.21% d'occurrence) + voyelles postérieures [u] et [y] (12.57% d'occurrence) ; [o] (10.99% d'apparition) ; [ɔ] et [ɔ̃] 8.38%	+ consonnes bilabiales (p,b,m) + consonnes sonores + semi-voyelles (w, j, y) réalisées.	+ de Ton bas (53.47% d'occurrence) que de Ton haut (46.53%) d'occurrence	Nasale homomorphologique à ton bas (54.54% d'occurrence) Nasale homomorphologique à ton haut (45.45% d'occurrence) Structure V ; CV ; NCV ; + de structure V;

	de réurrence ; + de Voyelles + ATR (50% d'occurren ce) que – ATR (16.66% d'appariti on) ; voyelle [a] (23,33% d'occurren ce) les 7 voyelles orales sont présentes et seules 2/5 voyelles nasales phonologi ques sont absentes.			
1 an – 3ans	Totalité des voyelles sont présentes	Consonnes sourdes ; Consonnes affriquées non acquises	+ tons montants que de tons descendants ; Réalisation du Ton moyen tons simples plus stables que les tons modulés.	C₁C₂V avec C₂ (vibrante dentale ; semi—voyelle)
3ans – 6ans	Stabilité de la totalité des voyelles jusqu'à 6ans	Totalité des consonnes acquises jusqu'à 6-7 ans	Ton haut, bas, moyen, montant, descendant jusqu'à 6-7 ans	Totalité des structures consonantiques acquises jusqu'à 6-7 ans

Tableau 4: Tableau des fréquences d'occurrence des unités de la langue à travers la production langagière d'enfants locuteurs natifs

Les données contenues dans le tableau ci-dessus suscitent les observations suivantes :

Le rapprochement des données avec les résultats des travaux précités permet d'affirmer que l'enfant baoulé acquiert la perception du langage depuis la vie fœtale avant sa réalisation. Les voyelles sont acquises avant les consonnes car l'enfant réalise la totalité des voyelles du baoulé entre 1et 3 ans. Par ailleurs, leur acquisition débute par les voyelles +ATR vers les voyelles –ATR et les voyelles postérieures avant les voyelles antérieures. De même, les consonnes sonores sont acquises avant les sourdes ; les consonnes occlusives apparaissent avant les fricatives ; Quant aux structures syllabiques, elles s'acquièrent des plus simples aux complexes (V puis CV puis NCV puis C₁C₂V avec C₂ fricative ou semi-voyelle).

Avec les tons, il y a acquisition des tons simples ou ponctuels [H] et [B] avants les tons modulés [HB] et [BH] ; puis des tons haut et montant ([H] ; [BH]) avant les ton bas et descendant ([B] ; [HB]) en plus de l'apparition du ton moyen [M] lors du petit langage. La réalisation des variations de hauteurs au niveau des langues (les tons) et même la réalisation des phonèmes, demandent la maîtrise du souffle trachéal. Cette maîtrise va de pair avec l'évolution physiologique de l'enfant d'où la réalisation des tons simples avant les modulés selon N'Guessan (2018 : 289). Le modèle morphologique du baoulé décrit par Creissels (1977) est présent dès le babillage. Il s'agit des structures syllabiques V, CV et NCV qui évolueront jusqu'à la réalisation des structures plus complexes à 7ans.

3.1 La syntaxe dans la production de l'enfant baoulé³³

Au stade du petit langage, l'enfant baoulé associera au mot intentionnel (qui a la valeur d'un énoncé) la gestuelle. Il identifiera son besoin en désignant l'objet par la main et quand il s'agira du mécontentement, c'est plutôt les pleurs. Le mot intentionnel ou mot-phrase dans la production de cet enfant peut être :

- L'appellation d'une personne : [m̩m̩] « maman ou ma maman » ; [m̩b̩] « papa ou mon papa » ; [ã] « aya ».
- Désignation de choses : [ik̩] pour [lik̩] « chose » ; [wé] pour [n̩zɛ̩] « de l'eau »
- Onomatopées : [ɛ̩] « chat » ; [m̩m̩] « manger » ; [púpú] « se laver » pour [putuputu] « le son d'une plongée ».
- Mot phatique (allô) : [àwó] « allô »
- Verbe : [dí] « manger » ; [pá] pour [fá] « prendre »
- Néologisme : [b̩b̩] « prénom Solange » ;

³³ L'aspect syntaxique du langage de l'enfant baoulé décrit ici, résulte de l'observation de la production langagière découlant de la dénomination d'images mais aussi du langage spontané de ces enfants lors quelques d'échanges. Notons que ces observations ne sont que des orientations pour des études plus approfondies sur l'acquisition syntaxiques du langage en baoulé.

L'on observe également dans la production de l'enfant baoulé, l'apparition d'association de deux items à caractère d'énoncé. C'est l'énoncé rudimentaire selon les termes de Bernicot J. Les exemples ci-dessous attestent la présence d'énoncés rudimentaires dans le langage de l'enfant d'un an et demi.

Exemples :

1- [mámá māmú]

/maman/ manger (onomatopée) /

« maman je veux manger » (relation **agent-action**)

2- [dí néné]

/ manger viande/ poisson /

pour dífíné « je veux manger de la viande »

(relation **action- objet**).

Au niveau du baoulé, le vocabulaire de l'enfant du petit langage se compose de nom de choses et de personnes, d'onomatopées, de verbe d'action et de néologismes. Pour mieux le comprendre, il faudra tenir compte de son environnement, de ses habitudes mais aussi de la gestuelle qui accompagnera son langage.

3.1.1 L'étape de la phrase simple

La phrase de l'enfant se complexifie avec l'accroissement de son stock lexical.

D'abord le mot simple qui a valeur d'énoncé, puis la forme simple de la phrase (Sujet + Verbe ou Sujet + Verbe + Complément).

- Le mot simple :

4 - éé [éé] « oui »

úú [úú] « non »

úú [?úú?] « quoi ? »

àá [bè flē mī àjá] « Aya »

L'enfant baoulé utilise des idéophones pour l'affirmation, la négation et l'interrogation (Ex : éé [éé] « oui »). Il se présentera en donnant simplement son prénom (si celui-ci est facile à prononcer) ou son sobriquet (le petit nom affectif). Cependant, ce mot simple est en réalité un énoncé quelle que soit sa nature (prénom, idéophone, nom de chose etc.).

- Sujet + verbe ou sujet verbe complément: l'enfant s'identifie et s'affirme à travers l'usage de son petit nom ou prénom ou encore le pronom tonique « moi ». Le déictique, la négation et l'impératif composent la majorité de ses phrases. Les 8/10 de phrases en moyenne produites par l'enfant sont sous la forme du déictique, de la négation ou de l'impératif.

Le déictique ici, est un embrayeur à valeur spatiale. Dans les exemples ci-dessous, il est en position finale de l'énoncé.

5a- wòó

[wǒ ó]

/Serpent / est/

« C'est un serpent »

5b-mìsǒjò

[mǐmí lǐě ǒ]

/moi-même/ pour / lui / est /

« C'est pour moi »

5c- élélí

[ɔ wɛ́ lɪ]

/ il/ fini/ accompli/

« C'est fini »

5d- àlìkè

[ǎlìkè jé]

/toi/chose/là

«Voici ta chose »

A travers ces exemples, l'enfant utilise des énoncés non verbaux d'identification en (5a) (5b) et (5c) et un énoncé non verbal présentatif en (5d). Dans ce dernier, on peut effectivement analyser [jé] comme un déictique à valeur spatiale indiquant l'éloignement de la réalité extralinguistique présentée par rapport au sujet énonciateur. Cela traduirait le besoin de simplification de l'enfant du stade du petit langage.

La négation est une modalité par laquelle est niée la réalisation d'un procès. L'enfant construit l'énoncé par l'élision du sujet en présence du morphème de la négation. A cet âge l'enfant, physiologiquement procède par l'économie du souffle en élidant des constituants de l'énoncé ou en les substituant par d'autres plus simples à réaliser. L'enfant dans les exemples qui suivent forme des énoncés tout en élidant le sujet/ ñ / « je ».

6a [ǒmá]

/ñ kǒ má/

/je/aller/ morph. négation/

« Je ne vais pas »

6b [tímé]

/ñ sí mǐ/

/je/savoir /lui/morph.négation/

« Je ne le connais pas »

Dans les exemples 6a et 6b, en plus de l'élision du sujet, la consonne occlusive vélaire initiale du verbe / kǒ/ « aller »est également élidée tandis que la fricative dentale /s/ du verbe / sí/ « savoir » est substituée par sa correspondante occlusive [t].

L'impératif est une valeur aspectuelle. Pour former l'impératif à la forme négative, l'enfant met le morphème de la négation en position finale dans l'énoncé. Les exemples en 7a et 7b le montrent bien :

7a [títù má]

/ appuyer/ accompli/ morph. nég/

[nǎ tǐ ī sù]

/morph. nég/ appuyer/ lui/sur/

« N'appuie-pas ! »

7b [fá mī má]

Prendre /accompli/moi /morph. nég/

[nǎ fā mǐ]

/morph. nég/ prendre/ moi/

« Ne me prend pas ! »

Le morphème de la négation est en position finale dans la production de l'enfant. L'enfant a gardé la même forme aussi bien pour la négation au mode indicatif (exemples 6) que celle au mode impératif (exemples 7).

Au stade du petit langage, l'enfant baoulé s'essayant à la formation de phrases le fera tout en partant du mot-phrase à la phrase simple. Cependant par soucis d'économie de souffle suite à ses capacités physiologiques liées à son âge (1-3 ans), il formera les formes un peu plus complexes soit en élidant (exemples 5) un constituant de l'énoncé, soit en le déplaçant à une position plus simple à réaliser (exemples 6 et 7).

3.1.2 L'étape de la phrase complexe

A cinq ans, les phrases simples de l'enfant baoulé sont plus complètes. Il emploie les pronoms personnels sujets et objets, les synonymes, les adjectifs et adverbes comme dans les exemples ci-dessous.

Exemples :

9a- N̄swǎn ńsá jàsímǐn

/ je/ nommer / N'guessan Yasmine

« Je me nomme N'guessan Yasmine »

9b- bē flēmī ājá

/je / appeler/ moi/ Aya/

« Je m'appelle Aya »

9c- ké kéklé

/ká jì kèklè/

/dire/ accompli /lui/ fort

« Dis le fortement »

En 9a et 9b, l'enfant utilise deux verbes synonymes pour se présenter. Cela témoigne de l'augmentation de son stock lexical. En 9c c'est plutôt l'utilisation d'une forme contractée. C'est une preuve d'une certaine maîtrise du maniement de la langue par l'enfant. Les phrases de l'enfant sont de plus en plus complètes.

En ce qui concerne les phrases complexes, l'enfant baoulé les formera d'abord par juxtaposition (exemples 9) puis suivront la complétion et la coordination (Exemples 10).

Exemples :

10a- Kòfí dílí ò wólí;

/ Koffi/ manger/ accompli/ il/ partir/ accompli

« koffi a mangé, il est parti »

10a'- [kòfí dílí jé ó wóljô]

/ Koffi/ manger/ accompli/ morphème coordination/ il/ partir/ accompli/

« Koffi a mangé puis il est parti »

10b- àbàlì kòfiwòlèè

/tu/ venir/ accompli/kofi/ être/ accompli/ là/

« tu es arrivé, Koffi est là »

10b'- ké àbá úû kòfí wólé

Morph.subordination /tu/ venir/ accompli/kofi/ être/ accompli/ là/

« Koffi était là lorsque tu arrivais »

L'enfant baoulé forme les phrases complexes en juxtaposant deux phrases en un énoncé comme dans les exemples en 10a et 10b. Ne maîtrisant pas l'emploi des conjonctions de subordination, il opte pour leur élision dans la phrase complexe.

La phase de la formation des phrases complexes en baoulé passe d'abord par l'étape de la juxtaposition qui permet à l'enfant de sans de pouvoir souffler lors de l'élocution (exemples 10a et 10b). Mais aussi, cela est plus simple car la formation de phrases complexes est un exercice assez difficile : il faudra pouvoir choisir le morphème ou l'expression idéale pour la formation en plus de coordonner « *les variations tonales au niveau du type, de l'aspect et du*

mode des phrases » (Creissels, 1979) L'enfant devra avoir la performance locutoire de sa langue maternelle pour maîtriser la formation des phrases complexes au niveau du baoulé (7-8 ans).

CONCLUSION

L'acquisition du langage au niveau du baoulé s'appuie sur les aptitudes innées et physiologiques de l'enfant orientées par le patron morpho-phonologique et syntaxique de la langue. C'est également un processus chronologique durant lequel l'enfant locuteur natif s'essaie au langage tout en partant du simple phonème à l'acquisition de la phrase complexe dans la langue. Les tons présents dès le babillage s'établiront dans le langage de l'enfant en partant des simples vers les complexes et des montants vers les descendants. Ce langage enfantin sera instable et suivra l'évolution physiologique de l'enfant jusqu'à l'acquisition totale du langage à 7-8 ans.

Le ton faisant partie intégrante de la langue, moyen d'expression de la faculté du langage, ne saurait se démarquer du processus général d'acquisition du langage. D'ailleurs, le processus de la mise en place du ton précède celui du phonème. L'on pourrait prétendre qu'il fixe les balises de l'acquisition du langage. Il calibre l'acquisition du langage selon Bénédicte de Boysson Bardies (1996). Ainsi donc, au commencement de l'acquisition du langage dans une langue à ton, c'est la perception de l'unité tonale, élément de la prosodie.

RÉFÉRENCES:

- ARABIN, Birgit. 2002. Opinion, music during pregnancy. In *Utrasound Obstetric Gynecologic*, 20, pp. 425-430.
- BARUCH, Clarisse. 2001. L'audition du bébé et du jeune enfant. In *L'année Psychologique*, vol. 101, n°1. pp. 91-124.
- BERNICOT, Josie. 1998b. L'acquisition du langage : Etapes et théories. 3 In R. Ghiglione & J.F. Richard (Eds.) *Développement et intégration des fonctions cognitives. Cours de Psychologie*. pp. 420-439.
- BRUNER, Jérôme. 1987. Comment les enfants apprennent à parler ? *Col. Actualités Pédagogique*. Editions Retz, Paris.
- BOYSSON-BARDIES, Bénédicte De. 1996. *Comment la parole vient aux enfants*, Editions Odile Jacob, Paris.
- BUSMEL, Marie Claire & HERON Anne. 2010. Le développement de la sensorialité fœtale. *LA NAISSANCE : histoire, cultures et pratiques aujourd'hui*, ALBIN MICHEL ESSAI pp. 633-643.
- CREISSELS, Denis & KOUADIO, Jérémie N'Guessan. 1977. *Description phonologique d'un parler Baoulé*, Institut de Linguistique Appliquée, Université Nationale de Côte d'Ivoire.
- DECASPER, Anthony & FIFER, William. 1980. Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. In *Sciences*, 208, pp. 1174-1176.
- DELAHAIE, Marc. 2009. *L'évolution de l'enfant. De la difficulté au trouble, Guides ressources pour les professionnels*, Saint-Denis Inpes.
- N'GUESSAN, Amenan Martiale. 2018. *Acquisition tonale dans trois langues kwa (abron, agni, baoulé) par des enfants de 6 mois à 7ans*, Thèse unique de Doctorat, Département des Sciences du Langage, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire.
- SANTE Canada. 2011. *Guide de pédiatrie clinique du personnel infirmier en soins primaires de la Direction générale de la santé des Premières nations et des Inuits (DGSPNI)*, en ligne
<https://www.canada.ca/fr/services-autochtones-canada/services/sante-premieres-nations-inuits>.
 Consulté 11/10/2019.
- YAMAGUCHI, Naomi. 2015. *Acquisition phonologique, entre Jakobson et les modèles fréquentiels. Langages*, Armand Colin (Larousse jusqu'en 2003), 2015, pp 31-49.
 < halshs-01287141v2 > .

Problématique de 'enseignement/apprentissage des langues nationales dans le système éducatif

Aminata SESSOUMA, Doctorante

Université Ouaga I Joseph KI-ZERBO

amireinesess77@gmail.com

RÉSUMÉ :

A l'instar de la plupart des pays africains, le système éducatif burkinabé est confronté à un certain nombre de défis auxquels se note la question de la langue d'enseignement. Après plusieurs années d'expériences, le monolinguisme dans le système éducatif a montré ses limites. En effet, la crise de l'école africaine s'est manifestée à travers les échecs récurrents, l'inefficacité interne et externe. Sachant que le développement de tout pays passe nécessairement par l'éducation, la mauvaise qualité de celle-ci n'est-elle pas un obstacle au développement économique des pays ? La présente étude se propose de faire la lumière sur ce qui caractérise les apprentissages en contexte multilingue et pluriculturel notamment dans le cas des écoles du Burkina Faso. Cette étude s'appuie sur la politique linguistique de CALVET (1999). Les observables analysés ont concerné les questionnaires adressés aux enseignants (40) et encadreurs (08) ; les entretiens avec vingt (20) enseignants et cinq (05) parents d'élèves ; la comparaison des résultats des écoles bilingues et du classique. De l'analyse de ces données, il ressort que les langues maternelles des apprenants influencent leurs résultats scolaires. De ce fait, des suggestions ont été faites afin de remédier aux difficultés.

MOTS CLÉS : *bilinguisme, enseignement/apprentissage, langues, langues nationales, politique linguistique.*

ABSTRACT :

Like most African countries, the education system in Burkina Faso faces a number of challenges, including the issue of the language of instruction. After several years of experience, monolingualism in the education system has shown its limits. indeed, the crisis in the African school has manifested itself through recurrent failures, internal and external ineffectiveness. Knowing that the development of any country necessarily requires education, is not the poor quality of this an obstacle to the economic development of countries? this study aims to shed light on what characterizes learning in a multilingual and multicultural context, particularly in the case of schools in Burkina Faso. This study is based on the language policy of CALVET (1999). the observables analyzed concerned the questionnaires sent to teachers (40) and supervisors (08); interviews with twenty (20) teachers and five (05) parents of students; the comparison of the results of bilingual and classical schools. from the analysis of these data, it appears that the learners' mother tongues influence their academic results. As a result, suggestions were made to remedy the difficulties.

KEYWORDS: *bilingualism, teaching / learning, languages, national languages, language policy*

INTRODUCTION

L'éducation est un facteur nécessaire pour assurer le développement aussi bien économique que social. Sa réussite est conditionnée par plusieurs éléments dont la langue d'enseignement. En effet, dans le contexte burkinabé la langue française a été très longtemps la pièce maîtresse du système éducatif. Malheureusement, l'utilisation exclusive de cette langue a montré ses limites à travers des rendements internes et externes en deçà des attentes. PAUL TARYAM ILBOUDO (2018 : 40), les études telles SANOU F (1984 :36), KORGIO A. (1984 : 3), MINGAT et JAROUSSE (1987 : 16) et les Etats Généraux de l'Education (1994) confirment ces faits. Aussi, pour remédier à la situation, il a été proposé l'introduction des langues nationales. Mais cette introduction des langues nationales rencontre d'énormes difficultés surtout en contexte multilingue comme c'est le cas des villes de Ouagadougou et de Bobo-Dioulasso. En outre, en matière de bilinguisme français/langues nationales au Burkina Faso, plusieurs expériences ont vu le jour. Mais aucune d'elles n'a pu s'imposer concrètement. La raison est que certains Burkinabè sont réticents par rapport à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif. En plus, les spécialistes ont omis l'analyse de certains critères dans le choix des langues d'enseignement. A ce propos, Maxime Z. SOME (2003) relève que :

Voulant aller très vite, les spécialistes se servent uniquement des descriptions grammaticales, phonologiques etc, pour bâtir le contenu des formations. Mais la dimension sociale et psychologique étant occultée, on se retrouve face à des difficultés réelles.

Mais, malgré ces difficultés, la nécessité de se pencher sur un enseignement bilingue s'impose de nos jours. Aussi, la principale question qui nous vient à l'esprit est de savoir, quelles difficultés sociolinguistiques entravent cette éducation bilingue ? Spécifiquement, quelles représentations des langues d'éducation affectent l'essor de cette éducation au Burkina Faso ? Quels obstacles pédagogiques influencent l'éducation bilingue ? Quelles stratégies peuvent booster l'éducation bilingue burkinabé ? L'étude se base sur le postulat selon lequel, la réussite de l'éducation bilingue dépend de la résolution des problèmes liés au statut des langues, de la représentation faites de ces langues locales et de la compétence des différents acteurs. Aussi, l'objectif principal visé par ce travail est de détecter les difficultés qui entravent la prospérité de l'éducation bilingue. Autrement, celui-ci vise à montrer en quoi la dévalorisation des langues nationales ralentit l'évolution de l'éducation bilingue, à faire ressortir l'impact de la formation des enseignants et des encadreurs sur l'éducation bilingue, à démontrer en quoi l'existence d'une bonne politique linguistique peut engendrer de résultats satisfaisants. Mais avant, faisons un bref résumé du cadre de l'étude.

1. PRÉSENTATION DU CADRE DE L'ÉTUDE

Le Burkina Faso ex colonie française, fait partie des pays où, la situation de l'éducation demeure préoccupante en dépit des efforts fournis. Or, l'éducation est considérée comme la question transversale, nécessaire, voire obligatoire pour résoudre la plupart des problèmes de développement. D'ailleurs, toutes les nations font de l'éducation une préoccupation majeure. La volonté politique du gouvernement burkinabè de sortir le pays du sous-développement est matérialisée par l'adoption de divers plans comme la loi d'orientation, la réforme globale du système éducatif. En plus, les grandes rencontres internationales et régionales sur l'éducation pour tous c'est-à-dire celles de Jomtien 1990, de MINEDAF 6 (Dakar 1991), de la 46ème session générale de la CONFEMEN (Yaoundé 1994), de Dakar 2000 ont, dans leurs conclusions et recommandations, invité les Etats à élaborer et à mettre en œuvre des programmes, des réformes de leur système éducatif afin d'assurer une éducation de qualité pour tous. Cette qualité de l'éducation passe nécessairement par l'introduction des langues nationales dans l'enseignement. Cette idée est partagée par OUANE et GLANZ (2010 :33) lorsqu'ils affirment que :

les mauvais résultats dans les écoles africaines sont accentués par un environnement d'apprentissage académique défavorable, dans lequel les enseignants manquent souvent de formation en alphabétisation et en développement linguistique. De plus la majorité des élèves sont issus de familles qui n'ont pas fait d'études. En outre, l'apprentissage se fait dans une langue qui ne leur est pas familière, dans des écoles disposant de ressources insuffisantes.

En effet, cette affirmation nous rappelle combien la langue est importante dans le processus enseignement/apprentissage. En effet, enseigner dans une langue étrangère diminue les chances d'apprentissage de l'apprenant. La déclaration de l'UNESCO (2003 :26) confirme cet état des faits dans l'affirmation suivante :

lorsque la langue d'enseignement est différente de la langue maternelle de l'apprenant, il est vraisemblable que l'apprentissage initial sera plus lent et les résultats plus faibles. C'est la raison pour laquelle les professionnels de l'éducation soulignent depuis longtemps les avantages qu'il y aurait à mettre en place, partout où cela est possible, un enseignement initial en langue maternelle.

Mais cette introduction des langues nationales rencontre d'énormes difficultés surtout en contexte multilingue comme c'est le cas de la ville de Bobo-Dioulasso. En outre, en matière de bilinguisme français/langues nationales au Burkina Faso, plusieurs expériences ont vu le

jour. Mais aucune d'elles n'a pu s'imposer concrètement. La raison est que certains Burkinabè sont réticents par rapport à l'introduction des langues nationales dans le système éducatif.

2. LES APPROCHES CONCEPTUELLE, THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

Les approches conceptuelle, théorique et méthodologique traitent de l'élucidation de quelques termes clés employés dans l'article, des théories qui sous-tendent l'éducation bilingue et de la description de la méthodologie utilisée pour l'étude.

2.1. Approches conceptuelles

2.1.1. L'éducation bilingue

Selon HAMERS et BLANC (1989 :301) suscité par G. P. NIYA (2009 :58), l'éducation bilingue est « *tout système d'enseignement dans lequel, à un moment variable et pendant un temps et dans des proportions variables simultanément ou consécutivement l'instruction est donnée dans au moins deux langues, dont l'une est normalement la première langue de l'élève* ». A partir de cette définition, HAMERS et BLANC estiment que la plupart des programmes d'éducation bilingue peuvent se réduire à trois types suivants :

- « *L'enseignement est donné parallèlement dans deux langues, avec ou sans décalage dans l'emploi de ces langues* » ;
- « *L'enseignement est d'abord donné dans la L1 de l'élève qui reçoit des cours de seconde langue jusqu'à ce qu'il soit en mesure de poursuivre ses études dans cette deuxième langue* » ;
- « *La plus grande partie de l'enseignement se fait initialement dans la seconde langue des élèves, leur première langue étant introduite ultérieurement d'abord comme matière scolaire, ensuite comme moyen d'instruction* ».

Dans le contexte burkinabé, c'est une innovation utilisant simultanément et en complémentarité la langue nationale de l'enfant et le français pour les apprentissages. Cette éducation bilingue comprend trois niveaux à savoir les Espaces d'Eveil Educatif pour la petite enfance âgée de 3 à 5 ans, les Ecoles Primaires Bilingues pour ceux de 6 à 11 ans et le collège multilingue (CMS) pour les sortants des écoles bilingues âgés de 12 à 16 ans.

2.1.2. L'enseignement/ apprentissage

Dans l'ensemble des processus qui forment l'homme et en le préparant à son rôle social, l'enseignement correspond à la formation intellectuelle selon l'ENCYCLOPÉDIE GROLIER. Enseigner, c'est, transmettre ou aider à acquérir des connaissances. Selon AYEWA (2014 : 18), le mot « Enseignement sera perçu et analysé selon ses diverses acceptions et selon le contexte de son emploi dans le discours. Il recouvre plusieurs sens ». Pour l'auteur, un "Enseignement" est d'abord compris comme un ensemble de contenus dispensés par un maître à des disciples, en vue de les enrichir de connaissances, de savoir-

faire et de savoir-être et ainsi de donner un sens, une orientation à leur vie tant matérielle, morale que spirituelle. Ici, le mot enseignement fait davantage appel à une philosophie ou à une idéologie. Dans ce sens, on parlera de l'enseignement de Platon, de Mao Tsé-toung, etc. ALTER (1997 : 8) dans sa conception actuelle, pense que l'enseignement est « un processus interpersonnel, intentionnel, qui utilise essentiellement la communication comme moyen pour faire réussir l'apprentissage d'un savoir ou d'un savoir-faire ».

L'apprentissage quant à lui, est la finalité de l'enseignement. L'apprentissage est un processus d'acquisition durable de savoir, de savoir-faire, de savoir-être par un individu. Pour Jean BERBAUM « l'apprentissage est l'acquisition d'un comportement adapté à une situation. Il y a apprentissage lorsqu'il y a intégration mentale, psychomotrice de conduites nouvelles, de comportements nouveaux ». L'apprentissage ne saurait être une simple accumulation de connaissances. L'apprentissage se fait à partir des choses, d'idées et des concepts.

2.2. L'approche théorique

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la sociodidactique. Il s'agit d'une approche qui prend en considération les paramètres contextuels relatifs aux usages langagiers en situation plurilingue et pluriculturelle.

Marielle RISPAIL (1998 : 445) revendique le concept de « *socio-didactique* » « *pour souligner le lien par lequel école et société peuvent s'enrichir et se transformer mutuellement, pour porter sur l'élève un regard qui concilie les dimensions individuelle et collective* ». Le terme fait pour elle référence à une « *(sous)discipline affirmée, (socio)linguistique et didactique mêlées, qui se donnerait pour objet d'étude la vie des langues dans et à travers l'école, dans leurs interactions avec leurs autres usages sociaux.* » (2005 : 100). Aussi l'étude s'est penchée sur la théorie de Vygotsky, qui accorde une place prépondérante aux interactions sociales et à l'intériorisation des instruments de pensée véhiculés par la culture.

2.3. Approche méthodologique

Un travail de recherche en sociologie se justifie avec les données de terrain. De ce fait, nous avons utilisé trois modes de collecte des données : la recherche documentaire, l'enquête et l'entretien semi-directif. En ce qui concerne le corpus documentaire, l'on s'est intéressé aux ouvrages théoriques, généraux relevant de la sociolinguistique et aussi aux articles, mémoires, thèses, rapports des institutions nationales et internationales en charge de l'éducation, des publications officielles portant sur l'enseignement des langues.

Le questionnaire, quant à lui, est l'instrument de collecte de données le plus utilisé en sociologie. La sociolinguistique étant la sociologie des langues, l'utilisation du questionnaire s'avère donc une nécessité. En effet, le questionnaire a permis de mesurer la pertinence ou les limites de l'introduction des langues nationales à l'école. Aussi, pour pallier ses difficultés, nous avons fourni quelques explications à certains enquêtés afin qu'ils puissent répondre

objectivement aux questions. En plus des questionnaires, nous avons élaboré un guide d'entretien. L'entretien a permis d'approfondir les données formelles recueillies à travers les questionnaires, de confronter les données des différents acteurs. A propos du guide d'entretien A. Blanchet et A. Gotman (1992 : 15) affirme :

L'enquête par entretien est particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. Elle donne accès à des idées incarnées et non pas préfabriquées.

L'enquête a été menée à Ouagadougou et à Bobo-Dioulasso car ce sont les deux principales villes du Burkina Faso. Les questionnaires ont été adressés à 40 enseignants (15 de Bobo-Dioulasso, 25 de Ouagadougou) et 08 encadreurs dont 05 CPI et 03 IEPD. Les entretiens se sont réalisés avec 20 enseignants (10 de Bobo-Dioulasso et 10 de Ouagadougou) et 05 parents d'élèves.

Le choix des enseignants s'explique par le fait que ce sont les principaux acteurs dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ils sont en contact direct avec les apprenants, assurent la formation intégrale de ceux-ci, en somme, ces maîtres ont un rôle prépondérant à l'école et dans la vie des apprenants en général. D'ailleurs, ce rôle pousse CHATRY K-M (2005 : 47) à affirmer que « *l'attitude de l'enseignant envers la langue et la culture de ses élèves devrait être considérée comme plus importante que sa maîtrise des aspects techniques de l'enseignement.* ».

Quant aux encadreurs, leur choix s'explique par le fait que ceux-ci sont chargés de l'encadrement pédagogique des enseignants relevant de leur circonscription. Leur encadrement consiste à assister à des cours magistraux, à prodiguer des conseils aux enseignants, à assurer leur formation pédagogique et administrative, en vue d'améliorer leurs prestations pédagogiques et redynamiser le système éducatif.

Les parents d'élèves ont été entendus parce que le milieu de vie de l'apprenant a aussi un impact sur la réussite de ce dernier. Les résultats des enquêtes et entretiens ont été traités manuellement. En plus, dans l'analyse des données, les avis des enquêtés et des interviewés ont été regroupés.

3. PRÉSENTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

3.1. Présentation des résultats

3.1.1. Résultats relatifs à l'importance des langues nationales face au français.

-60% des enquêtés pensent que les langues nationales sont importantes du fait qu'elles véhiculent l'identité culturelle.

-70% sont pour l'utilisation des langues nationales dans l'enseignement.

-A Bobo-Dioulasso, 66,66% des enseignants ont choisi le dioula comme langue à utiliser dans l'enseignement. A Ouagadougou, c'est 80% parmi eux, qui ont opté pour le mooré pour la même cause.

-80% sont pour l'emploi d'autres langues autres que la leur, par leurs progénitures. D'ailleurs, tous ces enseignants emploient couramment le dioula et/ou le mooré qui font partis des principales langues véhiculaires du pays.

-30% des enseignants estiment que les langues nationales doivent être des langues d'enseignement par contre 70% trouvent préférable que les langues locales soient aussi bien des langues enseignées que des langues d'enseignement.

- Quarante (42) enseignants sur 60 (enquêtés et entretenus confondus) soit 70% trouvent que la langue française est plus importante dans l'éducation que les langues nationales. (25%) d'entre eux pensent que les deux s'équivalent, c'est dire que la langue nationale est aussi importante que la langue française. Les autres (5%) trouvent que la langue maternelle est la plus utile.

- Au niveau des parents d'élèves, 60% trouvent que la langue française est meilleure que nos langues nationales qui n'ont pas tellement de débouchés. Quant aux encadreurs, 50% d'eux estiment que la langue française est la meilleure tandis que les autres 50% les mettent sur le même pied d'égalité. A peu près les mêmes résultats sont observés aussi bien chez les encadreurs que chez les parents.

3.1.2. Résultats relatifs au volet formation

Vus les pourcentages élevés des enseignants (70%) et ceux des parents (60%), se déduit déjà leur manque de formation et d'information à l'égard de l'apport des langues nationales. En effet, juste 18 enseignants soit, 30% avouent avoir été formés par rapport à la question de l'éducation bilingue. En plus cette formation s'est surtout appesantie sur le volet transcription et n'a duré que deux semaines.

3.2. Discussion des résultats

Après analyse des données et en ce qui concerne, l'utilisation des langues nationales, le constat est général, les langues nationales sont relayées au second plan. NIKIEMA (2014, p14) confirme ce fait lorsqu'il affirme que sur les cinquante-neuf (59) langues que compte le Burkina Faso, seulement quatre sont bien usitées selon les pourcentages suivants : 50% pour le mooré, 9% pour le fulfuldé, 5% pour le gulmancéma et 4% pour le dioula. SOME.Z.M (2003), a structuré ces langues burkinabés en ''langues classées et langues non classées''. En outre, celui-ci fustige d'emblée le statut de langues nationales attribué à toutes les langues burkinabés. Il qualifie ce choix de titre de non choix et aurait préféré à cet effet, l'appellation de langues africaines du Burkina. En outre, dans la pratique de vie quotidienne, c'est surtout les langues véhiculaires qui sont les plus usitées. Le choix de ces langues véhiculaires comme langues d'enseignement par la majorité des enquêtés en est une preuve. En plus, l'examen de la situation du français au Burkina montre que cette langue est la mieux valorisée. En plus d'être la langue officielle, elle est la langue de l'administration, de la magistrature, du système éducatif en général. En plus, ce français est devenu l'apanage de la population analphabète au point que des variétés ont été créées. Sa maîtrise assure une certaine notoriété. G. Kédrébeogo et Z. Yago (1982 : 32) affirme : « *Le français est perçu comme la voie d'accès au monde moderne et aux multiples avantages qu'il offre, notamment la promotion sociale ou économique* ». B. Kaboré (1996) renchérit en affirmant que « *La langue française est une réalité linguistique incontournable au Burkina Faso par son rôle institutionnel et celui de moyen de communication* ». G. P. Niya (2009 : 25) qualifie le français de "*colonne vertébrale du système éducatif burkinabé*". Dans la vie quotidienne des enquêtés et interviewés se remarque surtout l'utilisation des langues véhiculaires telles le mooré, le dioula et le fulfuldé. Les autres langues dites vernaculaires se contentent de peu de rôles. A. Napon (1992) avait déjà remarquée que ces langues ethniques ne jouent souvent que deux rôles : la communication et la religion. Pour A. Ouane (1995 : 4) : « *Le choix de la langue et l'usage qui en est fait, sont déterminants dans la perception que les populations ont d'elles-mêmes, en rapport avec leur environnement naturel et social et avec l'univers* ». Cette position par rapport aux langues locales corrobore l'hypothèse selon laquelle : la dévalorisation des langues nationales par les acteurs de l'éducation est un frein à l'évolution de l'éducation bilingue.

A travers les résultats, se déduit l'insuffisance et/ ou le manque de formation de ces enseignants et encadreurs quant à l'importance des langues africaines dans le processus d'enseignement / apprentissage. En effet, pendant que les besoins s'orientent vers les méthodologies des disciplines, la formation se focalise sur la transcription. Ce manque et/ou l'insuffisance de formation se constate à divers niveaux. La preuve, mêmes les

praticiens de l'éducation bilingue ont ces difficultés. Censés être formés les vacances, ces enseignants ne se voient formés que trois mois après la rentrée des classes, situation qui n'est pas sans conséquence sur la performance de ceux-ci. En outre, les formations à l'endroit des enseignants, se font en fonction des classes et cours. Les séquences de formation et de recyclage n'étant pas systématique, un enseignant peut se retrouver titulaire d'une classe dont il ignore la prise en main, d'où l'incompétence constatée dans l'enseignement de certaines disciplines et les difficultés de transfert de la L1 à la L2 dans le contexte d'éducation bilingue. En effet, certains maîtres reviennent même aux vieilles méthodes du classique. Cet état des faits, renvoie au postulat selon lequel, la qualité de la formation des enseignants et encadreurs a un impact sur l'éducation bilingue. D'ailleurs, tous les enquêtés, enseignants comme encadreurs reconnaissent l'importance de la formation dans la réussite de l'acte pédagogique.

En outre, tous décrivent le manque de politique linguistique claire à même d'influer la politique éducative mise sur pied par l'Etat burkinabé. Cette hypothèse se confirme dans les faits, car depuis des décennies d'introduction des langues nationales dans le système éducatif burkinabé, le système est toujours en phase d'expérimentation. Pire, pendant que de nouvelles écoles bilingues s'ouvrent, certaines anciennes ferment faute d'engouement de la population. Or, l'éducation bilingue a fait ses preuves : les résultats des Certificats d'Etudes Primaires de ces dernières années les montrent.

	Ecoles bi/multilingue				Ecoles classiques
	Nombre d'écoles	Nombre de langues nationales	Candidats présents	Taux de succès (scolarité : 5 ans ; adolescents : 4 ans)	(scolarité : 6 ans sauf redoublement)
1998	02	01	53	52,83% ⁽¹⁾	48,60%
1999	0	01	14 ⁽²⁾	85,71%	-
2002	04	02	92	85,02%	61,81 %
2003	03	01	88	68,21%	70,01 %
2004	10	04	259	94,59%	73,73%
2005	21	06	508	91,14%	69,01%
2006	40	07	960	77,19%	69,91%
2007	4	07	1540	73,97%	66,83%
2008	75	07	1852	61,66%	58,46%
2009	94	08	1984	72,65%	73,68%
2010	91	08	2834	60,38%	66,97%

2011	90	09	2982	61,77%	66,01%
2012	87	09	3051	65,32%	63,33%
2013	87	09	2853	59,65%	60,90%
2014	98	09	3496	81,89%	82,20%
2015	120	09	3529	69,33%	73,30%
2016	143n	09	2423	55,24%	62,09%
2017	160	09	5299	65,75%	73,25%

Tableau 1 : Résultats des Certificats d'Etudes Primaires de 1998 à 2017

Source : D.C.E.M/ D.G.E.B/ M.E.N.A (2017)

Cependant, d'énormes difficultés entravent la mise en œuvre efficiente de l'éducation bilingue. Il s'agit entre autres des difficultés d'ordre pédagogique, économique, socio-culturelle et politique. En réalité, pour cette question d'éducation bilingue et de sa réussite, le dernier mot revient au pouvoir politique d'opter pour une politique linguistique adéquate accompagnée d'aménagements réalistes et réalisables. Aussi, il faudrait mettre l'accent sur la sensibilisation des populations par rapport à l'importance des langues nationales. G. Kédrébeogo (2001 : 11) confirme cette importance des langues nationales en citant Lepage (1964 : 18) « *quand la langue du gouvernement et de la loi diffère de celle des masses populaires, les plans de développement économique, agricole et industriel sont difficiles à élaborer et encore plus difficiles à mettre en œuvre par ce que la recherche de base se trouve handicapée par la barrière langue* ».

Mieux, il faudrait valoriser les langues nationales en leur octroyant des statuts honorifiques comparables à ceux de la langue française. Les langues nationales pourraient être introduites dans la gestion de l'administration publique. La formation initiale et/ ou continue des acteurs tels les enseignants, les encadreurs doit être faite de façon assidue et rigoureuse. Car, comme le note P. Dumont cité par D Ouattara (2001 : 49) :

On peut renouveler les méthodes, améliorer les approches de l'enseignement du français, concevoir des manuels adaptés et contextualisés ; c'est dans la classe que la partie se joue. C'est dans la classe que s'opère la mystérieuse alchimie de la transmission du savoir. C'est le maître qui mène le jeu, c'est lui qui, en dernier ressort, s'il aime son métier et s'il est bien formé, peut remédier aux failles et aux défauts du système, et utiliser au mieux les instruments, toujours imparfaits, dont il dispose. C'est là son honneur et sa responsabilité. Il n'y a pas de bon enseignement sans de bons maîtres.

En outre, le bilinguisme soustractif appliqué dans les écoles bilingues devrait être remplacé par un bilinguisme additif plus efficace.

CONCLUSION

En somme l'étude a permis de relever les obstacles qui engendrent l'échec scolaire en général et empêche le développement socio-économique du pays. Comme obstacles nous pouvons citer : les représentations faites des langues nationales, le manque et/ou l'insuffisance de formation des acteurs clés, l'attentisme de l'Etat. En effet, les représentations que se font les gens, particulièrement les enseignants et leurs encadreurs, ont des répercussions sur le processus d'enseignement/ apprentissage. Ces représentations constituent même, la clef à même de favoriser l'introduction des langues nationales à l'école classique. Ces langues nationales sont vraiment primordiales au sein de l'école. A propos de cette importance des langues locales, A. Napon (2003 : 59) affirme que « *La langue maternelle permet au maître d'enseigner plus en moins de temps, mais cela profite surtout à l'enfant qui s'est doublement enrichi en passant sans heurt d'une langue à une autre* ».

En outre, la question de la formation est aussi d'actualité car l'insuffisance et/ou le manque de formation est source de difficultés dans la réussite de l'acte pédagogique. Des propositions ont été faites afin de résoudre un tant soit peu les problèmes linguistiques. Seulement, ces propositions doivent prendre en compte non seulement les langues africaines mais aussi, la langue française. D'ailleurs les langues nationales africaines en générale et particulièrement celles du Burkina Faso peuvent-elles booster le développement du pays sans la collaboration de la langue étrangère qu'est le français ?

RÉFÉRENCES :

- BLANCHET, A & GOTMAN, A. 1992. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris, Nathan, 127p.
- ILBOUDO, P, Taryam. 2018. *Impact du bilinguisme scolaire sur l'efficacité interne des écoles primaires bilingues MENA-SOLIDAR SUISSE au Burkina Faso*. Thèse de Doctorat Unique, 394p.
- KEDREBEOGO, G. 2001. *Langue et développement national, communication, grandes conférences du Ministère de la Culture*. 33 p.
- NAPON, A. 2003. La problématique de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement primaire au BURKINA FASO. In *sudlangue : revue électronique internationale de sciences du langage* n 2, pp.145-156.
- NIKIEMA, N. 2014. Multilinguisme, éducation et développement. In *Mélanges en l'honneur du Professeur Alain DELPLANQUE*, Tome XXIX n°48, des cahiers du CERLESHS, Université de Ouagadougou, pp. 13-50.
- NIKIEMA, N, & KABORE PARE, A. 2010. *Les langues de scolarisation dans l'enseignement fondamentale en Afrique subsaharienne Francophone (LASCOLAF)*, cas du Burkina Faso, 83p.
- NIYA, G.P. 2009. *L'éducation bilingue au Burkina Faso : accueil et opinion des encadreurs pédagogiques*. Rapport de DEA, programme doctoral, département de Linguistique, Université de Ouagadougou.
- OUATTARA, D. 2001. *Analyse critique des méthodes et stratégies d'enseignement du français à l'école primaire au Burkina Faso : (de 1960 à os jours)*. Rapport de D.E.A, département de Linguistique, Université de Ouagadougou.
- SOME, M.Z. 2003. *Politique Educative et politique linguistique en Afrique Enseignement du français et valorisation des langues nationales : cas du Burkina Faso*, paris/ Budapest/ Torino, l'Harmattan, Collection : Etude Africaine, 324p.
- YAMEOGO, V. 2004. *Quelles stratégies pour une pérennisation de l'éducation bilingue dans le système éducatif formel burkinabé ? Le cas de l'éducation de base au Boulkiemdé*, Mémoire de fin de formation IEPD de l'ENSK.

Valeurs systémiques différentielles de « *that is* » et « *that is to say* » : étude contrastive et problèmes de traduction anglais-français

KPLI Y.K. Jean-François, Maître de conférences

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

kplijfk@gmail.com

KONDRO Kouakou Yannick, Doctorant

Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody

yannickkondro@yahoo.fr

RÉSUMÉ :

En dépit de l'idée que la langue est un système (D.F. Saussure, 1916), l'on se trouve encore envahit par des ouvrages qui continuent de présenter les séquences « *that is* » et « *that is to say* » comme strictement équivalentes au point où expliquer l'un sans faire référence à l'autre est quasi-inimaginable. À travers les outils d'analyse qu'offre la grammaire métaopérationnelle développée par H. Adamczewski(1982), nous indiquerons que ces deux suites codent différents types de fonctionnement qui permettent d'affirmer qu'en effet, ces suites sont différentes. « *That is to say* » marque une structuration qui relève de l'ordre systémique dite de statut posé et « *that is* », de statut repris par rapport à son concurrent. Ensuite nous proposerons des pistes pour les traduire correctement en tenant compte des contraintes métalinguistiques observées.

MOTS-CLÉS : *opération, métalinguistique, propriétés, différentielles, contrastive, statut, posé, repris*

ABSTRACT:

Despite the idea that language is a system (D.F. Saussure, 1916), we are still invaded by works that continue to present the sequences « *that is* » and « *that is to say* » as strictly equivalent to the point that explaining one without referring to the other is almost unimaginable. Through the analytical tools offered by the meta-operational grammar developed by H. Adamczewski (1982), we will point out that these sequences code different type of functioning which allows us to assert that they are, indeed, different. « *That is to say* » marks a structuring known as **set status** and « *that is* », **preset status**. Then we will propose clues to help translate them systemically taking into account the metalinguistic constraints identified.

KEY-WORDS: *metalinguistic, operation, differential, properties, contrastive, set, preset, status.*

INTRODUCTION

La proximité morpho-sémantique des suites « *that is to say* » et « *that is* » et la présence en français d'une seule séquence « *c'est-à-dire* » pour les traduire rendent difficile leur singularisation et conduisent nombre de dictionnaires à les présenter de manière indiscriminée. Mais l'idée que « dans la langue il n'y a que des différences » (F. Saussure, 1916 : 166) impose que nous sortions du concept dissimulateur de synonymie absolue pour saisir le fonctionnement interne dont ces suites sont la trace.

À partir d'énoncés pris en situation réelle de communication, nous montrerons à la lumière de la grammaire métaopérationnelle (H. Adamczewski, 1982) qu'il existe une différence entre ces opérateurs. Cette différence ne se situe pas autour d'un glissement sémantique mais elle obéit à un certain ordre que l'on peut inscrire sur le vecteur des phases tel que définis par H. Adamczewski. Pour ce faire, nous passerons en revue ces suites dans les dictionnaires. Ensuite, seront circonscrits les termes « analyse contrastive » et « analyse systémique ». Enfin, nous dégagerons les propriétés différentielles de ces opérateurs qui nous permettront de proposer une attitude à tenir pour traduire la séquence « *c'est-à-dire* » en anglais en considérant « *that is to say* » et « *that is* ».

1. CRITIQUES DES APPORTS LEXICOGRAPHIQUES

Le dictionnaire est un outil de référence qui oriente l'apprenant quand il veut faire un usage juste de mots qu'il maîtrise moins. Cet outil est à portée de main et le suit sans cesse. De ce fait, si les explications ou références qu'offrent les dictionnaires sont opaques ou ne relèvent pas le caractère systémique de la langue, l'apprenant peut être confus devant l'usage de certains opérateurs. C'est bien pour cette raison qu'il est important de comprendre comment les dictionnaires présentent ces opérateurs.

✓ Dictionnaires unilingues

MARRIAM-WEBSTER DICTIONARY (www.merriam-webster.com): *that is (to say): used when giving more accurate or specific information about someone or something that was just mentioned.*

LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH:*that is (to say): used to give more exact information about something or to correct a statement*

✓ Dictionnaires bilingues

CAMBRIDGE DICTIONARY: <i>that is (to say)</i>(in other words; I mean): c'est-à-dire

COLLINS DICTIONARY (www.collinsdictionary.com): <i>that is (to say)</i> : c'est-à-dire

Ces dictionnaires consultés font de ces opérateurs deux miroirs qui se renvoient mutuellement leur image (J.-R. Lapaire & W. Rotgé, 1991:166). Il n'y a aucune paraphrase de « *that is* » qui ne fait appel à « *that is to say* ». L'un implique l'autre. Une telle présentation indique qu'il n'y a aucune différence entre ces deux opérateurs ni au niveau sémantique, ni au niveau fonctionnel. L'apprenant devra donc interchanger à souhait ces deux suites.

Au regard de ces résultats, la nécessité d'expliquer les principes profonds à la base de l'occurrence de chacun de ces opérateurs s'impose. Il importe d'aller au-delà de ces caractéristiques dans le but de les organiser de manière systémique.

On notera que la langue française ne présente qu'un seul opérateur pour les deux formes. Elle propose « *c'est-à-dire* ». L'apprenant francophone qui veut pouvoir cerner la différence entre ces deux opérateurs aura moins de chance dans une grammaire qui se limite à la surface et un dictionnaire qui présente que les effets de sens.

2. UNE APPROCHE SYSTEMIQUE, POURQUOI ?

Une approche systémique dans la mesure où le langage est fondamentalement un système (D.F. Saussure, 1916), un tout organisé, c'est-à-dire « chaque langue est un système rigoureusement agencé où tout se tient » (A. Meillet, cité par E. Benveniste, 1966 :93). Autrement dit, les unités linguistiques n'ont aucune réalité indépendamment de leur relation aux autres éléments du système. C'est la raison pour laquelle M. Grammont affirme que la langue forme un système « où les faits et les phénomènes se commandent les uns les autres, et ne peuvent être ni isolés, ni contradictoires » (M. Grammont, 1933, cité par E. Benveniste, 1966 :93). Les unités linguistiques sont donc analysées en prenant en compte le système entier de la langue et A. Meillet l'affirme lorsqu'il écrit : « Il n'est jamais légitime d'expliquer un détail en dehors de la considération du système général de la langue où il apparaît. » (A. Meillet, 1921 :11).

L'approche systémique telle que définis par H. Adamczewski dans l'analyse des unités du langage est novatrice car elle permet de saisir le fonctionnement interne des opérateurs en microsystème, c'est-à-dire par pair. L'analyse d'une unité qui tient compte des autres éléments en système a beaucoup plus de chance d'être marquée par le sceau de l'objectivité car une analyse qui ne vise pas l'unité linguistique comme faisant partie d'un ensemble cohérent court

le risque d'être parcellaire. Une telle analyse appelle souvent le concept d'« exception » qui est un raccourci pour le grammairien qui voit sa règle inventée se heurter à tel ou tel fait de discours. Par exemple, il fut longtemps enseigné que des verbes comme *want, like, feel, prefer, need* etc. n'admettent pas le métaopérateur « -ing ». Mais on s'aperçoit très vite avec les travaux de H. Adamczewski (1976) que tous ces verbes prennent bien cette unité en situation réelle de communication³⁴.

En somme, une approche systémique permet de considérer l'unité linguistique non pas comme une entité hors du système de la langue mais un élément qui n'a de sens que selon son rapport aux autres éléments du système. La valeur unitaire de l'unité linguistique est mise en évidence lorsqu'elle est considérée en système c'est-à-dire étudiée en rapport avec les autres éléments qui lui sont proches.

3. UNE ANALYSE CONTRASTIVE, POURQUOI ?

La contrastivité dans le modèle métaopératoire est une nécessité car comme le dit H. Adamczewski (1996 :100), « aucune langue ne peut se suffire à la mise au jour de son propre fonctionnement ». Il faut dans ce cas faire appel à d'autres langues pour conforter les hypothèses qu'on a forgées dans telle ou telle autre langue. La contrastivité dans ce travail n'est ni l'accumulation de différences ni de similitudes dans les langues étudiées. Ce qui importe est de « trouver les types d'opérations et des principes communs aux langues c'est-à-dire au langage³⁵. » (H. Adamczewski, 1991 :75).

Cette approche permettra aux praticiens de la langue de faire des choix adéquats, du moins nous l'espérons, quand ils/elles seront confronté(e)s à des opérateurs appartenant au même paradigme en anglais et en français.

4. « THAT IS »

« That is », précision d'un choix

« *That is* » a deux caractéristiques qu'il convient de distinguer :

- ✓ Dans un premier temps, il est un ensemble composé de deux unités linguistiques qui forme une locution.
- ✓ Dans un autre, les unités linguistiques mises ensemble jouissent d'une certaine autonomie. Elles ne forment pas de séquence figée.

³⁴ L'avènement de la linguistique du corpus en vogue aujourd'hui donne raison à Adamczewski qui a longtemps mis l'accent sur l'importance de la collecte d'énoncés authentiques

³⁵ Pour Adamczewski cette idée devrait être l'ambition du linguiste aujourd'hui.

Analysons individuellement ce que nous entendons par « locution » et « éléments non figés ».

4.1. « That is » locution

« *That is* » est une locution, c'est-à-dire une séquence que l'on ne peut modifier ni démembrer mais dont les éléments constitutifs se prêtent dans une certaine mesure à l'analyse. » (M. Murât & B. Cartier-Bresson, 1987 :5). Elle n'admet pas l'introduction d'un autre élément entre « *that* » et « *is* ».

1-But these academic ethics books are only about the conduct of professors in their classrooms and in their offices. There is no book on university ethics, that is, no professional ethical standards for across the entire university. COCA

2-The tenant in tail has full rights of possession and enjoyment without regard to waste. Nor does the estate come to an end with the tenant's death: it passes to his heirs, but only to a limited class of heirs,' the heirs of his body', that is, his descendants. BNC

3-The proposed challenge is extremely hard if we consider its ultimate goal, that is, to set a real competition between computers and humans on mathematical puzzles. COCA

Dans ces énoncés, « *that is* » représente une locution car aucun autre opérateur ne peut s'insérer entre « *that* » et « *is* ». Lors de l'analyse métalinguistique, on indiquera que cette suite présente un rapport d'équivalence entre « *There is no book on university ethics* » et « *no professional ethical standards for across the entire university* »⁽¹⁾ et « *the heirs of his body* » et « *his descendants* » (2) et enfin entre « *its ultimate goal* » et « *to set a real competition between computers and humans on mathematical puzzles* » (3).

Dans les cas où la séquence « *that is* » constitue une locution, son émergence est encadrée par des ponctuations telles que la virgule comme dans les cas ci-dessus, le point-virgule, les tirets ou les parenthèses. Il y'a également la pause intonative à l'oral qui permet de le distinguer des occurrences de « *that is* »³⁶, séquence figée.

Ces occurrences de « *that is* » sont à opposer à celle-ci extraite de B. Pennec (2006 :92) :

4) That is my Lord Gadsbury, that is Lord Rule.

Chacun des « *that* » se réfère à un individu présent dans la situation d'énonciation, et pourrait ainsi être suivi du substantif « *person* » comme dans :

5) That person is my Lord Gadsbury, that person is Lord Rule.

³⁶Pour plus de détails à propos de « *that is* » « locution » ou « suite non figée », se référer à B. Pennec (2006).

Ce test témoigne de ce que « *that's* » peut ne pas être une séquence figée.

4.2. « That is », deux unités linguistiques autonomes (non figées)

Dans ce cas « *that* » peut jouer le rôle de proforme anaphorique intraphrastique, représentant ainsi le syntagme antécédent comme sujet du verbe « *be* » » (*Idem* : 91).

6) *But she said: 'I don't want to be a movie star. That is a very boring ambition.*
BNC

7) *I think he deserves better. Not least because he is the first senior politician for some time to write a book that is stylish, witty, beautifully observed and therefore vastly superior to the plodding tone employed by most ex-Cabinet ministers who confuse being there with being able to write an interesting account of what happened.* BNC

8) *Abraham Lincoln made an appropriate remark that is pertinent to management: "Nearly all men can stand adversity, but if you want to test a man's character, give him power." (Donald Trump, how to get rich, p.37)*

Dans l'énoncé (6), « *that* » apparaît comme sujet grammatical du verbe « *is* ». Les deux unités sont autonomes. Les énoncés (7) et (8) indiquent le même principe. « *That* » est la reprise anaphorique de « *book* » dans l'énoncé (7) et « *remark* » dans (8). Il joue également le rôle de sujet grammatical de « *is* ».

« *That is* » figé ou non indique que l'énonciateur ajoute des éléments en discours. Cependant, la question à laquelle il convient de répondre est la suivante : ces éléments introduits constituent-ils de nouvelles informations ? Avant de répondre à cette préoccupation, analysons ces deux suites sur le vecteur des phases.

« *That is* » locution marque un dépassement par rapport à « *that is* » non figé : la séquence « *that is* » locution est la conséquence de la suite « *that is* » non figé. Ainsi, « *that is* » séquence non figée est de statut posé et « *that is* » séquence figée est de statut repris car elle est le résultat de la première. Illustrons nos propos :

Dans le discours, lorsqu'un ensemble de mots apparaît de manière récurrente ensemble, les éléments constitutifs de cet ensemble finissent par former un bloc compact. Ils commencent comme des éléments indépendants et finissent soit par être figés comme le cas échéant ou par se fondre pour former un nouveau mot comme dans :

« *Of the clock* » devenu « *O'clock* »
« *Be the cause of* » devenu « *because of* »

Dans l'exemple avec « *of the clock* », l'on peut remarquer que la forme pleine de « *of* » est réduite à « *O'* » avec la disparition en surface de « *the* ». L'exemple avec « *Be the cause of* » voit l'effacement en surface de « *the* » et la fusion de « *be* » et « *cause* ».

Dans ces cas, la datation métalinguistique (S.J. Silué, 1986 :74) n'est pas la même. Les premiers sont les plus anciens et ils seront considérés comme la phase première (phase 1 ou statut posé) de la construction. Les deuxièmes sont la conséquence des premiers et seront considérés comme la phase deuxième (phase 2 ou statut repris).

Il importe maintenant de comprendre le fonctionnement métalinguistique de chacun des opérateurs « *that is* » et « *that is to say* ».

4.3. Modus operandi de « *that is* »

Dans les énoncés qui suivent, l'on verra que la suite « *that is* » permet à l'énonciateur de revenir sur un segment déjà introduit en discours.

9) But from where or from whom does creation receive its existence? Creation receives its existence, rather obviously, from the very source, cause or origin we have been talking about all along, that is, God. COCA

10) A field is a structured system of social relations at micro and macro level, rather like a field of forces in which positions are defined relationally, that is, in relation to each other. COCA

11) Endophoric reference may point 'forwards' to the future of the unfolding text, that is, to a referent that is yet to be introduced. (Halliday, an introduction to functional grammar, p. 552)

Dans chacun de ces énoncés, le segment qui accueille « *that is* » ne contribue pas à la progression discursive. Il n'y a pas d'ajout informationnel. Voici pourquoi parler d'addition (R. Quirk *et al.*, 1985) avec cet opérateur, c'est simplement considérer l'ajout des unités linguistiques dans le linéaire discursif sans tenir compte du rapport interne entre ce connecteur et les segments qui l'encadrent. En d'autres termes, l'idée d'addition avec « *that is* » n'est qu'un principe du linéaire. Il s'agit, en effet, d'un retour sur le segment déjà produit. Ce retour reste fidèle au contexte gauche. Voyons de plus près :

Dans l'énoncé (9), le locuteur est un chrétien qui parle de Dieu. Lorsqu'il dit « *the very source, cause or origin* », l'on peut anticiper ce qu'il va introduire. Il s'agit de Dieu car dans le commun des croyants, celui qui est à la base, à l'origine de tout l'univers est Dieu.

Dans l'énoncé (10), c'est le même principe. L'énonciateur reprend le segment parce qu'il suppose que son co-énonciateur n'a pas suffisamment compris ce dont il est question, donc il apporte une précision pour éviter toute cassure ou rupture de compréhension. Il y'a donc reprise anaphorique car il n'y a pas de différence entre :

« *relationally* » et « *in relation to each other* »

L'on peut déjà affirmer que les énoncés avec « *that is* » ne présentent pas d'écart sémantique entre les segments qu'il lie. Il y'a une parfaite symbiose ou identité entre les segments qui l'encadrent au point où il est possible de parler d'égalité entre les segments qui l'encadrent.

« *That is* » dans l'énoncé (11) repose sur le même principe. Il n'y pas de différence sémantique entre les segments qui encadrent « *that is* ». Le segment « *yet to be introduced* » est, en effet, la réplique de « *point 'forwards' to the future of the unfolding text* ».

En somme, dans les énoncés supra, il s'agit de la même opération. L'énonciateur utilise « *that is* » pour reprendre le segment gauche. Ce qui est déterminant dans ces analyses est l'opérateur « *that* ». « *Is* », dont l'infinitif est « *be* », n'est qu'un relateur qui permet de marquer une identité entre les segments reliés. H. Adamczewski (1991 :126) écrit ceci à propos de l'équivalent naturel de « *be* » qui est « *être* » :

On a toujours considéré, à juste titre, que l'opérateur [être] établissait une sorte d'équivalence, d'identité entre le sujet grammatical et son attribut (l'accord vient corroborer cette remarque). Identité donc, A = B : où l'on remarque le signe égal de l'algèbre.

Manifestement, cette équivalence est entre l'opérateur « *that* » et le segment qui vient après « *is* ». Par conséquent, dans (9) :

... *the very source, cause or origin we have been talking about all along, that is, God.*

L'égalité est entre « *that* » et « *God* ». Ce que nous représentons par la marque algébrique « = » :

That = God

Il est donc intéressant d'élaborer davantage sur le fonctionnement métalinguistique de « *that* ». Le résultat permettra d'atteindre le fonctionnement invisible de la suite « *that is* ».

H. Adamczewski (1982) s'est intéressé à l'opérateur « *that* ». Il a confronté cet opérateur à son concurrent naturel « *this* » car les deux forment un microsystème. Il a montré

que, contrairement à l'idée prônée par la grammaire scolaire³⁷ qui indique que « *that* » introduit un objet éloigné, l'énonciateur a recours à ce mot-outil pour reprendre un segment dans le discours. Il indique que « That reprend un segment qui a déjà existence dans le contexte avant » (H. Adamczewski, 1982 : 223) Ainsi, cet opérateur s'oppose à « *this* » qui lui permet de présenter un segment en discours. Considérons les énoncés suivants (12 et 13 sont extraits de l'analyse de J.-P. Gabilan, accessible sur <http://cle.ens-lyon.fr/anglais/se-former/les-precis-et-le-workbook/precis-de-grammaire/this-that-these-those>, consulté le 28/12/2018) :

12) *Have a look at **this photo!***

(Tu peux me passer ce livre ? - l'énonciateur désigne un livre parmi d'autres)

13) *Quick taxi! Follow **that black car!***

(Vite taxi ! Suivez cette voiture noire !)

En disant cela, l'énonciateur considère que le chauffeur de taxi a forcément vu la voiture noire qui vient de démarrer sous ses yeux.

L'on peut également noter la reprise dans l'énoncé suivant :

14) *"Arab rulers, regardless of their differences, agree on one thing, and **that is the way they regard the Arab press." (Press Under Siege: Media in Danger Conference, Beirut, 10-11 December, 2006)***

On remarquera que dans cet énoncé, l'énonciateur a recours à « *that* » pour reprendre le segment « *one thing* ». Dans ces conditions, l'énonciateur implique ou inscrit le co-énonciateur dans sa structuration. Il le code dans son discours. On peut même dire avec C. Delmas (1993 :7) que « l'énonciateur présente le destinataire, non comme un simple interlocuteur mais comme un complice peut-être coresponsable de la validation de la structure ». D. Chouit (2008) le montre également quand il écrit:

*The addressee is always involved in what is structured by **that**, as he/she is expected to share the same information or stands expressed by the speaker. The involvement of the interlocutor comes from the fact that there is no choice with **that**. (C'est nous qui soulignons)*

Le rôle sous-jacent de « *that* » confirme l'analyse faite supra : l'énonciateur a recours à « *that is* » pour revenir sur un segment. Cela peut donner parfois l'impression (il s'agit d'effet de sens) que l'énonciateur veut corriger son énoncé ou le rendre plus explicite. Il n'y a pas de progression discursive dans ces conditions.

³⁷Toutes les grammaires descriptives marquent l'opposition entre « *this* » et « *that* » en termes de distance (proche /lointain). Mais la grammaire n'est pas une question de distance. Le concept de « distance » est d'ordre extralinguistique et ne peut en aucun cas rendre compte du fonctionnement ces mots métalinguistiques.

En somme, cette analyse nous indique que « *that is* » dicte une reprise anaphorique qui permet à l'énonciateur de reprendre de manière quasi-totale l'idée exprimée dans le contexte gauche. Cette identité est marquée par l'opérateur « *be* », relateur et marqueur d'égalité. À cet effet, « *that is* » ne peut se retrouver en fin d'énoncé puisque l'objectif de l'énonciateur, en introduisant cet opérateur, est de se référer au contexte qui vient juste avant son émergence.

Intéressons-nous maintenant à « *that is to say* » qui semble pouvoir se substituer à « *that is* » en tout point.

5. « THAT IS TO SAY »

À l'analyse de la composition morphologique, il est possible de dire que « *that is* » est la forme tronquée de « *that is to say* ».

La troncation³⁸ mérite qu'on n'y passe un peu de temps.

5.1 La troncation, un indice métalinguistique

De manière générale, l'énonciateur, par principe d'économie, a recours à des unités linguistiques qui lui facilitent le discours. Ainsi, lorsque le mot à inscrire en discours est long et beaucoup usité, l'énonciateur a tendance à procéder à une réduction de ses composantes linguistiques. Par exemple, Manif pour manif*estation*, Prof pour profes*esseur*, Fac pour facul*té*. Mais cela se fait sur la base que le co-énonciateur peut compléter le vide linguistique puisqu'il connaît déjà la version initiale.

La troncation, les acronymes, les ellipses et les abréviations indiquent le même processus sous-jacent : L'énonciateur préfère « déployer » moins d'effort dans son discours. Notons cependant qu'un mot qui entre nouvellement en langue ne peut pas être tronqué ou réduit en discours. Il faudrait d'abord qu'il ait eu une reconnaissance sociale plus grande avant de pouvoir subir les réductions morphologiques possibles.

Ces phénomènes linguistiques peuvent être inscrits dans la théorie du double clavier. De manière très succincte, tous les phénomènes linguistiques cités supra peuvent être considérés comme des acquis. Ils constituent le dépassement de leur composition initiale. Ils

³⁸Rappelons avec R. Fridrichová (2013) que « si la troncation est un phénomène lexical, l'abréviation est un phénomène uniquement graphique. L'abréviation est réduite à l'écrit (nous abrégeons le mot *Monsieur* en *M.*, mais il est prononcé comme *Monsieur*, c'est-à-dire comme un mot entier), en revanche, la troncation peut être prononcée sous la forme de son abrègement (il est possible de dire la *faculté* ou, en utilisant la forme raccourcie, la *fac*). »

sont alors respectivement de phase 2. Par contre, leurs composantes initiales constituent la phase 1. Nous allons le découvrir davantage dans cette analyse.

5.2 « That is to say », modus operandi

Le choix de « *that is to say* » ou « *that is* » dépend du contexte ou de la situation. Autrement dit, l'énonciateur, considérant le contexte et la situation, peut décider d'introduire la suite « *that is to say* » dans son entièreté ou de la réduire à « *that is* ».

Nous avons dit que « *that is* » permet de marquer un rapport d'égalité direct entre les segments qu'il lie.

Mais qu'en est-il de « *that is to say* » ?

« *That is to say* » ne saurait jouer ce rôle à cause de la présence de l'opérateur « *to* ». « *To* » marque un lien ET une séparation à la fois entre les segments qu'il unit. Autrement dit, « *to* » permet de mettre en relation des unités. Cependant, ces unités mises en relation ne peuvent pas se confondre puisque la phase qui permet à l'énonciateur d'indiquer que nous ne sommes plus à la phase de correspondance mais d'identité n'est pas encore atteinte.

« *To* » est un opérateur qui marque fondamentalement la différence entre « *that is* » et « *that is to say* ». Pour expliquer le fonctionnement de cet opérateur, la grammaire scolaire offre une métalangue à laquelle nous souscrivons. Elle indique que cet opérateur permet à l'énonciateur de « pointer à », « d'indiquer ». H. Adamczewski (1982) ne dira pas le contraire lorsqu'il affirme que « *to* » est un opérateur de visée. Ainsi, Avec « *to* », l'énonciateur cherche à atteindre, pour ainsi dire, le rapport d'égalité sous-jacent à l'emploi de son concurrent « *that is* ».

15) Five defectors tell the story of life under the Kim dynasty and the terror of their attempts to get out. (The Times Magazine, du 06 May 2017, p6)

16) I have to say, I am really enjoying the ageing process. (Idem, p7)

17) You suddenly find yourself getting bored with Wales as a holiday destination and wanting to go to India, or finally ending the feud with your mum. (Ibid, p7)

Dans chacun de ces énoncés, l'énonciateur vise le segment qui vient après l'opérateur *to* et « fonde un type de rapport nouveau » (H. Adamczewski, 1982, p.19).

Dans l'énoncé (15), le segment « *get out* » est la visée. C'est ce que l'énonciateur envisage faire. « *To* » est donc orienté vers l'après discursif. Il contribue à la progression du discours.

Dans l'énoncé (16), l'énonciateur vise le verbe « *say* ». Ensuite il déballe le contenu de sa visée « *I am really enjoying the ageing process* » en discours. Si l'énonciateur se limitait

seulement à « *I have to* », la question du co-énonciateur serait « *what ?* ». Cela parce que « *to* » est orienté vers l'après discursif.

Dans l'énoncé (17), on peut remarquer que c'est le même principe qui s'applique. « *To* » est friand des verbes non présupposant parce qu'il initie de nouvelles relations. « *Want* », « *attempt* » et « *go* » sont non présupposant par essence.

Examinons ces énoncés avec « *that is to say* »:

18) General Sheridan remarked that the expedition would of course go wherever we designed our surveys to be made; that is to say, on either side of the Yellowstone; and that the troops could cross it, as necessary, above Powder River. COCA

19) All past oligarchies have fallen from power either because they ossified or because they grew soft. Either they became stupid and arrogant, failed to adjust themselves to changing circumstances, and were overthrown; or they became liberal and cowardly, made concessions when they should have used force, and once again were overthrown. They fell, that is to say, either through consciousness or through unconsciousness. (G. Orwell, 1984:149)

20) The more vegetable life develops, the greater the accumulation of these preserves becomes. If a great deal is burned and a great deal created - that is to say, if cultivation and industry evolve, the storage the solar radiation absorbed by the Earth on the one hand and its liberation on the other will increase incessantly, and the Earth will become warmer in a continuous manner. COCA

Ils illustrent bien ce qui est dit supra. Dans chacun de ces cas, l'énonciateur vise à établir un rapport d'égalité entre les contenus des segments qui encadrent « *that is to say* ». Dans l'exemple (18), l'énonciateur implique un rapport d'égalité entre le segment gauche et droit. Mais cette égalité est à la phase inchoative, c'est-à-dire à la phase première. L'énonciateur ne juge pas les éléments suffisamment proches pour prendre l'initiative de marquer une égalité comme on pourrait le voir avec l'opérateur « *that is* ». Avec « *that is to say* » l'énonciateur initie un nouveau type de rapport d'égalité entre les segments qui l'encadrent.

« *Say* », nous l'avons dit a une valeur métalinguistique. C'est le discours précédent inscrit dans le contexte droit mais sous une autre forme linguistique. Cependant, l'énonciateur en utilisant « *to say* » marque une certaine distanciation comme s'il présentait nouvellement ce qui vient après. Ici, il implique que l'énonciateur ne l'a pas bien cerné ou qu'il n'a pas été suffisamment clair. Par conséquent, il relance³⁹ le contexte-gauche en discours.

³⁹La relance est conventionnellement une répétition qui ne change pas ou peu le statut de la relation répétée :

A : My uncle was a pirate. B:Really! A pirate !

Dans l'énoncé (19), la relance du segment est ici évidente comme dans les deux autres exemples. L'énonciateur a besoin d'apporter des précisions à « *they fell* ». Il le fait en établissant une nouvelle relation à l'aide de « *to* ».

Dans l'énoncé (20), l'opérateur « *to* » pèse également de tout son poids. L'énonciateur donne l'impression que le segment gauche n'est pas suffisamment éclairant. Par conséquent, il introduit le segment droit comme nouveau. L'explication qu'il donne du segment gauche est en quelque sorte l'aboutissement d'une explication qu'il a entamée dans le contexte droit.

Lorsque l'énonciateur introduit « *to say* », il implique qu'il reprend un segment pour le présenter comme nouveau. Il inscrit le segment comme rhématique en discours. Cependant, lorsqu'il se limite à la séquence « *that is* », il implique une thématisation, autrement dit, il code la thématisation dans son discours.

Les suites « *that is to say* » et « *that is* » sont homothétiques de « *of* » et « *'s* ». Pour rappel, « *of* » ne présuppose pas de lien. « *'of* » est la trace de relation qui montre que l'énonciateur ne conçoit pas la relation comme thématique » (H. Adamczewski, 1982 :230). Par contre, lorsqu'il y a détermination maximale de la relation, c'est le métaopérateur « *'s* » qui émerge en discours.

En somme, l'analyse de « *that is* » et « *that is to say* » indique que ces métaopérateurs, considérés comme des suites ayant le même référent, dénotent, en effet, des différences dans leurs fonctionnements internes. L'énonciateur se saisit de « *that is to say* » pour « pointer à, viser... » à travers le métaopérateur « *to* ». « *That is* » par contre ne permet pas de viser une égalité encore moins d'établir une nouvelle relation. Cependant, il présente une égalité qui est marquée en surface par le relateur *be* et le métaopérateur « *that* ».

6. ORDRE EN SYSTÈME

Cette analyse a révélé que l'énonciateur a recours à « *that is* » pour reprendre de manière identique une idée déjà introduite. Le relateur « *be* » marque un rapport d'égalité directe entre les entités liées. Cependant la séquence « *that is to say* » est de nature à poser en discours. L'énonciateur, en introduisant « *to say* » établit une nouvelle relation à l'aide de « *to* ». Il permet comme « *this* » à l'énonciateur de reprendre ses propres mots (H. Adamczewski, 1982 : 223). Ce faisant, l'énonciateur refuse de codifier la reprise dans son discours.

Malgré la répétition de « pirate », l'énonciateur B garde le même article, pour montrer qu'il n'a pas avancé en détermination. En réalité la relance est un faux calque de la relation antérieure... (C. Delmas, 1993 :230)

Cette étude implique également qu'avec « *that is* », l'énonciateur a dépassé la phase de la correspondance et se situe à la phase de l'égalité. « *That is* » est la forme tronquée de « *that is to say* ». De ce fait nous pouvons dire que « *that is to say* » est l'aspect inchoatif de « *that is* ».

Au regard de ce qui précède, nous pouvons conclure que « *that is to say* » est de statut posé et « *that is* » est de statut repris.

7. C'EST-À-DIRE

Cette suite, composée de *c' + est + à + dire* indique:

- ✓ Le démonstratif « *c'* » ou *ce* est un opérateur qui renvoie à du déjà-énoncé.
- ✓ « *est* » dont l'infinitif est « *être* » est un opérateur qui sert de liaison. Il est à cet effet un relateur. Comme tel, il permet de marquer un rapport d'égalité entre les segments qui l'encadrent.
- ✓ « *à* » est un opérateur qui permet d'introduire « *dire* », il signale une visée.
- ✓ « *dire* » a une valeur métalinguistique dans la mesure où il permet d'évoquer ce qui a déjà été inscrit en discours.

En définitive, il transparait à première vue que « *c'est-à-dire* » est une locution qui ramène à du déjà-dit pour le rendre bien plus explicite. Mais se limiter à cette compréhension risque de nous éloigner du fonctionnement interne de cet opérateur très dynamique car son analyse métalinguistique montre qu'il est biphasique.

7.1 « C'est-à-dire », opérateur de statut posé

Considérons cette locution lorsqu'elle est de statut posé.

21) Si des tarifs démentiels permettent à quelques-uns de s'enrichir, la situation risque, à terme, de pénaliser tout le secteur. « Les gros industriels [de l'agroalimentaire] ont déjà commencé à faire de la reformulation, *c'est-à-dire* à modifier leur recette pour diminuer la part de vanilline naturelle issue de la vanille », constate Emmanuel. (J.A. N° 2952 p.76)

22) Je suis parti en 1986. J'aime le Togo et ses paysages. Ses êtres. *C'est-à-dire* mon enfance, confesse Ananissoh, qui vit aujourd'hui en Allemagne. (J.A. N°2969 p.47)

23) Les consultants peuvent se porter candidats sous la forme d'une association, validée par un accord entre les partenaires de l'association, indiquant clairement

le type d'association, *c'est-à-dire* un groupement de consultants, une forme intermédiaire d'association ou une intention de sous-traitance. (J.A. N°2952 p.92)

Dans l'exemple (21), le mot « reformulation » est introduit à gauche de « *c'est-à-dire* ». L'énonciateur exprime dans la suite de cet opérateur ce qu'il entend par ce mot. Rien dans le contexte n'impliquait cette définition. Il s'agit là, pour l'énonciateur, d'informer sur la définition qu'il accorde à ce mot. En utilisant « *c'est-à-dire* », l'énonciateur cherche à informer mais pas à rappeler. Il y aurait eu rappel si le vocable « reformulation » dont l'énonciateur fait référence avait le sens que lui attribue le dictionnaire, chose commune. Le segment introduit à droite de « *c'est-à-dire* » est plus compréhensible, plus clair que le segment de gauche. L'on peut dire que l'énonciateur prend le mot « reformulation » et lui accorde un sens comme lui-même l'entend.

Dans l'énoncé (22), peut-on dire que « ses êtres » implique nécessairement « mon enfance » ? Nous pensons que non. Il revient à l'énonciateur d'introduire des informations plus explicites dans le segment de droite pour faciliter la compréhension du segment gauche. Par conséquent, l'on peut dire que le segment de droite de « *c'est-à-dire* » n'est pas une donnée impersonnelle, c'est-à-dire ce segment est exclusivement intérieur au sujet-énonciateur. Ici, « *c'est-à-dire* » est plus informationnel. Comparons par exemple les deux énoncés (22) et (24) :

22) Je suis parti en 1986. J'aime le Togo et ses paysages. Ses êtres. *C'est-à-dire* mon enfance.

24) Un de ses arguments ? Une fois que les recherches auront validé l'exploitation éventuelle de cette ressource, il faudra attendre au moins une quinzaine d'années avant le début de la production. *C'est-à-dire* pas avant 2030. (J.A. N° 2967 • du 19 au 25 Novembre 2017 p.49)

Dans l'énoncé (24), « pas avant 2030 » est plus prévisible que « mon enfance ». Il suffit d'un calcul pour se rendre à l'évidence. Nous sommes ici en 2017, si l'on additionne quinze (15) années sur 2017, le résultat est 2032. Cette information est une donnée impersonnelle c'est-à-dire ce segment n'est exclusivement pas intérieur au sujet-énonciateur. Voici pourquoi « *c'est-à-dire* » dans cet énoncé est de phase 2. C'est ce rapport entre prévisible et imprévisible qui permet de distinguer les deux pôles que contient l'opérateur « *c'est-à-dire* ».

Dans l'énoncé (23), l'énonciateur reprend le « *type d'association* » et le re-introduit sous la forme d'une information. Il dit ce qu'il entend par ce syntagme. Ce segment est donc une information que l'énonciateur véhicule car le co-énonciateur n'avait aucune possibilité de comprendre ce « type d'association » si l'énonciateur n'avait pas pris la peine d'expliquer.

L'occurrence de « *c'est-à-dire* » dans l'énoncé (25) est à comparer à celui-ci, principalement à la deuxième occurrence de « *c'est-à-dire* »:

25) Pour simplifier, elle comprend ceux qu'on appelle ici des « insurgés », c'est-à-dire ceux qui étaient dans les manifestations d'octobre 2014, et des « brûlés », *c'est-à-dire* ceux qui ont été renversés par cette colère populaire. Il faut donc se concerter sérieusement pour dégager une vision commune. (J.A. N°2938 p.82)

Le Grand Robert, définit « brûlé » comme « personne qui a subi des brûlures ». Si l'on considère « brûlés » au sens que lui donne le dictionnaire, il est possible d'affirmer que « brûlé » tel qu'utilisé dans ce segment est une métaphore qui se trouve fondée sur l'interprétation exclusive de l'énonciateur, par conséquent, « *c'est-à-dire* » est de phase 1. Mais il faut faire attention à l'environnement linguistique. En effet, l'occurrence de « *ceux qu'on appelle ici* » indique que le contenu sémantique investi dans ce mot (brûlés) est connu par tous dans son contexte d'usage. Par conséquent, cet usage de « *c'est-à-dire* » ne peut être que de statut posé.

Lorsqu'on a compris le fonctionnement de « *c'est-à-dire* », nous avons les prédispositions pour traduire un tel énoncé :

26) Le 1er octobre 2003, la Commission a engagé la procédure formelle d'examen (ci-après « première décision portant ouverture de la procédure ») à l'encontre de six aides d'un montant élevé en faveur de projets de recherche et développement qui n'avaient pas fait l'objet d'une notification individuelle à la Commission, contrairement aux règles applicables en matière d'aides à la R&D, *c'est-à-dire* la communication de la Commission intitulée « Encadrement communautaire des aides d'État à la recherche et au développement » (ci-après « encadrement de 1996 ») et l'encadrement communautaire des aides d'État à la R&D de 1986 (ci-après « encadrement de 1986 »). (Journal officiel de l'Union européenne, 28.10.2008 : 1)

La précision de « la communication de la commission » à travers l'outil « intitulée » est informative. Pourquoi l'énonciateur viendrait-il à préciser ce segment si l'information était complète ? L'information à droite de « *c'est-à-dire* » est plus compréhensible. L'occurrence de « *c'est-à-dire* » est de statut posé. Ainsi, la traduction suivante répond au fonctionnement interne de cette suite :

26') On 1 October 2003, the Commission initiated the formal investigation procedure (the first initiating decision) with regard to six cases of substantial aid to R & D projects that had not been individually notified by Italy, contrary to the rules governing aid to R & D, *that is to say* to the 1996 Community framework for State aid for research and development (the 1996 Framework) and the 1986

Community framework for State aids for research and development (the 1986 Framework). (Official Journal of the European Union, 28.10.2008 : 1)

On peut remarquer que le segment « intitulé » dans l'énoncé (26) n'est pas traduit dans l'énoncé (26'). La raison est toute simple : étant donné que la suite « *that is to say* » implique que l'énonciateur introduit une information qu'il pose comme nouvelle, « intitulé » s'y trouve incorporé, pourrais-t-on dire. Le traducteur n'a donc plus besoin de le traduire. En français, « *c'est-à-dire* » étant moins transparent, l'énonciateur introduit en discours un segment qui trahit le pôle activé. Cet énoncé est aussi instructif que ce qui précède :

27) Premièrement, il s'agit de savoir si nous devons faire un plein usage de notre capital humain, *c'est-à-dire* former la main-d'œuvre. (europarl.europa.eu, <https://www.linguee.com/french-english/translation/c%27est-%C3%A0-dire.html>)

La différence entre les deux pôles de « *c'est-à-dire* » se situe, on le sait, au niveau du prévisible et de l'imprévisible du segment qui vient après cette suite. Dans ce contexte, « faire un usage de notre capital humain » aurait pu impliquer autre chose que « former la main d'œuvre ». Ainsi, le segment de droite est fondé sur l'interprétation exclusive de l'énonciateur. Autrement dit, l'interprétation est basée sur des données personnelles. Dans ce cas, l'opérateur qui convient est « *that is to say* ». La traduction suivante rend justice à ce fonctionnement de « *c'est-à-dire* ».

27') Firstly, it is a question of whether we are to make full use of our human capital, *that is to say* train the work force. *Idem*

Abordons cette suite lorsqu'elle est de statut repris, c'est-à-dire lorsque le segment qu'introduit l'énonciateur est une donnée impersonnelle.

7.2 « C'est-à-dire », opérateur de statut repris

Dans ce cas, il s'agit d'une reprise anaphorique du segment gauche. L'énonciateur donne des explications sur les segments qui sont antécédents à l'occurrence de « *c'est-à-dire* ». Cette interprétation est loin d'être subjective parce que le co-énonciateur aurait pu deviner même si l'énonciateur décide de ne pas la rendre explicite.

28) En France, les deux grands partis traditionnels sont éliminés dès le premier tour de la présidentielle. De par le monde, les peuples – *c'est-à-dire* les électeurs – semblent imprévisibles. (J.A. N°2938)

L'énoncé (28) présente un contexte où l'énonciateur établit une sorte d'égalité entre « peuples » et « électeurs ». Le peuple représente-t-il les électeurs ? Remarquons le contexte

précédent : « En France, les deux grands partis traditionnels sont éliminés dès le premier tour de la présidentielle. ». Ce segment indique qu'il s'agit là d'élection. Par conséquent, parler de « peuple » revient naturellement à parler d' « électeur » car le peuple vote à travers ses électeurs. « Électeur », dans ce contexte, était donc prévisible.

29) La réponse de la Direction à cette plainte est attendue avant le 14 janvier 2018, *c'est-à-dire* dans un délai de vingt et un jours à compter de la date de réception par la Direction de l'avis d'enregistrement de la requête. Le directeur de BCRM déterminera ensuite la conduite à suivre. (Mécanisme indépendant d'inspection, rapport annuel 2017, p.7)

La requête ayant été enregistré le 14 décembre 2017, il va sans dire que le segment qui est introduit après « *c'est-à-dire* » semble de trop puisque un calcul mental permet d'inférer le segment de gauche. Ce segment n'est donc pas informationnel.

Avec « *c'est-à-dire* » de statut repris, l'énonciateur reprend de manière explicite un segment pour l'introduire dans le contexte droit. L'information introduite dans le segment droit n'est pas une donnée personnelle. Dans ce cas, l'opérateur qui est plus proche de son fonctionnement entre « *that is* » et « *that is to say* » est « *that is* » car il est également de statut repris.

Les traductions suivantes mettent en relief le fonctionnement interne des suites « *c'est-à-dire* » et « *that is* » :

30) Dieu ne s'est pas seulement revêtu 'de chair et de sang' parce qu'il devait mourir pour nos péchés mais aussi: *afin que, par la mort, il anéantît celui qui a la puissance de la mort, c'est-à-dire, le diable (Hébreux2:14).* (Bennett, *A La recherche de Dieu*, p.101)

Un chrétien qui lit ces lignes (30), sans même atteindre le segment à droite de « *c'est-à-dire* » peut déjà comprendre et anticiper sur le segment introduit après « *c'est-à-dire* » car « *celui qui a la puissance de la mort* » est bel et bien « *le diable* » selon la conception biblique. Le segment de droit n'est donc pas une information dont seul l'énonciateur détient. Cette information est une conception du monde chrétien qu'il transmet. Cette information se trouve déjà inscrite dans ce qui se dit, ce qui se pense et même ce qui se fait dans ce milieu.

Au regard de l'analyse supra, la traduction de la suite « *c'est-à-dire* » est plus proche de « *that is* ». C'est ce que la version anglaise de ce même livre indique dans cette traduction :

30') *The reason that God clothed Himself with 'flesh and blood' was not only that He might die for your sin and mine, but also that: Through death he might destroy*

*him that had the power of death, **that is**, the devil (Hebrews 2:14 KJ). (Bennett, In Quest for God, p.110)*

Cette analyse permet d'affirmer avant tout que « **c'est-à-dire** » est bipolaire. Ensuite, elle indique que « **that is** » représente son statut repris alors que « **that is to say** » représente son statut posé.

CONCLUSION

La mise en exergue du fonctionnement métalinguistique des suites « **that is** » et « **that is to say** » considérées comme strictement synonymes montre qu'il n'en est rien. Ces suites sont différentes dans leur fonctionnement intime. L'énonciateur se sert de « **that is** » pour coder la reprise d'élément déjà existant en contexte discursif. Il établit une identité parfaite, une égalité entre les segments qui l'encadrent. Cependant, lorsque qu'il utilise « **that is to say** », l'énonciateur vise la reprise parce qu'il ne l'a pas encore atteint. Il tente de faire correspondre les segments que cette suite lie. L'énonciateur est encore à la phase de correspondance, pourrait-on dire. « **That is to say** » représente par conséquent le statut posé et « **that is** » le statut repris.

Par ailleurs, nous avons confirmé que la traduction peut obéir au principe systémique. Il faut avant tout comprendre le fonctionnement métalinguistique des opérateurs pour ensuite faire la traduction non pas en fonction des effets de sens mais en fonction des valeurs métalinguistiques observées.

RÉFÉRENCES :

- ADAMCZEWSKI, Henri & DELMAS, Claude. 1982. *Grammaire linguistique de l'anglais*, Paris, Armand Colin.
- ADAMCZEWSKI, Henri. 1996. *Genèse et développement d'une théorie linguistique suivi de les dix composantes de la grammaire métaopérationnelle de l'anglais*, Perros-Guirec, grammatica, La TILV.
- BENVENISTE, Émile. 1966. *Problèmes de Linguistique Générale I*, Paris, Gallimard,
- CHOUIT, Drissia. 2008.** « Deixis Revisited », MAKNASAT, Faculty of Arts and Humanities, Meknes, Morocco pp.133-152. Accessible sur <http://chouitnfissi.simplesite.com/284158228>, consulté le 24/08/2018
- DELMAS, Claude *et al.* 1993. *Faits de Langue en Anglais*, Paris, DUNOD.
- FRIDRICHOVÁ, Radka. 2013. « Quelques observations sur les mots tronqués dans le français contemporain », *Romanica Olomucensia*, N°1, Univerzita Palackého v Olomouci, pp. 1-13.
- GABILAN, Jean-Pierre. 2011. *L'imparfait français et ses traductions vers l'anglais : approche méta-opérationnelle*, Éditions de l'université de Savoie.
- LAPAIRE, Jean-Rémi. & ROTGÉ, Wilfrid. 1993. *Séminaire pratique de linguistique anglaise*, Université de Toulouse-Le Mirail, Presses Universitaires du Mirail.
- MEILLET, Antoine. 1975. *Linguistique Historique et Linguistique Générale*, Paris, Edition Champion.
- PENNEC, Blandine. 2006. *La reformulation en anglais contemporain : indices linguistiques et constructions discursives*. Linguistique. Université Rennes 2, Français. <tel-00199413>
- QUIRK, Randolph. *et al.* 1985. *A Comprehensive Grammar of the English Language*, New York, Longman.
- SAUSSURE, Ferdinand. 1916. *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- SILUÉ, Sassongo Jacques. 1986. *Quelques Traces de Relations dans l'Enoncé Anglais et Sénoufo : Analyse Métaopérationnelle*, Thèse de Doctorat de 3^e Cycle sous la direction de Henri Adamczewski, Université de Paris III - Sorbonne Nouvelle.

WEBOGRAPHIE:

- CAMBRIDGE DICTIONARY, accessible sur:
<https://dictionary.cambridge.org/fr/dictionnaire/anglais-francais>
- COLLINS DICTIONARY, accessible sur: www.collinsdictionary.com
- LONGMAN DICTIONARY OF CONTEMPORARY ENGLISH ONLINE, accessible sur
<https://www.ldoceonline.com>
- MARRIAM-WEBSTER DICTIONARY, accessible sur www.merriam-webster.com

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

SILUÉ Nanourgo Djibril

Department of English- University Félix Houphouët-Boigny (Abidjan)

djibrilsilue@gmail.com

ABSTRACT:

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

KEY WORDS: *historical sociolinguistic, language planning, macro planning, micro planning, history of English.*

RÉSUMÉ :

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

MOTS CLÉS : *sociolinguistique historique, planification linguistique, macro planification, micro planification, histoire de la langue anglaise.*

INTRODUCTION

The issue of national language planning⁴⁰ and policy, for a longstanding period, has proved a skein hard to disentangle for many African countries which have experienced colonial rule. Many widely-held reasons have been set forth to advocate the status quo among which the multidialectal landscape of most countries, the lack of writing system or the poor description of African languages. One step back in time will reveal that this is not so new an issue. Almost all European countries have, at a certain moment of their history, pondered over which national language policy to implement nationwide. The problem is unique but the solutions are varied. We will, throughout this paper, discuss the English experience. For English has not always been the national language in England and the British Isles. Under the French colonial rule (more than 300 years), English was downgraded as a language for rural population (peasants, shepherds, etc.). How did French become the national language in England? How did the British struggle to upgrade English as the official language throughout the British Isles? And how can the British experience serve African countries today? This paper will mainly focus on the historical and sociolinguistic factors that contributed in working out the problem of national language in Britain. It therefore falls under the scope of Historical Sociolinguistics, a comprehensive discipline concerns with “*the reconstruction of the history of a given language in its sociocultural context*” (J. M. Hernández-Campoy & J. C. Conde-Silvestre, 2012: 1). It also addresses issues on language planning policies and its new development.

The methodology followed in this paper will consist in presenting the sociolinguistic environment basing on the historical division of the English language into Old, Middle and Modern. We will first of all recall what the social and linguistic landscapes of Britain were before the arrival of the French colons; thereafter we will explore England under French colonial rule from a social and linguistic perspective. The last part will be devoted to the transition from colonial language to local national language. Each stage will have to reveal the steps towards national language planning in light of the recent development in the field. The overall objective of this paper is to give food for thought to all the stakeholders of national language policies in Africa in their attempt to find a way out of that seemingly daunting task. More specifically, it advocates the implementation of a language policy taking into account the historical background as well as the social strata in a multidialectal environment. The socio-historical conditions may not be identical still, but the solutions implemented by ones can stand as a thread to unfold by others.

⁴⁰J. Nekvapil (2011: 871) opines that “ The point of language planning is to bring about changes in language or in linguistic activities. These changes include, for example, the establishment of new terms, the standardization of thus far non-standard grammatical forms, the nomination of a certain variety of language as the official language, or the determination of which languages will be taught in schools”.

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

The history of England and English, as it stands, is archetypal of the predicaments in the birth of a nation. Paradoxically, colonisations, invasions and conquests have on the one hand weakened the social structure of the “country” throughout its history and have on the other hand been instrumental in strengthening the position of English all over the world today. These social and societal upheavals date back from early 55 BC when Julius Caesar invaded Britain. But the Roman invasion was said to be more military than cultural though many traces of their over 300-year domination can still be felt at various levels of the British society and mainly on the English language.

1.1. Linguistic landscape of England under the colonial rules

Years later, in the footsteps of Julius Caesar, Emperor Claudius successfully invaded Britain in 43 AD. But the Romans had to face fierce resistance from the native Celts or Britons. Claudius and his legions eventually defeated the local army and settled on the Island, subjugating the inhabitants to Roman rule. The Romans then became the ruling power and brought with them their arts, culture, architecture and naturally their language: Latin. For D. Leith (2005: 10): “[A]t first, the imposition of Roman rule over areas of ethnic, cultural, and linguistic heterogeneity would have led to the kind of bilingualism we have described as diglossic. Latin was the official language of high domains, while diverse local vernaculars served the everyday needs of many different subject populations.” The term “Romanised-Celts” have even been used to name the conquered population of the British Isles, meaning that they have completely adopted Roman culture and style. But knowing that the subjugated Celts have not abandoned their native language, it is quite hard to assess how Romanised they had been. There is no doubt that the Romans did not force the native into adopting their official language as Latin coexisted with local dialects of Celtic. This entails that the Romans did not engage into a large language planning and policy on the conquered land. Latin already had an undisputed prestige and importance at that time as D. Leith (Idem) puts it:

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

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

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

And he added that:

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

We can therefore admit that the Anglo-Saxons dialects co-existed with the Danish language with neither one getting the upperhand. Many examples of borrowing are attested during that period of invasion; words like *angry*, *awkward*, *get*, and *take* even the pronouns *they* and *she* are of Danish origin. On the territory under their control, the Vikings ruled politically but not culturally nor linguistically. A massive national language policy was not to take place until the accession King Alfred the Great to throne of England in 886.

1.2- The rise of a nation and the birth of English

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

Importantly, three major classifications of peoples emerge: the very large - the Mercians (30,000), the East Anglian (30,000), the Kentish (15,000), the West Saxons (100,000); the medium sized - the Hwicca (7,000), the Lindesfarona (7,000), the East Saxons

(7,000), the South Saxons (7,000), the Nox gaga (5,000), the Chilterns (4,000), the Hendrica (3,500), the Oht gaga (2,000); the small - about 20 units with hidages from 300 to 1,200, in multiples of 300. The largest are easily identifiable as the major groups who vied for control of southern England, groups whose kings were powerful enough to grant land and privilege in their own right.

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

1.3. Issues on language planning and policy

Promoting a national language is of paramount importance for newly independent states because language is the ideal instrument to foster identity and the feeling of belonging to one nation. The task gets much harder when it comes to selecting one language out of many into a multidialectal landscape. The issue of language planning has been extensively discussed by scholars in an attempt to frame out ways to achieve goals. Haugen gives us his own understanding of what is at stake:

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

Planning a language entails an overt desire by state-leaders to promote one language as official means of communication not only for the ruling class, but for the entire population. As a positivist attitude towards language change, language planning is far from being a one-step

process. A twofold model of the language planning process has been devised by Haugen in recent years which consists of what he calls “**status planning**” and “**corpus planning**”; the first one is society-oriented while the latter is language-oriented.

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

Table 1: Haugen’s revised language planning model with additions

(R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997: 29)

Status planning is defined as “*those aspects of language planning which reflect primarily social issues and concerns and hence are external to the language(s) being planned.*” (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, Ibid, :30); it consists of *language selection* and *language implementation*. In a multidialectal environment, selecting one language, among others, as the official one has to reckon with social constraints, which, when not carefully thought, may have the opposite effect of rejection by the population. It is as difficult to achieve unity with an exogenous language as it is to use endogenous language for international affairs⁴¹. The implementation phase will be determined by the criteria for selection. R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (Ibid: 38), quoting Bamgbose (1989), define **corpus planning** as:

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

Status planning and corpus planning are complementary processes in language planning inasmuch as the latter represent practical solutions of implementing the first. Corpus planning

⁴¹Though English was the national language in pre-Norman and post-Norman Conquest Britain, Latin has remained, for a long time, the language for science and diplomacy.

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

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

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

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

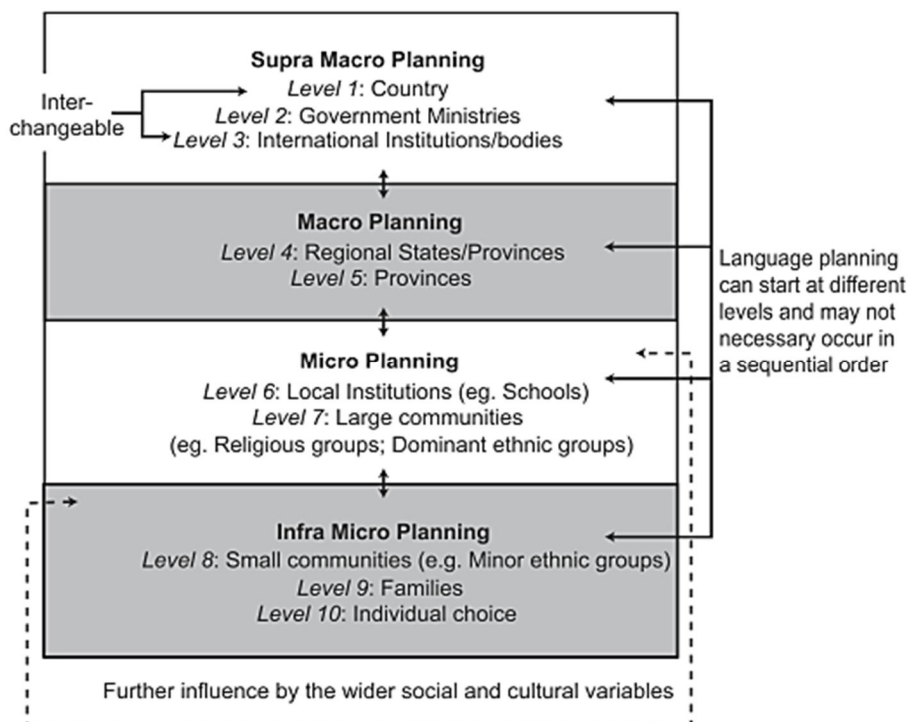


Table 2: The four stages and ten levels of macro and micro policy planning

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

A successful and efficient language planning is the one which encompasses all these aspects, overtly or covertly. The following chapters will be devoted to evaluating the steps which were taken into account in national language planning throughout the history of the English language. We will focus on the two, but not exclusive⁴², processes in language planning mentioned above: macro planning (status planning and corpus planning) and micro planning.

2. PLANNING WEST SAXON AS THE NATIONAL LANGUAGE IN BRITAIN

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

2.1. Old English macro planning

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

2.1.1. Status planning of West Saxon

Status planning deals with those steps in language planning external to the language itself and geared towards the selection and the implementation of language. As far as West Saxon is concerned, the socio-political conditions naturally favoured its selection as the national language. For it was the dialect of the King of Wessex who succeeded in re-unifying England. It therefore had the dominance and the prestige required for such a language (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997). Most of the other dialects have been mixed with Scandinavian dialects and lacked the relative homogeneity of West Saxon. The second stage of macro planning, the implementation, is defined as “[...] *the adoption and spread of the language form that has been selected and codified. This is often done through the educational system and through other laws or regulations which encourage and/or require the use of the standard and perhaps*

⁴²Macro planning can also include prestige planning (the image of the language) and language-in-education planning (about learning) (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997).

discourage the use of other languages or dialects." (R. B. Kaplan & R. B. Baldauf, 1997: 36). An important achievement of King Alfred was to set a circle of translators in his court with the view to translating major Latin writings into West Saxon, now referred to as Old English (OE). Outstanding writings such as Pope Gregory's *Cura Pastoralis*, Boethius' *Consolation of Philosophy*, the *Soliloquies* of St Augustine and Bede's Latin *Ecclesiastical History* were available in OE (I. Singh, 2005). Excerpts of the Old and New Testaments were also translated into OE, knowing the importance of the Church in England at that time. Beside religion, West Saxon was also used as language for science, law and medicine. King Alfred's policy about education in England is clearly set in the preface of the translation of Pope Gregory's *Cura Pastoralis* in those terms (S. Irvine, 2006: 45):

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

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

2.1.2. Corpus planning of West Saxon

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

terminology for a language) and *stylistic development* to which R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (1997) add *internationalisation*.

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

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

2.2. West Saxon micro planning

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

Given the social and political structures of England under King Alfred's rule, people were rather subjects and not citizens, small-scale organisations had not the power and freedom that they have today. The king's orders were to be implemented and abided by. Most local institutions and organisations were under the authority of the King and thus would work towards achieving the objectives set forth by the ruler. Besides, micro institutions like the Church, translators, writers, poets etc., who contributed in spreading the standard language, were strongly connected to the court. Furthermore, the linguistic ecosystem was also a major advantage in the promotion of West Saxon. As seen earlier, the West Saxons represented the

dominant population in England (about 100, 000 people) and the dialect which turned to be the national language was theirs. The other Anglo-Saxons who had for long been under Danish rule could not but welcome a language which had remained purely Anglo-Saxon, compared to those dialects which had been mixed with the language of the invaders. By and large, all these reasons favoured the promotion and prestige of West Saxon as Old English. We also must not overlook the fact the other dialects like Mercian, Kentish and Northumbrian brought a significant contribution in the process of standardisation of OE. Nevertheless, the hegemony of Wessex and West Saxon held sway till the arrival of the Norman conqueror in 1066 which marked the end of the first Anglo-Saxon dynasty.

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

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

3.1. Linguistic landscape of England under Norman colonial rule

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

[we] know that the first language of the English monarchs was French until the end of the fourteenth century—long after the Norman dynasty. It is also probable that the upper aristocracy were monolingual French-speakers for a considerable time after the Conquest. It seems too that the upper aristocracy continued to use French for a considerable time after 1066, although there is also evidence that some of them began to learn English quite soon after that date. At the other end of the social scale, there is no reason to believe that the ordinary people who worked the land spoke any language other than their local variety of English. In a society overwhelmingly agrarian, this class would constitute the vast

majority of the population. During the period of French dominance, then, the regional variation of the Anglo-Saxon era was intensified.

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

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

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

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

3.2. Breaking from the French colonisers' language

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

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

3.2.1. *Status planning of Middle English*

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

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

Middle English sprung from the variant spoken by 'the merchant class based in London' who had become a dominant social group. It had also become a lingua franca for students attending

prestigious universities like Oxford and Cambridge (D. Leith, *Ibid.*). All in all, a new standard language had emerged since the demise of West Saxon and steps had to be undertaken at all levels to standardise it.

3.2.2. Corpus planning of ME

Corpus planning consisted at first in ironing regional differences out as regard spelling and writing (*graphisation*). Each of the five regional dialects, Northern, Midland (East and West), South-Eastern and South-Western, had developed a kind of writing system during the Norman Conquest. Unification, nationwide education and literacy could not afford such divergences. The introduction of printing press in 1476 by William Caxton played an important role in the standardization of writing throughout the country. Steps toward *grammatication* and *lexication* were undertaken by famous scholars like Dr. Samuel Johnson who made significant contribution in upgrading the English language through his *Dictionary*. Fowler also made a significant contribution through his *Modern English Usage*. There was a great controversy as to *lexication* because some writers (Thomas Elyot and George Pettie) were opposed to the invasion of foreign lexical words into English while others (Thomas Wilson and John Cheke) claimed them and thanks to the latter, many inkhorn (*inkwell* made out of *horn*) terms were introduced into English mainly from Latin. This took place from the mid-16th to the mid-17th century during the transition from Middle English to Modern English. The inkhorn terms filled lexical gap in English with regard to scientific and technical domains but many of them already had their English equivalents (*anniversary* vs *birthday*, *conclusion* vs *endsay*).

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

3.2.3. Micro planning of ME

Various small-size clusters, which had emerged thanks to the development of life in towns, contributed to the promotion and spreading of the selected standard. D. Leith (*Ibid*: 33) notes that “[t]here is some evidence to suggest that a popular East Midland norm existed as a

medium for folk-song. From the printed broadsheets of the sixteenth century to the song-collections of contemporary singers, the linguistic medium for folksong is one that does not, on the whole, reflect regional differences." The East Midland had become a kind of lingua franca used by speakers of different dialects in education places like Oxford and Cambridge. It is that variety which was therefore the dominant spoken language and it had even developed sociolects for profession like lawyer, writers of religious text, advertisers and journalists, as this would be the case for most standard languages.

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

Protestantism gave the English monarchy a further chance to assert political autonomy by appropriating the Church, which was re-constructed as a specifically 'English' institution with English, appropriately enough, its language. The sixteenth century witnessed a flurry of Biblical translation, and the preparation of prayer books and other Christian texts. While people had been used to hearing sermons spoken in English, these printed texts seemed to the most devout to bring to them the word of God itself, in their own language. This process of vernacularisation culminated in the publication of the Authorized Version of the Bible in 1611, a text often regarded as a landmark in the history of English. It furnished English with a dignified and elevated language of worship, what might even be called a classical variety of its own to match the Latin of Catholicism.

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

3.3. The African context

The African context, mainly sub-Saharan Africa, though recent, is similar in many points to the British experience. First of all, they (both Africa and England) have experienced colonial rule from a powerful state and have consequently been sunk into a multidialectal environment

and then, the language of the coloniser had become the official language used for administrative and educational purposes. However, the colonial powers in Africa had different languages and political systems. As a consequence, the colonial systems were different as witnessed by the Indirect Rule by the English in colonies like Ghana and Nigeria and the Direct Rule by the French in colonies like Sudan (Mali), Côte d'Ivoire etc. Before the independence, the attitude towards local languages were somehow different under both rules. In the Indirect Rule, indigenous languages were tolerated whereas in the Direct Rule, those using their mother tongue in public areas were subject to mocking if not bullying. After the independence, the linguistic policies therefore diverged insofar as colonies under the Indirect Rule had less trouble in promoting a national language beside the official colonial one, which was not the case in colonies stemming from the Direct Rule. Nonetheless, the challenges to face were almost the same for all African countries as R. B. Kaplan & R. B. Baldauf (1997: 5-7) put it:

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

However, the economic reasons cannot be solely waved about to account for the failure of African states to upgrade a local language to the detriment of the colonial language. Most African leaders who came to power after the independence had been intellectually and politically spoon-fed by the former colonial institutions and as such many of them had to stand in favor on the interests the colonial power. They had little will to question to the linguistically

established order because of the high esteem that they had for the colonial institutions and language, the latter keeping the prestige it had before and after independence. The English experience is there to show that it takes a strong political will to stand against long-established political and linguistic institutions. That will was not so obvious in the African context.

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

By and large, the colonial legacy has been preserved and even reinforced throughout the years because it became obvious that the leaders and even the population were looking up to the language of the colonisers, failing to give theirs the prestige and status required for a language to be upgraded. N. M. Kamwangamalu (2011: 892), quoting P. G. Djite (1985: 76)⁴³, makes a similar analysis with regard to the Ivorian's feelings about the language of the colonisers:

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

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

⁴³ [Djite, P. G. (1985). *Language attitudes in Abidjan: Implications for language planning in the Ivory Coast*. Doctoral dissertation, Georgetown University.]

CONCLUSION

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

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

REFERENCES:

- BARBER, Charles. & al. 2000. *The English Language: A Historical Introduction*, Cambridge University Press.
- CHUA, Catherine Siew Kheng & Richard B. Baldauf, R. B. 2011. Micro Language Planning 1. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Volume II edited by HINKEL Heli, NY, Routledge pp. 936-951.
- COOPER, Robert L. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge University Press
- CORRIE Marilyn. 2006. Middle English: Dialects and Diversity. In *The Oxford History of English*, Edited by Mugglestone L. Oxford University Press, New York. pp. 86-119.
- HAUGEN, Einar. 1966. Linguistics and language planning. In W. Bright (Ed.), *Sociolinguistics*. The Hague: Mouton. Reprinted.
- HAUGEN, Einar. 1966. *Language planning and language conflict: The case of modern Norwegian*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HAUGEN, Einar. 1983. The implementation of corpus planning: theory and practice. In J. Cobarrubias and J.A. Fishman (eds), (1983b) (pp. 269-89).
- HERNANDEZ-CAMPOY, Juan Manuel & CONDE-SILVESTRE, Juan Camilo. 2012. *The Handbook of Historical Sociolinguistics*, Blackwell Publishing Ltd, UK.
- HOGG, Richard M. & al. 1992. *The Cambridge History of The English Language Volume I The Beginnings to 1066*, UK, Cambridge University Press.
- IRVINE, Susan. 2006. Beginnings and Transitions: Old English in *The Oxford History Of English* (Edited by L. Mugglestone). Oxford University Press Inc., New York, pp. 32-60.
- KAMWANGAMALU, Nkonko M. 2011. Language Planning Approaches and Methods. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Volume II, Routledge pp. 888-904.
- KAPLAN, Robert B. 2011. Macro Language Planning. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* Volume II, Routledge pp. 924-935.
- KAPLAN, Robert B. & Baldauf Jr. Richard. B. 1997. *Language Planning From Practice to Theory*, Multilingual Matters Ltd UK.
- KASTOVSKY, Dieter & METTINGER Arthur. 2000. The History of English in a Social Context: A Contribution to Historical Sociolinguistics, NY, Mouton de Gruyter.
- LEITH, Dick. 2005. *A Social History of English*, Taylor & Francis e-Library.
- NEKVAPIL, Jirí. 2011. The History and Theory of Language Planning in *Handbook of Research*. In *Second Language Teaching and Learning* Volume II edited by HINKEL Eli, New York, Routledge pp. 871-887.
- POWELL, Ken & COOK, Cris. 1977. *English Historical Facts 1485-1603*. The Macmillan Press Ltd, London.
- HICKEY, Raymond. 2010. *The Handbook of Language Contact*. Blackwell Publishing Ltd, UK.
- SINGH, Ishtla. 2005. *The History of English*. Great Britain, Hodder Education.

L'inversion dans les constructions participiales : Fonctionnement et valeur à travers *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire

BONY YAO CHARLES, Enseignant-Chercheur

Université Peleforo Gon Coulibaly Korhogo (Côte d'Ivoire)

bony.yao@yahoo.fr

RÉSUMÉ :

L'ordre des mots fait partie des domaines privilégiés où peut s'exercer naturellement un choix du locuteur à condition toutefois qu'on s'exprime dans une langue où cet ordre n'est pas trop rigide. Cette caractérisation est la marque d'une organisation de la succession des mots dans l'unité phrastique. Bien plus, l'ordre n'indique pas le rôle essentiel du mot dans la phrase. Il s'agit, donc, d'une forme d'écriture que s'impose tout écrivain afin de véhiculer sa pensée. La place du mot, dans l'énoncé, est en adéquation avec le discours de celui-ci. Dans les créations littéraires, la manipulation ou l'agencement des mots ne répond souvent pas aux normes établies. On parle, à ce titre, d'inversion. Cette construction inhabituelle est perçue comme un bouleversement normal des mots, surtout dans les constructions participiales. C'est ce procédé que se sert Aimé Césaire pour marquer sa poésie dans son œuvre *Cahier d'un retour au pays natal*.

MOTS-CLÉS : *participe, inversion, morphologie, syntaxe, valeurs*

ABSTRACT:

Word order is one of the privileged areas where a choice of speaker can naturally be exercised provided, however, that one expresses oneself in a language where this order is not too rigid. This characterization is the mark of an organization of the succession of words in the sentence. Furthermore, the order does not indicate the essential role of the word in the sentence. It is, therefore, a form of writing that any writer imposes on himself in order to convey his thought. The place of the word, in the wording, is in line with its speech. In literary creations, the manipulation or arrangement of words often does not meet established standards. As such, we speak of inversion. This unusual construction is perceived as a normal upheaval of words, especially in participative constructions. It is this process that Aimé Césaire uses to mark his poetry in his work *Cahier d'un retour au pays natal*.

KEYWORDS: *participle, inversion, morphology, syntax, values*

INTRODUCTION

Logée dans la catégorie des figures de construction ou figures des mots, selon P. Larousse (cité par J. P. Colignon et al, 1984 : 48) qui marquent l'ordre des mots, l'inversion est une forme d'écriture. Elle est une construction à travers laquelle on donne aux mots d'une phrase ou d'une proposition un ordre différent de l'ordre habituel, attendu ou considéré comme normal. Par extension, elle caractérise la manipulation de l'ordre naturel des mots. La place d'un mot permet parfois d'indiquer sa position syntaxique, l'intension rythmique et / ou expressive de la phrase. La plus connue dans la construction de la phrase est celle du sujet.

L'ordre progressif GN – GV subit ainsi des modifications qui ont pour effet de déplacer le sujet dans une position autre que celle qu'il occupe dans la phrase canonique. En français, le sujet précède le verbe. Cette organisation relève de l'ordre canonique comme l'un des repères pouvant conduire à la définition des catégories et des fonctions de chaque constituant de la phrase. L'inversion du sujet s'observe dans les pronoms personnels sujets, dans les noms et surtout dans les phrases interrogatives. Il s'opère donc par un détachement, une dislocation de l'item spécifique dans la chaîne phrastique.

De ce qui précède, on note que l'inversion renvoie à un ordre normatif qu'on bouleverse. Selon Irène Tamba-Mecz (1984 : 8) « l'inversion suppose, de nécessité, un arrangement typique que l'on détruit ou que l'on renverse. » Ce jugement de réversibilité entre les productions linguistiques trouve leur point d'ancrage dans les propositions participiales. En effet, pour M. Riegel et al (1994 : 856), « la proposition participiale est formée d'un participe présent ou passé et de son sujet, exprimé et distinct de celui de du verbe principal. » H.D. Béchade (1994 : 301) renchérit à ces termes que « la proposition participe ou participiale n'est introduite par aucun subordonnant et qu'elle doit avoir un sujet propre affecté au verbe qui fait son centre. » Plus loin, il ajoute que « le mode la caractérise est le participe [...] elle est séparée de la principale par une pause à l'oral marquée à l'écrit par une virgule. » Le choix de cette forme d'écriture est suffisamment présent dans *Cahier d'un retour au pays natal* pour lui concéder une réflexion.

Quelle est donc la particularité de cet usage dans cette création littéraire ? En d'autres termes, de quoi dénote l'inversion dans les constructions participiales qui constituent une marque d'écriture chez Césaire ? Pour répondre à cette question, nous faisons ressortir, à partir de la grammaire descriptive et énonciative, les aspects morphosyntaxiques du mode participe. Ensuite, nous mettons en évidence les valeurs expressives qui ressortent de l'inversion dans les propositions participiales.

1. LES ASPECTS MORPHOSYNTAXIQUES DU PARTICIPE

Le mode participe fait office de norme grammaticale. Cette sentence prend sa notoriété dans la définition que nous proposent ces théoriciens en rapport avec la norme. La norme est définie par M. Arrivé et al (1986 : 424) comme « un phénomène social qui s'appuie sur un jugement d'inégalité entre productions linguistiques, une façon d'isoler l'usage correct de ce qui est jugé relâché, incorrect, impur, fautif ou vulgaire ». À l'analyse, le participe s'arroge de cette ossature dans la grammaire française et se confond avec l'apprentissage de la langue française. Cet élément grammatical, malgré les bouleversements que subit la langue française, demeure dans la rigidité de sa morphosyntaxe telle que définie par les législateurs du bon usage. Le participe est une forme verbale comme l'infinitif et le gérondif. Cette forme nominale adjectivale du verbe contient les catégories de la personne, du nombre et, dans une large mesure, du temps à l'état implicite ou virtuelle. La catégorie morphologique de ce mode se reconnaît par le participe présent et le participe passé.

1.1 Revue littéraire

Le mode participe intéresse tous les puristes. Perçu comme un élément fondamental qui se confond avec l'histoire de la langue française, le participe occupe une place de choix dans les ouvrages de références. En effet, chaque auteur contribue à la valeur notionnelle de ce mode. M. Riegel et al (1994 : 512) présentent le participe comme « une forme nominale du verbe ». Pour H. D. Béchade (1994 : 190), « le participe a une double nature. Il est à la fois verbe et adjectif ». Quant à R.L. Wagner et al. (1991 : 247), « le participe se caractérise par son aspect simple et par son aspect composé » H. Huot (2001 : 134), par ailleurs, indique que « le français moderne connaît deux formes de participes, l'un dit présent, et l'autre dit passé. » Ces différents points de vue sur le participe montrent bien l'intérêt qu'il suscite auprès des théoriciens car il demeure une norme de clarté linguistique, un usage linguistique réglementé et socialement valorisé. Par ailleurs, le participe se particularise par ses propriétés morphologiques.

1.2 Propriétés morphologiques du participe

Connaitre un mot, c'est aussi connaître sa forme écrite et les variations qu'elle peut subir. Le participe, mode impersonnel du verbe ne déroge pas à cette maxime. À l'intérieur de ce mode, l'on dénote deux temps : le participe présent et le participe passé.

Le participe présent est logé dans la catégorie du verbe. La marque spécifique de ce temps est la désinence **-ant**. Il est, par ailleurs, invariable et il garde l'essentiel des propriétés du verbe. Le caractère syntaxique se présente ainsi : **radical du verbe + ant**. Nous le démontrons à partir de ces exemples :

(E1) : « - moi sur une route, enfant, **mâchant** une racine de canne à sucre » (p. 30)

(E2) : « des raclements d'ongles **cherchant** des gorges... » (p.39)

Les mots en gras, dans ces exemples, sont construits sur le modèle décrit un peu plus haut. Dans (E1), « mâchant » est détaché de son substantif « enfant » par la marque de la virgule. L'effet de la ponctuation constitue un écart entre le GN et le GV. En d'autres termes, le substantif n'est pas lié directement au reste de la phrase. Il y a, dans cette construction phrastique, une interruption de la chaîne. Le substantif- sujet ne se rapporte pas à la phrase-source ou encore à la phrase prédicative. Il est éloigné du mot auquel il se rapporte. Du point de vue sémantique, c'est l'enfant qui fait l'action de mâcher une racine de canne à sucre. L'item « mâchant » porte les propriétés d'un verbe. C'est un participe présent. Dans (E2) par contre, « cherchant » est lié directement au mot auquel il se rapporte. Il s'agit du groupe nominal « des raclements d'ongles ». Il n'y a guère aucune ambiguïté grammaticale dans cet énoncé. Comme l'indique la logique syntaxique, le GN se rapporte directement au GV. Sur ce principe, le mot « cherchant » marque l'action. Il indique ce que fait le GN. C'est le verbe de cette phrase conjugué au participe présent. Selon la syntaxe, les marques du nombre devraient affecter le participe présent. Ce qui n'est pas le cas. Le participe présent marque son invariabilité telle que mentionnée par l'Académie française en 1676. En cela, A. Frontier (1992 : 674) dira que « c'est le 3 juin 1679 que l'Académie décréta que le participe actif ne serait plus décliné. » La morphologie du participe a toujours conservé ses canons définis de codification et de fixation par les législateurs depuis le XVII^e siècle. Dès lors on distinguera formellement le participe de l'adjectif verbal. Syntaxiquement et sémantiquement, les différences sont considérables entre ses deux catégories.

Le participe passé oscille entre deux catégories grammaticales, à savoir l'adjectif et le verbe. Pris comme adjectif, ce temps du verbe s'articule autour de sa forme simple dont la morphologie se particularise par ses désinences qui sont variables (~é, ~i, ~u, ~s, ~t). Dans ses attributs de verbe, il se constitue par le participe passé de forme simple précédé d'un verbe auxiliaire conjugué. L'appariement du participe passé et de l'auxiliaire donne naissance à la forme composée. Nous en indiquons quelques exemples :

(E3) : « Au bout du petit matin, cette ville plate (...) selon le suc de cette terre, **embarrassée, rognée, réduite**, en rupture de faune et de flore. » (p.9)

(E4) : « C'est là surtout que la mer déverse ses immondices, ses chats **morts** et ses chiens **crevés**. » (p.19)

Les mots marqués en gras, dans ces exemples, sont les caractéristiques du participe passé de forme simple. De cet usage, il arbore la fonction adjectivale. Dans sa construction, il est employé sans auxiliaire. Les participes passés en E3, (embarrassée, rognée et réduite) sont mis côte-à-côte. On parle, dans ce cas, de la juxtaposition du participe. Cette structuration se reconnaît par la présence de la virgule qui sépare les participes les uns des autres. En plus, ils ont en commun le groupe nominal « cette ville plate ». Dans cette combinaison, chaque élément conserve ou garde son statut d'autonomie. Il n'y a donc pas de chevauchement entre les constituants. Ces éléments conjoints entretiennent des rapports d'indépendance dans l'énoncé. Les participes passés (morts, crevés) ne sont pas différents des précédents du point de vue morphosyntaxique. Par ailleurs, dans leur agencement, ils sont liés directement à leurs substantifs (ses chats, ses chiens), d'une part et sont rattachés par un lien grammatical appelé coordonnant, d'autre part. La mise en relief du participe passé par le coordonnant « et » renforce l'idée du locuteur.

L'énumération à valeur d'addition permet de produire un sens unique. Se référant à l'usage du coordonnant, G. Kouassi (2007 : 137) dira que « la récurrence du **et** s'explique par le fait qu'il est utilisé soit comme élément de renforcement dans des sortes de liaisons thématiques (donc en tête de phrase ou de proposition) soit pour servir de marque de formule de solidarité dans une énonciation accumulative, soit pour introduire un renchérissement ; sans omettre les fois où il apparaît dans des assemblages inattendus par un rapprochement de termes au contenu plus ou moins divergent. » À partir de sa forme simple, on construit la forme composée. Elle se perçoit dans ces exemples :

(E5) : « Au bout du petit matin, (...) le suicidé **s'est étouffé** avec complicité de son hypoglosse en retournant sa langue pour l'avaler ; » (p.11)

(E6) : « Au bout du petit matin, (...) que l'on **a bâillonné** au bord de son éclatement sanguinaire, en quête d'une ignition qui se dérobe et se méconnaît. » (p.11)

En observant E5 et E6, les participes passés (étouffé / bâillonné) sont associés à une catégorie grammaticale appelée auxiliaire. Selon M. Arrivé et al (1986 : 90), « les auxiliaires sont ceux des verbes qui, indépendamment de leur emploi lexical propre, sont en outre utilisés pour construire les formes composées de la conjugaison. » Pour J.C. Chevalier et al (1968 : 296), « avoir et être sont des auxiliaires purs » car ils perdent toute valeur sémantique pour fournir des formes composées entièrement grammaticalisées. La syntaxe de la forme composée se présente de la manière suivante : **auxiliaire (avoir ou être conjugué) + participe passé**. Dans ce canon, l'auxiliaire est lié directement au participe passé. La pratique donne : a + bâillonné... a bâillonné / s'est + étouffé.....s'est étouffé.

Le participe passé, en général, se distingue par ses formes, tantôt simple, tantôt composée. La forme simple se caractérise par l'informativité de ses désinences et a une valeur

adjective. La forme composée, quant à elle, fait appel dans sa construction à l'auxiliaire (avoir ou être). Elle a la valeur verbale.

À l'analyse, le participe se définit comme la forme nominale-adjective du verbe. Ses propriétés morphologiques n'ont pas varié. On note que le participe présent identifié par sa désinence *-ant* est invariable du fait de son statut verbal. Le participe passé, l'autre temps du participe, indique une infirmité flexionnelle (*-e, -i, -s, -u, -t.*), ensuite une diversité de formes (simple- composée). Bien des fois, la place du participe subit des bouleversements dans l'ordre logique. Cette modification de l'ordre canonique des mots, appelée inversion, s'observe dans les constructions participiales. Dans *Cahier d'un retour au pays natal*, l'inversion dans les constructions participiales sert de levier à l'auteur pour véhiculer sa pensée. Il importe d'indiquer le fonctionnement qui ressort de cet usage.

2. LE FONCTIONNEMENT DE L'INVERSION DANS LES CONSTRUCTIONS PARTICIPIALES

Le français offre d'innombrables ressources que tout usager utilise à profusion et que les écrivains ne cessent d'exploiter en les multipliant à leur tour. Par ailleurs, il convient donc de veiller à l'ordre des mots et des propositions, de telle sorte que tout en renouvelant les tournures afin d'éviter la monotonie la clarté jaillisse de chaque phrase et l'harmonie de chaque période. La rigueur grammaticale doit être de mise afin d'éviter toutes sortes d'ambiguïtés. Dans cet ordre, l'inversion, dans la langue française, constitue un sésame au regard des puristes en ce sens que l'on arrive à se demander si son emploi n'est pas solidaire des objectifs du locuteur, de son authenticité. Elle réside, en effet, dans le non-respect de l'ordre des mots, ou l'ordre des propositions, tel que l'exige le rang attribué dans la syntaxe. J. Dubois et al (2002 : 257) définissent l'inversion comme « le phénomène linguistique par lequel on substitue à un ordre attendu, habituel ou considéré comme normal, un autre ordre. » L'inversion se présente, donc, comme une construction dans laquelle les mots de la phrase sont rangés dans un ordre inhabituel ou anormal et fait l'objet du blâme des puristes de la langue. En cela, J. Tamine-Gardes (2011:104) la considère comme « une figure de construction qui consiste dans une modification de l'ordre canonique des mots. » Ce procédé influe sur la syntaxe, bien plus à l'organisation générale de la phrase qu'à la place des mots entre eux et à leurs rapports avec la structure globale de l'énoncé. Pour ceux-ci, cet ordre doit toujours être direct et nécessairement clair.

La phrase française est, en effet, respectueuse d'un ordre qui fonde selon les repères ou les emplacements, les fonctions de ses constituants et son sens. R. L. Wagner et al. (1991 : 543) renchérissent que « dans une phrase, l'ordre normal des éléments et des termes est celui que l'on suit ordinairement quand aucune raison particulière (affective ou expressive) ne

conduit à l'intervertir. » On retient que cette modification de l'ordre strict rompt la monotonie d'un texte. Il est à noter que cette construction est coutumière de l'usage poétique et est tributaire dans les phrases interrogatives ou emphatiques. Comment se présente l'inversion dans les constructions participiales chez Césaire ?

2.1 L'inversion par la morphologie

L'inversion morphologique se détermine, selon M.G.B. Irié (2015 : 119) par les implications ou modifications morphologiques qui résultent d'un ordre inhabituel dans la structure de la phrase. Elle concerne l'ensemble des facteurs générateurs de variations morphologiques portant sur le genre, le nombre, la personne, l'aspect, le mode... Nous en observons à partir de ces exemples :

(E7) : « Nous, **soûlés** à crever de roulis, de risées, de brume humée ! » (p.39)

(E8) : « Elle avait creusé l'orbite, l'**avait fardée** d'un fard de poussière et de chassie mêlées. » (p.41)

(E9) : « Et la voix prononce que l'Europe nous **a** pendant des siècles **gavés** de mensonges et **gonflés** de pestilences. » (p.57)

Les mots en gras indiquent le phénomène grammatical de l'accord des constituants de la phrase, surtout ce qui concerne l'accord du participe passé. Dans (E7), le pronom personnel sujet (nous) est marqué en début de phrase et séparé des autres constituants de la phrase par la virgule. Nous notons dans cette construction l'omission de l'auxiliaire (être) qui en principe est un marquage de l'inflexion des catégories morphologiques dans l'accord du participe passé. Il n'y a donc pas de lien entre le pronom (nom) et le participe passé (soûlés). Cependant le pronom personnel (nous) affecte ses traits au participe passé (soûlés) qui sont le masculin-pluriel. S'agissant du participe passé (fardée), l'accord est indiqué par le pronom personnel complément (l) qui joue le rôle de complément d'objet direct et qui est placé avant le participe. Le transfert des catégories morphologiques du pronom personnel est lié à sa position par rapport au participe passé (fardée). Il est défini par F. Brunot (1967 : 468) comme « la consécration de la règle de position. » Ici, le pronom personnel complément (l) est placé avant le participe passé (fardée). J. C. Chevalier et *al.* (1954 : 386) diront que, selon l'ordre des mots, « la place que le complément d'objet direct occupe par rapport au participe passé commande les variations de celui-ci. » Plus loin, ils ajoutent que « si le complément d'objet direct est placé avant le verbe, le participe passé s'accorde avec lui en genre et en nombre. » Comme le précédent, les participes passés (gavés / gonflés) sont accordés en fonction de la place qu'occupe le pronom personnel complément (**nous**). Ce pronom est un

complément d'objet direct. Il est aussi antéposé au verbe. Sur ce principe, les caractères désinentiels de ce pronom sont attribués aux participes passés.

On retient que l'inversion par la morphologie est liée à la position qu'occupe le complément d'objet direct. En français, le sujet précède le verbe et se matérialise par la syntaxe **S VC**. La position du dernier constituant est déterminante dans l'accord du participe passé. L'inversion peut se faire à partir de la syntaxe.

2.2. L'inversion par la syntaxe

Comme son nom l'indique, la syntaxe est l'étude des relations entre les mots dans la phrase, c'est-à-dire qu'elle prend en compte les rapports entre les syntagmes constituant la phrase, les membres de ces syntagmes et même les liens qu'entretiennent les phrases dans le discours. Pour H. Béchade (1993 : 110) « la phrase française est une organisation où les mots ou groupe de mots occupent une place précise selon des règles strictes. Il s'agit, en effet, de l'organisation de deux unités : le groupe sujet et le groupe verbal. » Mais cet ordre est souvent modifié pour des raisons qui tiennent soit pour des contraintes syntaxiques propres à certaines constructions ; soit à des besoins stylistiques, effectifs ou esthétiques. Or en langue française et notamment dans sa grammaire, la fonction des mots est généralement reconnue par la place occupée par ces mots dans la phrase. Dans ces phrases, il s'opère l'inversion par la syntaxe telle que le stipulent ces exemples :

(E10) : « **Arrivée** au sommet de son ascension, la joie crève comme un nuage. » (p.16)

(E11) : « Et le lit des planches d'où **s'est levée** ma race, tout entière ma race de ce lit de planches, avec ses pattes de caisses de Kérosine... » (p.18)

(E12) : « mais ils s'abandonnent, **saisis**, à l'essence de toute chose (p.47)

Le participe passé (arrivée), dans E10, est placé en début de phrase. Dans cette construction phrastique, on parle de détachement du terme marqué par l'emploi de la virgule. Cependant, il entretient une relation de coréférence avec le sujet de la phrase (la joie) et qui forme une prédication seconde dont la tâche est de fournir une information supplémentaire. Mobile dans la phrase, le participe est, ici, une apposition au sujet de la principale. En d'autres termes, il n'a pas de sujet propre et partage celui de la principale (la joie). Parlant du paradigme de conjugaison (s'est levée) dans E11, l'on note une modification de l'ordre : Verbe + sujet. La forme composée du participe (s'est levée) à statut verbal est mis avant le sujet (ma race). Cette disposition des syntagmes est contraire à la norme grammaticale comme l'exigent les puristes. En réalité, la construction syntaxique recommande que le sujet précède le verbe matérialisé de la manière suivante : S + V. Il y a donc une désorganisation syntaxique dans la combinaison des syntagmes qui bouleverse l'ordre canonique. En observant le participe passé

(saisis) dans E12, il est inséré à l'intérieur de la phrase par le double emploi de la virgule. Comme dans E10, il constitue un cas particulier de la construction. Il a pour référent le pronom personnel sujet (il) et a une valeur caractérisante. De ce fait, il fonctionne comme un adjectif qualificatif. R. L. Wagner et al (1991 : 36) disent que « d'une manière générale, un adjectif épithète tend à se placer après le substantif auquel il se rapporte. » L'ordre normal se schématise ainsi : substantif + adjectif épithète. Il forme le syntagme nominal. Le participe passé (saisis) logé dans la catégorie de l'adjectif est éloigné de son support dans la phrase. Il y a donc une inversion syntaxique dans le SN.

On retient que l'inversion apparaît d'une part dans la morphologie et d'autre part dans la syntaxe du participe passé. Concernant la morphologie, la position du complément d'objet direct influe sur les inflexions désinentielles dans les accords du participe. Quant à la syntaxe, il s'agit de la position du participe passé avec son référent. Par ailleurs, il contribue à la cohérence du discours tout en évitant certaines lourdeurs syntaxiques et les répétitions inutiles. La langue française est, en effet, respectueuse d'un ordre qui fonde selon les repères ou les emplacements, les fonctions de ses constituants et son sens. Si tel est le cas, que révèle l'inversion dans les constructions participiales qui constitue un usage que fait Aimé Césaire dans son œuvre ?

3. VALEURS EXPRESSIVES DE L'INVERSION DANS LES CONSTRUCTIONS PARTICIPIALES

T. Todorov (1968 : 19) écrit que « l'œuvre littéraire est l'expression de quelque chose et le but de l'étude est d'atteindre ce quelque chose à travers le code poétique. » Il y a donc de l'intérêt dans l'analyse d'une unité linguistique. En d'autres termes, il y a de la valeur. Présenté comme un terme technique, la valeur oscille dans le cadre de signification, surtout dans le domaine grammatical et comme effet produit sur les unités linguistiques par leur délimitation réciproque. Pour J. Dubois et al (2002 : 503), « on appelle valeur linguistique le sens d'une unité définie par des positions relatives de cette unité à l'intérieur du système linguistique. » Plus loin, ils prennent le soin de dire que « la valeur s'oppose à la signification définie par référence au monde matériel (à la substance) ». M. Riegel et al (1994 : 8) optent pour la notion saussurienne. Pour eux, « la valeur d'une forme linguistique s'identifie à un réseau d'oppositions et de contrastes à interpréter progressivement pour déterminer l'appartenance catégorielle de cette forme et son (ou ses) contenu(s) sémantique(s). Elle permet notamment de structurer les catégories lexicales et grammaticales en micro-systèmes (ou paradigmes) dont les éléments s'opposent sur la base d'une propriété commune. »

Selon M.B.G. Irié (2015 : 221), « le dérangement généré par l'inversion est presque toujours motivé, au moins efficient, et laisse supposer que son usage dans la langue française n'est pas vain et est lié à la fonction que lui assigne l'usager ». En se fondant sur ce point de

vue, l'on peut dire qu'il y a de l'intérêt dans cet usage. En effet, la récurrence de cette écriture dont se sert Césaire est un facteur signifiant relatif aux affres de la colonisation des peuples noirs.

3.1 L'inversion, expression de passivité coupable des antillais

Césaire est meurtri par la misère qui frappe le peuple antillais. Déboussolé de toute part, ce peuple se réfugie dans de fausses promesses que leur servent les hommes politiques, et peut-être des autorités religieuses. Il les accuse de porter malheur à leur peuple. Le combat qu'il mène contribue à redorer l'image des antillais en faisant tomber le masque de ces rongeurs sans foi ni loi qui désolent la vie des habitants de l'Ile. La déchéance que Césaire observe dans la vie des antillais n'est que la résultante de la perfidie des colons et de leurs collaborateurs qui sèment la désolation du peuple antillais. L'expression de cette indignation se fait à partir de l'inversion par la syntaxe. Nous en donnons quelques exemples :

(E13) : « Puis je me tournai vers des paradis pour lui et le siens **perdus**, plus calme que la face d'une femme qui ment, ... » (p. 7)

(E14) : « ...et l'on boit et l'on crie et l'on chante comme dans un rêve, et l'on somnole aussi comme dans un rêve avec des paupières en pétales de rose, et le jour vient **velouté** comme une sapotille, et l'odeur de purin des cacaoyers... » (p. 16)

(E15) : « Et mon âme est couchée. Comme cette ville dans la crasse et dans la boue **couchée**. » (p. 41)

(E16) : « Et ni l'allégresse des voiles gonflées comme une poche de doublon **rebondie**, ni les tours joués à la sottise dangereuse des frégates policières ne l'empêchent d'entendre la menace de ses grondements intestins. » (p. 61)

Dans ces fragments de phrases, l'on note l'inversion par la syntaxe à partir des mots mis en gras. Ces mots marqués sont des participes passés. L'inversion se pose comme un symbole qui marque la dénonciation. L'auteur constate l'avilissement de son peuple qui s'est détourné des valeurs cardinales sociétales. Il ne comprend pas un tel déséquilibre. En cela, il représente la dégénérescence par la déconstruction canonique des constituants grammaticaux.

Dans les canons syntaxiques du SN (syntagme nominal), le nominal et le modificateur sont intimement liés. A. Frontier (1997 : 201), sur la question de la place de l'adjectif affirme que « la place normale de l'adjectif épithète est après son support nominal. » Selon R. Wagner et *al.* (1991 : 152), « d'une manière générale un adjectif épithète tend à se placer après le substantif auquel il se rapporte. En regard de l'ordre normal substantif – adjectif épithète, l'ordre inverse Adjectif épithète- substantif est toujours motivé. »

De ce qui suit, la position de l'adjectif en rapport au substantif peut être avant ou après celui-ci. Le schéma se présente de la manière suivante : **SN..... N + adj** ou **SN.....adj + N**. Cette mobilité du modificateur dans la constitution du syntagme relève de la sensibilité de l'utilisateur. Il y a donc une liberté dont jouit le locuteur. Les participes passés pris comme adjectif qualificatif (perdus-velouté-rebondie) sont détachés de leurs supports respectifs (paradis-jour-poche). Les adjectifs ayant une valeur caractérisante n'influent pas directement sur le substantif auquel il se rapporte. L'écriture devrait être : « des paradis perdus », « le jour velouté », « une poche rebondie », « cette ville couchée ». Cet écart syntaxique montre bien la passivité des antillais. Ils sont carrément coupés des réalités de leur environnement.

L'éloignement du participe-adjectif au substantif indique que les antillais ne sont pas impliqués dans la gestion quotidienne qui rythme leur cité. Ils tombent dans une résignation en silence. L'inversion par la syntaxe qui s'opère par le détachement du participe-adjectif est la preuve du musèlement des antillais par les colons. Le bouleversement de cet ordre est un marqueur d'humiliation. L'expression de la désarticulation de la structure canonique qui transparait dans ces exemples expose la dysharmonie des insulaires. Césaire interpelle donc ses compatriotes à sortir de ce carcan que leur impose le colonisateur, à renouer avec la confiance en soi. C'est par cet effort personnel que les antillais retrouveront leur prospérité et leur dignité. Bien plus, ils renoueront avec leurs valeurs ancestrales.

Au demeurant, Césaire met l'accent sur la dislocation des constituants syntagmatiques pour marquer le caractère passif des antillais. Par l'écartement du participe-adjectif des substantifs, il invite les insulaires à une prise de conscience à renouer avec les valeurs cardinales expression de leur autonomie. Cette inertie décrite par Césaire au sujet des antillais à travers l'inversion du participe-adjectif est une mise en relief de la responsabilité des colons face à leur fausse promesse. Il leur recommande plus d'engagement dans le combat de la décolonisation.

3.2 L'inversion, expression de l'engagement

Césaire se rebelle contre les européens. Il est offusqué par l'attitude désobligeante que ces derniers ont à l'endroit de son peuple. Pour lui, aucune race ne possède le monopole de la beauté, de l'intelligence, de la force. Les maux comme l'humiliation, l'acculturation plombent l'extériorisation des antillais qui sont toujours sous l'emprise des colons. Il interpelle donc sa race à un sursaut afin qu'elle se démarque des griffes de l'opresseur pour exprimer son autonomie. En cela, il convoque l'inversion par la syntaxe pour étayer sa pensée. Ces exemples illustrent cette situation :

(E17) : « Et ni l'instituteur dans sa classe, ni le prêtre au catéchisme ne pourront tirer un mot de ce négrillon somnolent, malgré leur manière si énergétique à tous deux de

tambouriner son crâne tondu, car c'est dans les marais de la faim que **s'est enlisée** sa voix d'inanition... » (p.11)

(E18) : « Et le lit de planches d'où **s'est levée** ma race, tout entière ma race de ce lit de planches, avec ses pattes de caisses de Kérosine, comme s'il avait l'éléphantiasis le lit... » (p.18)

(E19) : « Sur leurs rives ne **sont pas étendus** des pagnes de femmes. » (p.35)

Les mots en gras sont la forme composée du participe passé. Ils ont une valeur verbale. Ces paradigmes de conjugaisons (ils sont conjugués au passé composé) constituent le siège du procès. Dans leur disposition dans la phrase, ils précèdent le sujet. Cette présentation se schématise ainsi : **V + S**, contrairement à la forme canonique **S + V**. La réécriture donnerait :

(E17a) « ...c'est dans les marais que sa voix d'inanition s'est enlisée »

(E18b) : « Et le lit de planches d'où ma race s'est levée »

(E19c) : « Sur leurs rives des pagnes de femmes ne sont pas étendus »

Au regard de cette réécriture, l'on note un bouleversement de l'ordre des constituants de la phrase. P. Imbs (1968 : 9) nous apprend que « la phrase est le cadre linguistique dans lequel nous exprimons une situation, ou plus exactement ce que notre esprit discerne et retient d'une situation, c'est-à-dire en fin de compte ce qui l'y intéresse. » De fait, la phrase doit respecter l'architecture imposée par les puristes de la langue française.

Il en résulte que l'ordre canonique est : **Sujet + Verbe + Complément**. Mais cet ordre est modifié. Le verbe est en position frontal c'est-à-dire placé avant le sujet. Cette place inhabituelle que recommande Césaire consiste à indiquer un modèle de vie aux antillais. En inversant l'ordre normal des choses, il rompt avec les pratiques qu'impose le colon à savoir l'assujettissement, la soumission, la duperie. C'est un refus d'être sous la domination de l'opresseur. L'auteur engage ses compatriotes à se détourner de la servitude afin qu'ils prennent en main leur propre destin. En se démarquant des principes normatifs, Césaire fustige l'aliénation et la soumission des nègres. En cela, il demande un retour aux sources, un retour aux valeurs ancestrales, expression de la valorisation de la culture nègre. Pour lui, il est inconcevable que les antillais continuent de subir les affres de la colonisation, les caprices du colon. Ainsi, en refusant d'être sous l'emprise de ces vautours, en sortant des griffes de ces tyrans, ils pourront revenir à leurs pratiques, à une vie sociétale où la liberté et le bonheur baigneront dans leur quotidien. De ce fait, ils retrouveront un équilibre, une harmonie et une cohésion, source de bonheur et de paix.

On en déduit donc que la position frontale du verbe dans les constructions est un signe de rupture avec les pratiques qu'impose le colon aux antillais. Ces derniers ne veulent plus être sous la domination d'aucune puissance. Ce revirement est lié à une prise de conscience de leur existence. Césaire, en opérant ce choix d'écriture, incite ses compatriotes à être le maître de leurs actions en renouant avec leur culture ancestrale, seul moyen d'envisager un avenir en rapport avec leurs ressources matérielles et spirituelles.

CONCLUSION

L'inversion est une construction dans laquelle les mots des phrases sont rangés dans un ordre inhabituel ou anormal et fait l'objet de blâme des puristes de la langue française. Elle fait partie des figures de construction et se caractérise comme l'expression de la désarticulation des éléments de la phrase. Le désordre des mots constitue une particularité dans la création littéraire. Dans les propositions participiales, elle se manifeste par la morphologie et par la syntaxe. . Fort utilisée en poésie, l'inversion est recommandée lorsqu'elle interrompt l'uniformité du discours, lorsqu'elle produit force et harmonie. Ce bouleversement de l'ordre canonique est un marquage dont se sert Césaire pour fustiger le scandale orchestré par les colons sur le peuple antillais. Sur ce modèle de déconstruction, il exprime d'une part la passivité coupable des antillais qui se sont laissés endormis par des doctrines fallacieuses rythmées de perfidie et de duperie, d'autre part, il recommande un engagement ferme des antillais en affichant leur autonomie vis-à-vis des colons.

RÉFÉRENCES

- ARRIVÉ, Michel., et *al.* 1986. *La Grammaire d'Aujourd'hui, Guide Alphabétique de Linguistique Français*. Paris, Flammarion.
- BÉCHADE, Hervé. D. 1993. *Syntaxe du Français Moderne et Contemporain*. Paris, Puf.
- BÉCHADE, Hervé-D. 1994. *Grammaire Française*. Paris, Puf.
- BRUNOT, Ferdinand. 1967. *Histoire de la Langue Française, Des Origines à Nos Jours*. Le XVI^e siècle, tome 2, Paris, Armand Colin.
- COLIGNON, J.P et *al.* 1984. *La pratique du Style, Simplicité, Précision, Harmonie*. 2^e édition, Paris-Gembloux, Editions Duculot.
- CÉSAIRE, Aimé. 1983. *Cahier d'un Retour au Pays Natal*. Dakar, Présence Africaine.
- CHEVALIER, Jean-Claude. et *al.* 1964. *Grammaire Larousse du Français Contemporain*. Paris, Larousse.
- DUBOIS, Jean et *al.* 2002. *Dictionnaire de Linguistique*. Paris, Larousse.
- FRONTIER, Alain. 1997. *Grammaire du Français*. Paris, Belin.
- HUOT, Hélène. 2001. *Morphologie, Forme et Sens des Mots du Français*. Paris, Armand Colin.
- IMBS, Paul. 1968. *L'emploi des Temps Verbaux en Français Moderne ; Essai de Grammaire Descriptive*. Paris, Librairie C. Klincksiek.
- IRIÉ-BI, Gohy. Mathias. 2015. *Alchimie dans L'inversion dans la Littérature Orale, Pour une Economie Linguistique du Genre Poétique Didiga*. Abidjan, Les Editions du CERAP.
- KOUASSI, Germain. 2007. *Le Phénomène de l'Appropriation Linguistique et Esthétique en Littérature Africaine de Langue Française. Le Cas des Ecrivains Ivoiriens : Dadié, Kourouma et Adiaffi*. Paris, Editions Publibook.
- TAMBA-Mecz, Irène. 1984. *Un fantasme Terminologique : Inversion du Sujet... Grammatical, Information Grammaticale*. Persée, pp. 8-16.
- TAMINE-Gardes, Joelle et *al.* 2011. *Dictionnaire de Critique Littéraire*. 4^e édition revue et argumentée. Paris, Armand Colin.
- TODOROV, Tzvetan. 1968. *Qu'est-ce que le structuralisme, 2. Poétique*. Paris, éditions du Seuil.
- RIEGEL, Martin, et *al.* 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris, Puf.
- WAGNER, Robert Léon, et *al.* 1991. *Grammaire du français classique et moderne*. Paris, Hachette Université.

Grammatical morphemes, conceptual structures and semantic representation

KONÉ Kiyofon Antoine
University Félix Houphouët-Boigny (Abidjan)
 Department of English
 kiyof15@gmail.com

ABSTRACT :

This paper takes issue with the view of conceptual structures as autonomous syntactic structures generated by syntactic formation rules. Instead, it adopts the position developed by W. Croft and A. Cruse (2004), in showing that linguistic knowledge – knowledge of meaning and form – is basically conceptual structure. It also provides an explanation, through the analysis of the uses of the *-s* morpheme and the *-∅* morpheme in English as well as the noun-class morpheme *-m* in Tagbana, about the fact that grammatical morphemes cannot be treated as abstract symbols devoid of intrinsic meaning. In fact, the syntactic configurations which characterize the notions of plurality expressed by these morphemes evidence the types of conceptualization attached to them. The semantic representations denoted by these morphemes are, then, proven to be basically conceptual.

KEYWORDS: *class morpheme, conceptual structures, semantic representation, syntactic structures, knowledge, meaning.*

RÉSUMÉ :

Cet article prend à contre-pied cette conception des structures conceptuelles qui les considèrent comme des structures syntaxiques autonomes générées par des règles de syntaxiques, pour adopter le point de W. Croft et de A. Cruse (2004). Selon ces derniers, la connaissance linguistique - sens et de forme - est principalement d'essence conceptuelle. Sur la base de l'analyse des utilisations des morphèmes *-s* et du *-∅* de l'anglais ainsi que du morphème de la classe des noms *-m* en Tagbana, l'étude montre également que les morphèmes grammaticaux ne peuvent être traités comme des symboles abstraits de signification intrinsèque. En effet, les configurations syntaxiques qui caractérisent les notions de pluralité exprimées par ces morphèmes témoignent des types de conceptualisation qui leur sont attachés. Les représentations sémantiques dénotées par ces morphèmes sont donc essentiellement conceptuelles.

MOTS-CLÉS: *morphème de classe nom, structures conceptuelles, représentation sémantique, structures syntaxiques, connaissance, signification.*

INTRODUCTION

The view of language as embodiment of a conceptual system, and the explicit attempt to describe its relevant syntactic structures as reflections of conceptual structures has been the main focus in cognitive linguistics theories. However, the correlation between grammatical morphemes, conceptual structures and semantic representations has been of a less focus. The paper attempts to fill in the gap in showing that there is a link between speakers' conceptualizations, semantic representations and syntactic phenomena. This position amounts to viewing syntactic structures not as autonomous but rather as concrete manifestations of speakers' conceptualizations.

Mainly, the position developed in the paper takes issue with the cognitive view which consists in describing conceptual structures as generated by conceptual formation rules, just as syntactic structures are generated by syntactic formation rules (R. Jackendoff, 1990). Instead, conceptual structures are apprehended as strongly correlated to what is meaningful to thinking and how do different speakers through different words or linguistic means make sense of their experience. Expression of grammatical number in English and Tagbana is used to explore the position adopted and make the point.

The paper is structured around three parts. The first part consists in a critical analysis of R. Jackendoff (1990)'s theory of semantics, focusing on his conceptual formation rules. The second part of the paper accounts for the nature of a conceptual structure and sheds light on its connection with semantic representations. The third part serves as an illustration of the position developed through the analysis of the uses of the *-s* morpheme and the *-Ø* morpheme in English as well as the noun-class morpheme *-m* in Tagbana.

1. JACKENDOFF (1990)'S THEORY OF SEMANTICS

One way of getting more insights into R. Jackendoff (1990)'s theory of semantics is to take a look at the following diagram which suggests a grammatical organisation based on three autonomous levels of structures: phonological, syntactic, and conceptual.

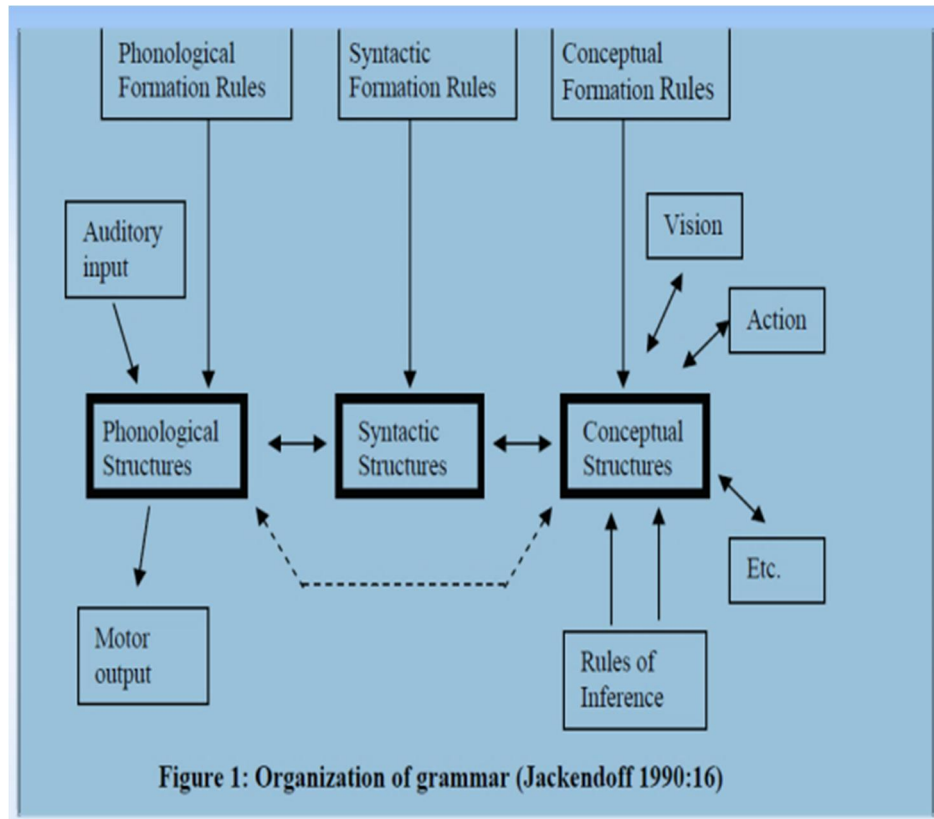


Figure 1: Organization of grammar (Jackendoff 1990:16)

Furthermore, more striking about the organization of grammar suggested by R. Jackendoff (1990) is the idea that conceptual structures are generated on the basis of a finite set of primitives and principles of combination. In other words, conceptual structures are rule-governed.

On these two remarks, it is quite obvious to say that R. Jackendoff (1990)'s semantics operates on the basis of formal principles based on an autonomous syntax conceived of as the driving force of any grammatical organisation. In fact, the type of grammatical organisation promoted by R. Jackendoff (1990) poses a fundamental problem. That is how to make compatible the potential knowledge or meaning attached to concepts as instruments of thought with the principle of formation rules build upon the manipulation of abstracts symbols considered as devoid of intrinsic meaning. In actual fact, it seems inadequate to characterise conceptual structures as rule-governed, since conceptual structures, with regards to the nature of human language, presuppose a correlation between experience and human understanding of it. Therefore, speakers do not use conceptual structures as abstract symbols devoid of meaning. The endowment of conceptual structures with human thought allows a referential capacity which largely extends the rule-governed approach.

The limits of the rules formulated by R. Jackendoff in accounting for concepts of spatial location and motion in English can serve in illustrating the position defended. For example, one of the most important conceptual formation rules proposed by R. Jackendoff (1990: 43) in accounting for English prepositions can be formulated as:

$$(1) [\text{PLACE}] \rightarrow [{}_{\text{Place}} \text{PLACE-FUNCTION} \quad ([\text{THING}])]$$

Rule (1), suggests that the conceptual constituent of the category PLACE can be conceived of as a place-function, plus an argument of the category THING. Furthermore, the reference object always serves as an argument for the PLACE-FUNCTION in defining the spatial location (Ch. Tai, 2005: 514).

For example, in the expression *in the cup*, 'the cup' designates a reference object and the preposition *in* serves as a place-function which maps 'the cup' into the space inside it. The rule proposed by R. Jackendoff suggests that the reference object introduced by the proposition *in* always functions as a container, a place or space which contains other entities. However, that is not always the case with some uses of the preposition *in* in English as the following examples do illustrate:

(1) *Unfortunately, there was a crack in the cup*

(2) *Hopefully, there was some sugar in the cup*

The conceptual spatial relation denoted by the preposition *in* in (1) is concerned with a flaw which is part of the cup, while the conceptual spatial relation denoted by the preposition *in* in (2) is concerned with the interior space bounded by the cup. In (1), we are concerned with a construction which highlights part of the cup as cracked. Therefore, we are concerned with the presentation of the entity cup itself and, not its function as container.

The fundamental observation which can be made in line with the uses of the preposition *in* in (1) and (2) is that, the derived nuances are based on the understanding, or interpretations of these different uses of the preposition *in* as well as the knowledge of what a crack is in the ordinary experience. This clearly shows that conceptual structures can hardly be defined as abstract symbols devoid of any meaning which exist independent of human understanding.

To account for human language, grammatical patterns or syntactical combinations without including how these linguistic resources contribute into the process of symbolization of speakers' conceptualization of experience, seems reductive. This approach to language tends to focus on one layer, (i.e., the physical ordering of linguistic signs) among the different layers which make up linguistic knowledge. Grammatical patterns and syntactic constructions stand for the interpretation of experience represented by conceptual structures. For example, B. L. Whorf (1956: 139) clearly shows that a category such as number (singular vs plural) in English is an attempted interpretation of how experience is to be segmented, what experience is to be called 'one' and what 'several'. Therefore, the notion 'one' and 'several' are instances of pure conceptualization, i.e. instances of human understanding or knowledge of experience.

It could be argued on that basis that the structuring of the experience we intend to convey is responsible for syntactic combinations observable in utterances or the discourse.

2. LINGUISTIC EXPRESSIONS AND THE CONCEPTUALISATION OF EXPERIENCE

Cognitive Grammar (G. Lakoff 1987 : R. W. Langacker 1987) is driven by the idea that language is essentially and inherently symbolic in nature. By symbolic relations it should be understood that linguistic elements are associated with conceptual elements. More precisely, the symbolic thesis implies that any morpheme stands for a particular way of construing meaning, or thinking about experience. This applies particularly to grammatical morphemes.

2.1. Grammatical morphemes as conceptual structures

It could be argued that a grammatical morpheme stands for a conceptual structure in the sense that any grammatical morpheme associates a particular knowledge of meaning and a linguistic form (W. Croft & A. Cruse, 2004: 2). This fundamental aspect of grammatical morphemes turns them into inherently symbolic units. They stand for a particular type of conceptualisations, i.e. particular ways of thinking about experience. What is, therefore, stored in mind as part of speakers' linguistic knowledge is both: the linguistic form and the particular knowledge of meaning associated with it. It could be argued on that basis, then, that a grammatical morpheme denotes for a conceptual structure, i.e., meaning conventionally associated with words, stored in mind as part of speakers' knowledge.

2.2. The -s morpheme in English and its underlying conceptual structure⁴⁴

The existence of the category number (singular vs plural) in English, as shown by B. L. Whorf (1956: 139), has a correlation between experience and the need to give it a form of knowledge or understanding in terms of what should be called 'one' and 'more-than-one'. It could be argued on that basis that the grammatical morphemes -s which denotes the notion of plurality in English and the zero morpheme ϕ which denotes the notion of singular in English, have a conceptual basis which can be unveiled with regard to their uses.

With regards to the -s morpheme, it is worth mentioning that the grammatical notion of plurality which characterizes its uses is supported by a conceptual structure, i.e. a type of knowledge, understanding or view associated with the -s morpheme which signified how the speaker apprehends a certain type of experience.

First of all, O. Jespersen mentions, while addressing the issue that, the notion of plurality attached to the -s morpheme in English "is applicable to things which without being identical belong to the same kind (nature)" (O. Jespersen, 1975: 189-190). Furthermore, he goes on in highlighting that the -s morpheme presupposes *individuation*, which should be contained within the idea of same kind: "the simplest and easiest use of the plural is that seen in:

horse-s = (one) horse + (another) + (a third) horse... or; horse-s: $\rightarrow$ horse A + horse B + horse C + horse D..., i.e., (A + B + C + D...) HORSE.

Furthermore, the conceptual structure underlying the notion of plurality attached to the -s morpheme in English, i.e. *the mental process of individuation*, can be put forward in explaining its syntactic compatibility with count nouns:

(3) Cat- ϕ vs cat-s

(4) Car- ϕ vs car-s

(5) Symphony- ϕ vs symphonie-s

In actual fact, notions like 'cat', 'car' or 'symphony' are subject to any process of individuation. Therefore, it quite normal that these notions be used with the -s morpheme in English to denote plurality.

⁴⁴ In order to avoid any confusion, it should be noted that the -s morpheme talked about here refers to the grammatical category number, i.e. the notion of plurality ('more-than-one') in English.

The same principle can be invoked in explaining the syntagmatic incompatibility which exists between the *-s* morpheme and mass nouns in English :

(6) *Meat-∅* vs **meat-s*

(7) *Traffic-∅* vs **traffic-s*

(8) *Music-∅* vs **music-s*

The fact that mass nouns resist pluralisation with the *-s* morpheme in English also has a conceptual basis. A Mass noun, as pointed out by R. W. Langacker when addressing the issue, designates a substance viewed *internally as homogeneous*. Therefore, any portion of a substance counts as a valid instance of it and multiplication of instances also counts as an instance (R. W. Langacker 1991: 70). Notions like 'traffic', 'meat' or 'music' are internally construed as homogeneous; therefore, they resist any process of individuation in English.

Furthermore, W. H. Hirtle (1982: 2009) in his theory of number suggests that accounting for the category of number in English on the basis of the opposition *singular vs plural* i.e. 'one' vs 'more than one' can be misleading since the *-s* morpheme, for example, can be used to refer to the 'more than one' sense as in:

(9) *The two crossroad-s are being watched;*

As well as the 'one' sense as in:

(10) *One crossroad-s is blocked, the other is being watched.*

In the same line, he shows that the *-∅* morpheme can be used to convey the 'more than one' sense too as in:

(11) *The Edmonton committee -∅ are sponsoring a nine week course.*

(12) *The embassy-∅ are instructed to...*

(13) *Half the hotel-∅ were scandalized at her.*

Based on these observations, W. H. Hirtle proposes that the system of number in English be apprehended on the basis of how the 'inner space' contained in a lexical entity evoked by a noun is represented. His theory of number consists in grasping the types of conceptualization denoted by the *-s* morpheme vs the *-∅* morpheme in English.

2.3. The -s morpheme vs the -∅ morpheme in English

In his theory of number, W. H. Hirtle (1982: 94; 2009: 99) has proved on the basis of attested uses in English that there is a correlation between the expression of number and the representation of the space occupied by the entities represented by the substantive noun in discourse: "The system of number represents the space contained in the lexical entity or entities evoked by a noun, its inner space" This space can be represented as *continue* or *discontinue*. The *continue* conceptualization represented by the *∅-ending*, provides a continue view of an entity as an undivided space. The discontinue conceptualization represented by the *s-ending* provides a discontinuous view of the referent as broken up into more than one stretch of space.

In order to be perceived in their full relevance however, the concepts of *continue* or *discontinue*, should be construed on the basis of an internal view of the configuration of the class of entities represented. The *continue view* provides a representation which neutralizes the possible limits which might exist between the entities falling under the concept. On the other hand, the *discontinue view* provides a representation which emphasizes the limits which exist between the entities represented by the concept. That is, with the *discontinue* conceptualisation, the entities represented by the concept denoted by the noun are individually or separately identifiable. The following examples highlight the variation in use between -s and -∅ plurals in English with respect to wild animals:

(14) *We observed three elephant-∅ in the game park.*

(15) *We saw three elephant-s in the game park.*

(W. H. Hirtle 2009: 99)

The application of the -s morpheme to the noun *elephant* indicates that the speaker conceptualizes the elephants referred to as three distinct individuals of the category 'elephant'. On the other hand, the application of the zero morpheme i.e. -∅ to the noun *elephant* indicates that the speaker does not view the three elephants as three distinct individuals of the category 'elephant'; instead he thinks of them as species-animated individuals, an abstract characterization which neutralizes the distinguishing features between the three elephants and leads to viewing them as integrated into their species, i.e. as continue.

The question at issue then, is how the speaker conceptualizes the space occupied by the set of individuals subsumed by a notion in a specific discourse situation. Under this perspective, it could be argued that the application of the *-s* morpheme to a noun in a particular discourse situation denotes a particular way of apprehending the space occupied by the set of individuals categorised by this noun; otherwise, he may use another type of plurality expressed by the zero ending, i.e. the morpheme *-∅*.

These facts show that linguistic resources are not reducible to abstract symbols which can be manipulated as symbols which do not have intrinsic meaning or intrinsic conceptual structures. In this perspective, the position defended by W. Croft and A. Cruse (2004) with regard to the correlation between linguistic knowledge and conceptual structures is proven to be relevant when they stipulate that: 'The representation of linguistic knowledge is essentially the same as the representation of other conceptual structures' (W. Croft & A. Cruse, 2004: 2).

In the same line, a parallel can be established between the noun class morpheme *-m*⁴⁵ in Tagbana and the morpheme *-∅* in English with regard to the expression of the *continue view* which provides a representation that neutralizes the possible limits which might exist between the entities falling under the concept.

3. THE PARALLEL BETWEEN THE THE MORPHEME *-∅* AND THE NOUN CLASS MORPHEME

-m

Among the six noun-class markers which categorize noun stems in Tagbana (see. Duffley and A. K. Kiyofon 2017: 133), i.e. *-k* for inanimate entities (e.g., chair); *-w* for human or higher animate (e.g., man, ghost, lion, dog); *-l* for clearly delineated, often small entity demarcated from its environment (e.g., rabbit, tooth); *-p* for group made up of individuals (e.g., men, types of commodity); *-t* for conglomerated grouping (e.g., money/coins), the noun-class marker *-m* which categorizes homogenous mass-like substance noun stems (e.g., water) denotes a *continue view* like the morpheme *-∅* in English.

⁴⁵ In this paper I refer to the linguistic unit *-m* as a noun-class morpheme, because it is attested from the data related to their use in Tagbana that noun-class markers (cf. Koné and Duffley 2017) or classifiers (cf. Welmers 1973: 159; G. Miehe and Winkelmann 2007: 451) do not just classified nominal forms but, instead, provide information about gender and number of the entity categorized by the lexical nominal base. Therefore, they can be categorized as grammatical morphemes.

This is evidenced by the fact that noun stems categorized by the morpheme *-m* in Tagbana are reluctant to any process of vowel reduplication, which can be parallel to the type of plural denoted by the morpheme *-s* in English.

4. INCOMPATIBILITY BETWEEN *M*-NOUNS AND REDUPLICATION

The incompatibility of *m*-nouns with vowel reduplication can be exemplified by the following examples:

(16)	<i>hé-m-é</i>	<i>nugbé</i>	vs	<i>pǔ</i>	<i>nugbé</i>
	family	ONE		dog	ONE
	'One family'			'ONE dog'	
(17)	<i>hé-m-é</i>	<i>shiẽ</i>	vs	<i>pǔǔ</i>	<i>shiẽ</i>
	family	two		dog-s	TWO
	'Two families'		vs	'two dogs'	

Unlike the noun stem *pǔ* 'dog' which undergoes the process of vowel reduplication in the plural form, i.e., *pǔǔ* 'dog-s' when associated with the numeral *shiẽ* 'two', the noun stem categorized by the morpheme *-m*, i.e., *hé* 'family' remains unchanged when associated with numeral *shiẽ* 'two'.

Before going into an in-depth analysis about these facts, it is worth mentioning that the phenomenon of reduplication itself operates on a conceptual basis. In actual fact, reduplication is a type of stem modification, i.e. a morphological and phonological process used for a variety of purposes, of which signalling plurality is the most frequent (G. Corbett 2000: 148). Conceptually, the phenomenon of vowel reduplication iconically signifies that the internal configuration of the 'more than one' entities talked about is construed as 'one + one', i.e. as an aggregate of items that maintain their individuality. The type of internal configuration associated with the phenomenon of vowel reduplication, which presupposes distinctions and limits among the 'more than one' entities referred to, contrasts with the internal configuration based on the homogeneous view.

The syntactic association *hé-m-é shiẽ* 'two families' in Tagbana, does not suggest a construction of the type 'one family' + 'another family' which presupposes distinct families;

rather it suggests the addition of two *undifferentiated* families, which implies an internal augmentation, and neutralizes the limits between the two families.

The absence of the vowel reduplication which characterizes *m*-noun stems indicates that *m*-nouns symbolize a homogeneous conceptualization with regard to the internal configuration of the members of the category. This view contrasts with the 'one + one' configuration denoted by reduplication, while fitting with the type of plurality expressed by the zero ending, i.e. the morpheme *-Ø* in English. This also constitutes an illustration of the fact that noun-class markers or classifiers in classifier languages cannot be treated as abstract symbols which do not have intrinsic meaning. Instead, it could be postulated, on the basis of attested data, that the semantic representation they denote, is basically conceptual: it always implies a particular way of thinking about a certain experience.

The analysis of the expression of grammatical number in English and Tagbana constitutes an obvious manifestation of the fact that syntactic structures or combinations do not stand for autonomous linguistic units. As proven by data, these syntactic structures can be accounted for on the basis of the conceptual structures which underlies their semantic representation in discourse.

CONCLUSION

One of the basic linguistic issues which underlies the following paper can be related to the nature of semantic representation in cognitive linguistics. It basically takes issue with R. Jackendoff (1990)'s model of semantic representation, which operates on the basis of formal principles based on an autonomous syntax. Instead, the paper adopted the position developed by Croft and Cruse (2004), in showing that 'linguistic knowledge – knowledge of meaning and form – is basically conceptual structure', which suggests that semantic representation cannot be apprehended on the basis of autonomous syntax.

As shown in the analysis of the linguistic forms, the expressions and syntactic constructions related to the expression of the plurality in both English and Tagbana must be thought of, comprehended and produced. Furthermore, all these processes involved the mind, i.e., a process related to the retrieval of a particular knowledge associated with linguistic forms. In this perspective, conceptual structures cannot be reduced to the principle of formation rules built upon the manipulation of abstract symbols considered as devoid of intrinsic meaning.

As demonstrated by the analysis of the use of the *-s* morpheme and the *-Ø* morpheme in English as well as the noun-class morpheme *-m* in Tagbana, grammatical morphemes cannot be treated as abstract symbols devoid of intrinsic meaning. Furthermore, the semantic representations denoted by these morphemes are proven to be basically conceptual. It is possible, on the basis of these observations to postulate that any grammatical morpheme subsumes a conceptual structure responsible for its semantic representation which associates the knowledge of a particular meaning and a linguistic form.

REFERENCES :

- CORBETT, Greville. 2000. *Number*. Cambridge: University Press.
- CROFT, William, & Allan Cruse D. 2004. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CROFT, William. 1994. Semantic Universals in Classifier Systems. In *Word* 45 (3), pp. 145-171.
- HIRTLE, Walter H. 1982. *Number and Inner Space: A Study of Grammatical Number in English*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- JACKENDOFF, Ray. 1990. *Semantic Structures*. Cambridge: MIT Press.
- JESPERSEN, Otto. 1975. *The Philosophy of Grammar*. London: Allen and Unwin.
- KIYOFON, Antoine K and Duffley, Patrick J. 2017. Semantically-based functions of noun-class markers in Tagbana. In *Cognitive Linguistics* 28 (1), pp. 131–154.
- LANGACKER, Ronald W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald W. 2000. *Grammar and Conceptualization*. New York: Mouton de Gruyter.
- LAKOFF, George. 1987. *Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: the University of Chicago.
- MIEHE, Gudrun. 2007. Tagbana Noun Class System. In Miehe Gudrun & Kerstin Winkelmann (eds.). *Noun Class Systems in Gur Languages: Southwestern Gur Languages (without Gurunsi) I*. Cologne: RüKöppe Verlag, 450-460.
- WHORF, Benjamin L. 1964. *Language, Thought, and Reality. Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge: The MIT Press.

La transversalidad del personaje Preciosa: de *La gitanilla* de Miguel de Cervantes a *Preciosa y el aire* de Federico García Lorca.

Ehou Sicko Martinien, enseignant-chercheur

Université Félix Houphouët-Boigny

ehousickom@gmail.com

RÉSUMÉ :

À chaque époque correspond une réalité sociale déterminée. Chaque écrivain de par son vécu, son courant ou encore sa génération s'évertue à transcrire ces différentes réalités à travers sa plume. Et c'est fort de ce constat que se présente la rédaction de notre article qui met en évidence deux écrivains de la littérature espagnole en l'occurrence : Miguel De Cervantès Saavedra et Federico Garcia Lorca, tous deux pionniers de la littérature de leurs époques. Dans le cadre de notre étude, le personnage « Preciosa », personnage qui leur est commun sera le point focal de notre réflexion. « Preciosa », fille gitane, dont la beauté ne laisserait indifférent tout commun des mortels, s'invite dans deux œuvres de générations distinctes dont la Renaissance pour Cervantes et la Génération 27 pour Lorca. Transversalité ou dichotomie ? À travers une étude comparative, nous analysons les relations antagoniques entre les deux personnages et leurs similitudes dans les œuvres *La gitanilla* de Miguel De Cervantes Saavedra et «Preciosa y el aire» de Federico García Lorca.

MOTS CLÉS : *Roman, XVI^e siècle, génération 27, transversalité, Cervantes, Lorca.*

RESUMEN

A cada época corresponde una realidad determinada. Los escritores por lo vivido y lo generacional se empeñan en transcribir diferentes realidades en sus obras; de ahí en adelante, la redacción de nuestro artículo que pone de manifiesto dos escritores de la literatura española: Miguel De Cervantes Saavedra y Federico García Lorca, ambos pioneros de la literatura de sus respectivas épocas. En el marco de nuestro estudio, nos interesamos esencialmente por « Preciosa », personaje común de sus obras. Chica gitana, cuya belleza atractiva, se invita en dos obras de generaciones distintas (Renacimiento para Cervantes) y (Generación 27 para Lorca). ¿Transversalidad o dicotomía? Mediante un estudio comparativo, analizamos el personaje «Preciosa» en las diferentes obras o sea, analizamos las similitudes y las divergencias de dicho personaje en *La gitanilla* (Miguel De Cervantes Saavedra) y «Preciosa y el aire» (Federico García Lorca).

PALABRAS CLAVE: *Novela, siglo XVI, Generación 27, transversalidad, Cervantes, Lorca.*

INTRODUCCIÓN

Miguel de Cervantes⁴⁶ y Federico García Lorca⁴⁷ son escritores que marcaron la literatura en general y en particular la literatura española. Uno por ser pionero del esplendor de las letras españolas en el siglo XVII (Cervantes) y el otro por ser máximo representante de su generación en el siglo XX (Lorca). Nos encontramos aquí con dos figuras literarias famosas que tienen en común un personaje que es “Preciosa”.

Aquella Preciosa es el personaje principal de las diferentes obras que analizamos. *La gitanilla*⁴⁸, novela corta, es escrita por Miguel de Cervantes y pone de realce la lucha de clases encarnada por Preciosa (joven gitana) y Juan de Cárcamo (Andrés Caballero) (un noble). La segunda, “*Preciosa y el aire*”⁴⁹, es un poema de la obra poética *El romancero gitano* de Federico García Lorca. En este poema se trata también de un amor pero un amor antropomórfico entre un viento y Preciosa (joven gitana). Así presentado, trataremos de entender la dimensión literaria del tema gitano a través de dicho personaje, su función en las diferentes obras y por fin analizar los factores socioculturales relacionados a ambas producciones escritas. Esta perspectiva tendrá en cuenta una serie de preguntas enumeradas como se indica a continuación: ¿Aquella Preciosa de Cervantes sería la misma que la de Lorca? ¿Qué justifica la transversalidad del personaje Preciosa en ambas producciones? ¿Son Preciosa Cervantina y Preciosa Lorquiana personajes dicotómicos? ¿En qué Preciosa Cervantina y preciosa lorquiana son personajes dicotómicos?

¿Se puede hablar de complementariedad entre Preciosa Cervantina y Lorquiana?

¿En qué se justifica la transversalidad del Personaje preciosa?

Tales son las preguntas que fundamentan nuestra reflexión acerca del tema estudiado. Tal como presentado, este estudio viene motivado esencialmente, primero, por el afán de

⁴⁶ Miguel de Cervantes es un escritor entre dos mundos. Su creación literaria se sitúa entre 1585 y 1616, es síntesis y cristalización del Humanismo y la cultura renacentista y, a la vez, reflejo del desencanto y la preocupación del espíritu barroco. Es novelista, poeta y dramaturgo hasta la fecha es reconocido como el autor quien dio a las letras españolas toda su esplendor.

⁴⁷ Federico García Lorca fue un poeta, dramaturgo y prosista español, también conocido por su destreza en muchas otras artes. Adscrito a la llamada Generación del 27, es el poeta de mayor influencia y popularidad de la literatura española del siglo XX. Como dramaturgo, se le considera una de las cimas del teatro español del siglo XX.

⁴⁸ Miguel de, Cervantes, 1613, *La gitanilla*, Madrid, Juan de la Cuesta.

⁴⁹ Poema extracto de la obra novelesca de Lorca. Federico, García, Lorca, 1937, *El Romancero Gitano*, Madrid, ed. Espasa Calpe, S.A.

entender la dimensión transversal de los personajes en la literatura española. Luego, analizar similitudes y divergencias (por paralelismo estructural) entre renacimiento y generación 27 sin olvidar los aspectos socioculturales. Y por fin estudiaremos la literatura comparada a través de la temática gitana.

También, entender la literatura comparada en función de un enfoque generacional. Otro interés es que, el presente trabajo abre las posibilidades de comprensión de los fenómenos sociales contemporáneos en comparación con lo ya vivido y escrito en la sociedad española. En las líneas siguientes, primero, situaremos el trabajo en el marco teórico y metodológico, luego, el enfoque generacional entre los autores, a continuación, el estudio comparativo, tras, la transversalidad y por fin concluiremos.

1. MARCO TEÓRICO Y METODOLÓGICO

1.1 Marco teórico

Para llevar a cabo el análisis del personaje Preciosa en las obras respectivas de Cervantes y Lorca nos hemos referido a la literatura comparada. Según Jorge Dubatti (2008: 56), la definición de literatura comparada propuesta por la Asociación internacional de literatura comparada (AILC) es la más clara y la que alcanza mayor consenso. Esta definición es la siguiente: “*La literatura comparada es el estudio de la historia literaria, de la teoría literaria y de la explicación de textos desde un punto de vista internacional o supranacional.*”

Se trata de hacer un estudio común o contrastivo de las literaturas de diferentes áreas lingüísticas pero también de diferentes medias y artes. Dicha teoría nace al fin del siglo XVIII cuyas obras aludían a la ciencia, la moraleja, la erudición, el viaje etc. En el marco de del estudio, Dos críticos comparatistas nos interesan a saber: Pierre Brunel⁵⁰ y Daniel Henri Pageaux⁵¹. Para Brunel (1989: 29), el hecho comparatista alude a:

Les études littéraires portent d'abord sur des textes. Or un texte n'est pas toujours pur. Il charrie des éléments étrangers. Cette présence constitue le fait comparatiste.

⁵⁰ Crítico literario francés, profesor emérito especializado en literatura comparada. Miembro de la Asociación internacional de literatura comparada (AILC), de la Academia de ciencias morales y políticas, de la Sociedad francesa de la literatura general y comparada etc.

⁵¹ Es in novelista universitario francés especialista de literatura comparada precisamente la de América latina y Caribes.

Une première approche de la littérature comparée doit passer par là, car c'est au comparatiste qu'il appartiendra de souligner cette présence et de l'exploiter⁵².

A partir de la concepción de Brunel sobre literatura comprada, evidenciamos la utilidad de los textos. A este nivel, el crítico precisa que los textos no son siempre puros. Para un mejor enfoque de la literatura comparada, Brunel elabora tres leyes importantes para la literatura comparada que son: la ley de la emergencia, la ley de flexibilidad y la ley de la irradiación.

Por emergencia, Brunel precisa que la meta de un estudio comparatista es analizar hermenéuticamente el sentido profundo de un texto y no describir el texto por locuciones gramaticales o metafóricas. Lo más importante sería comprender o entender la nueva palabra: su presencia literaria o artística así como su mitología.

Por flexibilidad, se entiende la imagen de la palabra. Aquí no se trata de ver la palabra como una realidad difícil que percibir sino sugiere la flexibilidad y a la vez la resistencia de la palabra extranjera en el texto, las variaciones de la intensidad en función de la lectura crítica y también recordar los derechos de la imaginación.

En cuanto a la irradiación, se trata aquí de la intensidad de la palabra nueva las diferentes realidades que presenta en los diferentes textos.

En el presente trabajo analizamos el personaje Preciosa en dos obras de género diferente que son la Prosa para la obra de Cervantes y la lírica para la de Lorca. Estudiar las diferencias entre obras literarias es decir relacionar obras de diferente género es también uno de los intereses de la literatura comparada y Jean Louis Backès (1994: 52) lo señala en su trabajo sobre "Poética comparada": «*una de las premisas del ejercicio comparado es hacer que surjan las diferencias entre las literaturas nacionales y criticar cualquier tentativa de síntesis que pasara estas diferencias por alto [...]*».

Podemos entonces justificar nuestro análisis del Personaje Preciosa en la novela corta de Cervantes (*La gitanilla*) y en el poema de Lorca "Preciosa y el aire". Las relaciones textuales y más allá lo social y lo cultural, son algunos factores que tenemos en cuenta para nuestro estudio.

Ahora, identificamos la concepción de la literatura comparada por el segundo crítico de nuestro estudio. Para Pageaux Daniel-Henri (1994 : 17) el comparatismo es: « *La littérature*

⁵² Intento de traducción "Primero, los estudios literarios alude a textos. Pero un texto no es siempre puro. Lleva elementos extranjeros. Esta presencia constituye el hecho comparatista. Un primer enfoque de la literatura comparada debe pasar por ahí, ya que pertenece al comparatista subrayar dicha presencia y explicarla"

comparée vit donc de de l'exercice alternée de trois pratiques : l'étude de la dimension étrangère, la comparaison de texte et l'élaboration de modèle plus ou moins théorique...⁵³»

Presenta también, cuatro (04) tipos de lectura comparatista.

Primero, saber que todos los textos son inter textos que autorizan una lectura diferencial: la conservación (la citación), la supresión (o problema de la marca), la modificación o transformación (problema de las fuentes), el desarrollo (problema de la amplificación).

Segundo y tercero, lecturas binarias (paralelas). Son lecturas poéticas, temáticas, transversales, o laterales. Y por fin el método estructural o superposición de elementos, secuencias, de diferentes unidades.

La segunda dimensión de la lectura literaria comparatista nos atañe dado que subraya el hecho transversal. Así pues, intentaremos a lo largo de nuestro trabajo analizar la transversalidad del personaje Preciosa según los elementos textuales, socioculturales, históricos y generacionales.

1.2 Marco metodológico

En este presente estudio hacemos un análisis comparativo de los dos personajes en las respectivas obras de Cervantes y Lorca. Empezando primero por el enfoque generacional, luego, las divergencias de las obras, a continuación sus complementariedades para acabar con la proximidad posible entre las obras.

2. ENFOQUE GENERACIONAL

2.1 El renacimiento

Se entiende por Renacimiento la corriente cultural surgida en Italia ya desde el siglo XIV y que en distintas fases se extiende por el resto de Europa entre los siglos XV y XVI, incluso XVII en algunos países, caracterizado por el renacer de la cultura clásica greco-latina y por un pensamiento humanista y antropocéntrico.

Con el Renacimiento se inicia la época moderna, durante la cual numerosos estados europeos, como España, Francia o Inglaterra comienzan a consolidarse como naciones

⁵³ Intento de traducción "Pues a literatura comparada vive del ejercicio alternado de tres prácticas: el estudio de la dimensión extranjera, la comparación de texto y la elaboración de modelo más o menos teóricos."

modernas. Los diferentes temas desarrollados son: el amor, la naturaleza, la mitología clásica, crítica social etc. Para tenerlo a las claras analizamos dichos temas en *La gitanilla*:

Temas	Ilustraciones
El amor	Amor paciente y apasionado entre Preciosa y un noble Juan de Cárcamo (Andrés Caballero)
La naturaleza	El árbol, la luna, el cielo, el aire... etc.
Mitología clásica	Júpiter, Venus
La crítica social	La diferenciación de clases entre Preciosa(gitana) y Juan(noble)
La versificación	El romance

Cuadro1: Temas e ilustraciones de La gitanilla

2.2. La generación 27

La generación 27 nace tras una serie de cambios y políticos. El inicio del grupo corresponde con el homenaje que se le hizo al escritor español Luis de Góngora con motivo de los trescientos (300) años de su muerte. Son escritores de casi la misma edad (unos quince años de diferencia que rechazan la escritura sentimental, renovaban lo tradicional, mantienen una armonía intelectual y los sentimientos y el uso frecuente de la metáfora para la métrica. Lo que Lorca, máximo representante de dicha época se esforzó a respetar. El siguiente cuadro con temas generales las justificaciones por el poema *Preciosa y el aire* nos presenta algunas huellas:

Temas	Ilustraciones
La gitanilla	Preciosa
El antropomorfismo	El viento
Metáfora y personificación	Espalda caliente, sátiro de estrellas, bajas con sus lenguas relucientes San Cristobalón, viento hombrón, cantan las flautas

El amor	Entre Viento y Preciosa
La violencia	El viento
La naturaleza	El viento, el aire, la luna, el agua, los olivos
El miedo	Preciosa
La versificación	El romance
La crítica social	Violencia, inseguridad.

Cuadro 2: Temas e ilustraciones de "Preciosa y el aire"

3. ESTUDIO COMPARATIVO

3.1. Divergencias

En este apartado, se trata de analizar las divergencias de los personajes homónimos de nuestro estudio. Análisis que abarca los temas desarrollados en cada obra así como de sus posibles interpretaciones.

Tema	<i>La gitanilla</i>	<i>Preciosa y el aire</i>
Gitano	Preciosa (que vive pasión amorosa)	Preciosa (agredida).
El amor	Entre dos personas (amor suave)	Entre el viento y Preciosa (amor violento). Miedo por parte de Preciosa.
Versificación	Romance viejo	Romance moderno
La crítica social	La lucha de las clases (noble y gitano)	La inseguridad, la violencia, el miedo
El personaje	Preciosa	Preciosa
La naturaleza	Aire, luna, cielo, árbol. (adyuvantes)	Aire, viento, luna, noche, olivo(elementos propicios a la agresión)
El género	Prosa y romance	Poesía (romance).

Cuadro 3: Cuadro comparativo de las dos obras

❖ Interpretaciones

-El tema gitano

El tema gitano es diferentemente abordado en las obras de Cervantes y Lorca.

En *La gitanilla*, novela corta de Cervantes, tenemos a Preciosa que es una joven gitana bella, cortés, discreta, sabia, honesta criada por su abuela y que gana su vida cantando en las calles. Aquella gitana acaba por casarse con un noble Juan de Cárcamo (Andrés Caballero) que abandonó todo lo que posee para seguir a su amor durante casi dos años antes de casarla por fin. En el fin de la historia, la abuela reveló que Preciosa era la niña robada, llamada Doña Constanza de Azevedo y de Meneses.

En cuanto a “Preciosa y el aire”, poema de Lorca, un viento furioso quiere agredir a Preciosa pero por suerte encuentra ella un refugio en un consulado Inglés.

- El hecho literario

Son Preciosa Lorquiana y Cervantina dicotómicas porque representan realidades temporales y espaciales, diferentes. Luego, el desenlace en las diferentes obras es diferente. En *La gitanilla* nos encontramos con una anagnórisis⁵⁴, en cuanto al poema *Preciosa y el aire*, es un personaje que escapa a una agresión por parte del aire. Las propias obras reflejan distintas realidades una es prosa y otra lírica, las dos repartidas en el renacimiento y la generación 27.

Las dos preciosas son queridas, una por ser muy bella y la otra por caminar sola en una noche. Pero, el desenlace nos permite diferenciar los tipos de amor. Con Cervantes, se trata de un amor puro, sincero, amor de sacrificio ya que el noble Don Juan abandona a su nobleza para seguir a su amor cantando en las calles. Un amor que desafía las divergencias económicas y sociales, una entremezcla de cultura entre noble e indígena. Pero con Lorca, es todo lo contrario, se trata aquí de un amor violento hacia Preciosa.

-El contexto sociocultural

Para entender, las divergencias entre las dos Preciosas nos basamos esencialmente en su situación sociocultural.

La gitanilla es una obra renacentista⁵⁵; en aquella época las producciones literarias aludían el ser humano y sus preocupaciones cotidianas. El amor-en el centro de muchas

⁵⁴ Originaria del griego que significa “reconocimiento”, es un recurso narrativo que consiste en el descubrimiento por parte de un personaje de datos esenciales sobre su identidad, sus seres queridos o su entorno. Un ejemplo clásico de anagnórisis es se halla *Edipo Rey* de Sófocles cuando Edipo se entera de que la persona que había matado era su padre y que su esposa es su madre.

⁵⁵ Que pertenece al renacimiento. Movimiento cultural que se produjo en Europa occidental durante los siglos XV y XVI que fue un periodo de transición entre la edad media y la edad moderna.

escrituras como en nuestro caso un amor que supera las clases sociales sobre todo en un contexto social y político más o menos apaciguado.

En cambio, con Lorca se trata de un periodo bélico, de total inseguridad. Y es con toda evidencia para denunciar el malestar de la población española en general y de los gitanos en particular que interviene este poema que da valor antropomórfico al viento.

-El género literario

Respecto al género lo encontramos original por parte de Cervantes. Unir prosa y métrica en una obra es mostrar una gran capacidad de dominio de los géneros literarios. Pero aquí, el uso del romance se justifica por el tema gitano. En efecto, los romances de la obra de Miguel de Cervantes aluden todas a Preciosa. Tal como descrita en la novela aquella Preciosa es una cantante que gana su vida mediante cantos.

- Los textos

Si para Cervantes, el romance traducía los cantos de la gitana Preciosa, para Lorca el romance traduce una agresión antropomórfica.

*Salió a misa de parida*⁵⁶

*Niña, deja que levante*⁵⁷

La mayor reina de Europa

tu vestido para verte.

*En el valor y en el nombre
antiguos*

Abre en mis dedos

-Elementos naturales

En cuanto a la naturaleza, podemos observar casi los mismo términos pero con interpretaciones distintas. La naturaleza en *La gitanilla* es favorable, permite describirla belleza de la protagonista, caracteriza su cultura tradicional y es un factor ayudante en la celebración del amor entre los protagonistas.

Pero, con Lorca los elementos de la naturaleza son agresores, violentos. Todos los factores naturales participan en la agresión de Preciosa lo que nos traduce el valor antropomórfico del viento.

⁵⁶ Miguel de, Cervantes. 1613. *La gitanilla*, Juan de la Cuesta, p. 4, V1-3.

⁵⁷ Federico, García, Lorca. 1937. *El Romancero Gitano*, Madrid, ed. Espasa Calpe, S.A, p.3, estrofa 4, V1-3.

3.2. Similitudes

A pesar de las realidades diferentes que tienen las protagonistas, podemos observar en el análisis siguiente las similitudes que comparten. Similitudes que analizamos mediante un cuadro e interpretaciones.

Tema	La gitanilla	Preciosa y el aire
La gitana	Preciosa	Preciosa
El amor	Entre dos personas(amor suave)	Entre el viento y Preciosa(amor violento)
Versificación	Romance	Romance
La crítica social	La lucha de las clases (noble y gitano)	La inseguridad, la violencia, el miedo
El personaje	Preciosa	Preciosa
Enfoque generacional	Renacimiento	Generación 27

Cuadro 4: Cuadro comparativo de las dos obras

-Interpretaciones

Preciosa para Cervantes como para Lorca es gitana. Es querida en las dos obras y reúne elementos naturales que forman parte del hecho literario relatado. Pero lo más interesante que analizar es el uso de romance de ambos autores. El romance es un poema característico de la tradición literaria española ibérica e hispanoamericana usando la combinación métrica homónima (octosílabos rimados en asonante en los versos pares). A este nivel distinguimos dos tipos de romances: el romance viejo que proviene de la descomposición de antiguos cantares, de autor anónimo durante los siglos XIV y XV y transmitido de forma oral.

*Salió a misa de parida⁵⁸
levante⁵⁹*

Niña, deja que

La mayor reina de Europa

tu vestido para verte.

*En el valor y en el nombre
antiguos*

Abre en mis dedos

En cuanto al romance nuevo o moderno, es un tipo de romance derivado del romancero viejo. Es principalmente escrito, y se encuentra en los siglos XVI y XXI. Sus máximos representantes son: Cervantes, Lope de Vega, Quevedo, Luis de Góngora, Antonio Machado, Federico García Lorca entre otros.

Más allá del uso de los romances que comparten los dos autores, hay también el acontecimiento generacional. Lorca forma parte de la generación 27 que es un grupo de poetas que realizaron una síntesis entre la más pura tradición española y una renovación de la poesía española. Aquellos poetas celebran a Luis de Góngora con su doctrina el gongorismo⁶⁰. Aquellos temas de Góngora son temas renacentistas es decir temas del renacimiento periodo del que pertenece también Cervantes.

Para entenderlo mejor, Cervantes y Lorca comparten la misma ideología. Ponen el hombre al centro de sus escritos, usan elementos naturales y una buena dosis de surrealismo manifestado por el amor, amor: platónico, doloroso y muy a menudo feliz.

El tema gitano es también compartido por ambos autores. El carácter metafórico del personaje representa también una fuente de similitud. En efecto, el gitano es un tema que suelen usar los autores para criticar o denunciar injusticias y malestares sociales. Por ejemplo lucha de las clases sociales para Cervantes y violencia, miedo e inseguridad para Lorca;

Con este breve recogido, nos damos cuenta que Cervantes y Lorca comparten mucho en el campo literario. Desde la ideología hasta la elección del mismo nombre de personaje, un personaje presente en dos obras, de diferentes épocas

⁵⁸ Op.cit, p.7

⁵⁹ Op.cit, p.7

⁶⁰ El **gongorismo** se refiere a la especial influencia que tuvo la poesía de Luis de Góngora en la tradición literaria española del siglo XVI y XVII, manifestada en la adopción de su manera de concebir la lengua: libertad y flexibilidad en el empleo de recursos formales (ya usados) como el hipérbaton, los neologismos, y otros menos comunes como el acusativo griego y el ablativo absoluto, con el propósito de brindar a la lengua la máxima capacidad expresiva, musicalidad y economía.

4. TRANSVERSALIDAD DEL PERSONAJE “PRECIOSA”

La transversalidad del personaje Preciosa de Cervantes a Lorca encuentra su justificación en el hecho de tratar del tema gitano, usar la misma denominación que es “Preciosa”, personaje – principal en las respectivas obras pero que pasa de una época renacentista a la generación 27.

Dicha transversalidad se refleja tanto por los personajes como por los temas: amor, crítica social, versificación, la naturaleza etc.

La literatura en su transcurso puede presentar generaciones, corrientes diferentes pero guardar la misma característica la de presentar las realidades sociales bajo forma lúdica como satírica. Los diferentes temas desarrollados, a pesar de su especificidad pueden ser transversales. Lo que nos lleva a decir que las obstrucciones literarias como lírica, prosa, drama son denominaciones y restricciones pero no son fronteras infranqueables. El estudio del presente estudio permitió comprender la dimensión múltiple que puede tener un escrito, con emergencia, flexibilidad e irradiación como lo suele justificar la teoría comparativa de Brunel.

CONCLUSIÓN

El estudio de la transversalidad del personaje Preciosa, en *La gitanilla* de Cervantes y “Preciosa y el aire” de Lorca, nos ha presentado similitudes entre los personajes pero también diferencias. Las similitudes son primero la denominación “Preciosa” como protagonista de las dos obras estudiadas. Luego, el tema “bruto” que es del gitano y por fin el uso para Cervantes como para Lorca de romance como versificación. Sin embargo, no basta para decir que son similares los dos personajes. En realidad, las protagonistas son homónimas pero las realidades sociales, culturales e históricas son distintas.

El tema gitano es enfocado diferentemente, uno trata de denunciar las injusticias en las clases sociales (Cervantes) y otro denuncia el malestar la inseguridad de su pueblo (Lorca). Luego, los elementos naturales predominantes no ejercen las mismas funciones, tampoco los temas literarios característicos de cada autor. Lo que nos lleva a hablar de transversalidad contextual del personaje. Por transversalidad contextual entendemos el uso del nombre Preciosa para ambos autores pero según el contexto social e histórico predominante.

Cada Preciosa aquí describe la situación sociocultural e histórica de su época. De ahí en adelante, la similitud en el apellido pero divergencia en el hecho histórico relatado. Sin embargo, el uso de la misma denominación por parte de los autores es significativo, dado que

aquella denominación traduce lo bello, lo atractivo y es para poner de realce aquella belleza del personaje que se ha pensado Cervantes como Lorca usarlo. Acabamos subrayando que un personaje literario puede ser transversal pero puede de una época a otra reflejar diferentes realidades como en el caso de nuestro estudio.

REFERENCIA

- BACKÈS, Jean-Louis. 1994. Poética Comparada. En Brunel, Pierre e Yves Chevrel (comps.), *Compendio de literatura comparada*. México: Siglo Veintiuno, pp. 51-70.
- BUNEL, Pierre & Chevrel, Yves. 1989. *Précis de Littérature Comparée*. Presse Universitaire de France, Paris.
- DUBATTI, Jorge. 2008. Los Estudios de Teatro Comparado, Herramienta para el Teatro Mexicano. En *Armas y Letras* (Revista de literatura, arte y cultura de la Universidad Autónoma de Nuevo León) N° s. 62-63, pp. 55-62.
- CERVANTES, Miguel de. 1613. *La Gitanilla*. Madrid, Juan de la Cuesta.
- GNISCI, Armando (comp.). 2002. *Introducción a la Literatura Comparada*. Traducción y adaptación bibliográfica de Luigi Giuliani. Barcelona: Crítica.
- LORCA, GARCÍA, Federico. 1937. *El Romancero Gitano*. Madrid, ed. Espasa Calpe, S.A.
- LORCA, GARCÍA, Federico. 1997. *El Cante Jondo*. Madrid, ed. Cátedra.
- LORCA, GARCÍA, Federico. 1977. *Obras Completas I*. Madrid, Aguilar.
- PAGEAUX, Daniel-Henri. 2005. *Littérature Comparée et Comparaisons*. SFLGC, "Bibliothèques, <http://sflgc.org/bibliotheque/pageaux-daniel-henri-litterature-comparee-et-comparaisons/>, page consultée le 31 Décembre 2019.
- PAGEAUX, Daniel-Henri. 1994. *Littérature Générale et Comparée*. Paris, Armand colin.

Analyse des interactions verbales enseignants/stagiaires⁶¹ lors des cours de français dans l'enseignement professionnel ivoirien

KOUA Kouamenan Ernest , Doctorant

Université Félix Houphouët-Boigny

kouamenanernest@gmail.com

RÉSUMÉ :

Notre article s'intéresse aux interactions verbales enseignants/stagiaires pendant les cours de français dans l'enseignement professionnel ivoirien. Cette réflexion centrée sur le pôle stagiaire, tente de répondre aux questions relatives aux types de français utilisés par les stagiaires en classe, leurs prises de parole et les difficultés que celles-ci révèlent. L'étude obtient, suite aux observations de classes et entretiens semi-dirigés, que des variétés locales de français comme le nouchi et le français ivoirien sont présentes dans les prises de parole des stagiaires. L'usage de ces variétés de français s'explique par la maîtrise approximative du français standard que les enquêtés jugent difficile. Notre réflexion montre aussi que les prises de parole de ces stagiaires en classe sont émaillées de difficultés linguistiques sur la forme mais aussi et surtout sur le fond.

MOTS-CLÉS : *Analyse, enseignement, Interactions stagiaires, français, professionnel.*

ABSTRACT:

Our paper focuses on verbal interactions between teachers and trainees during French lessons in Ivorian vocational education. This reflection, centered on the trainee pole, attempts to answer questions relating to the types of French used by trainees in the classroom, their speaking skills and the difficulties they reveal. The study obtains following observations from classes and semi-structured interviews, that local varieties of French such as Nouchi and Ivorian French are present in the speeches of the trainees. The use of these varieties of French is explained by the approximate mastery of standard French which the respondents consider

⁶¹ C'est le nom attribué aux apprenants de l'enseignement professionnel.

difficult. Our reflection also shows that the speaking of these trainees in the classroom is interspersed with linguistic difficulties in form but also and above all in substance.

KEYWORDS : *Analysis, education, interactions, trainees, French, Vocational.*

INTRODUCTION

Prendre la parole, quel que soit le contexte, répond toujours à des objectifs spécifiques. En situation de scolarité comme dans un environnement professionnel, les prises de parole lors des interactions verbales retiennent l'attention de tous, car considérées comme des indicateurs de performances. Cet intérêt pour les productions langagières s'explique par le fait que l'évaluation de la performance d'un employé se fonde aujourd'hui, en plus de ses compétences techniques, sur ses compétences langagières à l'oral ou à l'écrit.

Face à cette pratique qui tend à se généraliser, il est plus que jamais urgent de s'intéresser à l'enseignement en tant que lieu d'acquisition du savoir en général et à l'enseignement professionnel en particulier, en raison des liens étroits qu'il entretient avec le monde du travail. Ce qui retient notre attention ici, ce sont les cours de français ou Techniques d'Expression Ecrite et Orale (TEEO).⁶²

Dans le monde du travail, comme l'ont montré J. C. K. D. Kouadio et E. K. Koua (2017), « *Si la maîtrise du français ne semble pas être une priorité au départ, on observe, toutefois, qu'au sein de l'entreprise, une attention particulière relative à la qualité lui est réservée* ». Face à l'émergence de cette priorité accordée au français, le défi d'enseignement-apprentissage de cette langue se pose avec acuité. Cela passe par les interactions lors de la médiation des contenus enseignés et les prises de parole des apprenants.

Cette réflexion porte sur les questions comme : Quelles sont les différents types de français en usage lors des interactions verbales au cours de français ? Comment les stagiaires prennent-ils la parole en classe ? Quelles sont les difficultés que révèlent les prises de parole de ces derniers ?

Il s'agit ici, de rendre compte du déroulement de la classe pendant les cours de TEEO. Plus précisément, il sera question d'analyser les interactions enseignants/stagiaires avec un accent particulier sur les stagiaires.

⁶² Le cours de français dans certains domaines de formation en Côte d'Ivoire dont le cycle BTS et aussi dans l'enseignement professionnel est appelé TEEO.

1. CADRE THÉORIQUE DE L'ETUDE

Notre réflexion dans le cadre de cet article, s'inscrit dans le contexte de la didactique du français à travers l'étude des interactions verbales en classe.

1.1. La didactique du français

Parmi les nombreuses définitions proposées par les chercheurs, on peut retenir que la didactique du français est la discipline scientifique où sont discutés et interrogés les théories, principes, méthodes et méthodologies qui régissent l'enseignement du français.

De nombreux chercheurs comme J.-F. Halte (2000 :15) pense que « *l'objet de la didactique du français est l'ensemble des problèmes que pose la transmission appropriation des savoirs et savoir-faire de la matière français.* »

1.2. L'interaction en classe de langue

Au sein de la didactique du français, le concept d'interaction verbale en contexte d'enseignement-apprentissage occupe une place de choix. La construction des savoirs en classe de langue suppose une action commune des différentes parties prenantes au contrat didactique. Cette action est d'ordre linguistique et donc centrée sur les interactions verbales à en croire J.-P. Cuq & I. Gruca (2005 : 122). Sur le lieu possible de cette action, les deux auteurs ajoutent que « *Cet événement social d'interaction peut bien entendu avoir lieu en classe de langue, aussi bien entre enseignant et apprenant qu'entre apprenants eux-mêmes* ».

Pour P. Bressoux (2002), la notion d'interaction renvoie à la relation enseignants-élèves au sein de la classe. Elle est caractérisée par des paroles, des gestes et des écrits.

A ce propos, J.-P. Cuq & I. Gruca (2005 : 123) écrivent :

Il est donc très intéressant pour la DDLES⁶³ de disposer d'études sur la circulation de la parole en classe, que ce soit entre l'enseignant et les apprenants (par exemple le jeu de questions et des réponses) ou entre les apprenants entre eux : non seulement elles permettent de disposer d'hypothèses sur l'appropriation en classe de langue mais elles constituent aussi une aide possible à l'organisation méthodologique de cette parole.

⁶³Didactique Des Langues Etrangères et Secondes

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous avons eu recours à deux types d'enquêtes, à savoir, l'observation de classe et l'entretien semi-dirigé.

2.1. L'observation de classe

Dans le cadre de cette étude, de nombreuses classes ont été observées dans les villes d'Abidjan, de Bouaké et de Korhogo. Nous rendons ici compte des enquêtes menées au Centre de Formation Professionnelle de Korhogo (CFP)⁶⁴ au cours de l'année scolaire 2017-2018.

Ce sont, au total, douze (12) classes, qui ont été observées de la première à la troisième année de CAP. L'observation a porté sur (02) deux classes par niveau en deux séances différentes. (EE⁶⁵ –EB⁶⁶) en première année, (CM⁶⁷-MG)⁶⁸ pour les deuxièmes années et (EE-CM) pour les troisièmes années.

Lors des séances pédagogiques relatives au cours de français ou TEEO, ces différentes classes, objet de notre étude, sont régulièrement fusionnées par niveau. Ces pratiques sont récurrentes dans l'enseignement professionnel pour ce qui concerne la matière TEEO.

Le cours s'est déroulé à la première heure. Le groupe dans les deux classes travaillait ensemble depuis six (06) mois ⁶⁹(de septembre à Février).

Les séances d'observations ont duré 2 heures chacune. Les propos ont été recueillis à l'aide d'un dictaphone discrètement posé dans le fond de la salle. Nous avons aussi une grille d'observation et un bloc-notes pour des prises de notes. Nous avons utilisé les codes S suivie d'un chiffre (S1...Sx) pour les stagiaires et E suivie d'un chiffre pour l'enseignant (E1).

⁶⁴ Korhogo est une ville située dans le nord de la Côte d'Ivoire, à plus de 600 Km d'Abidjan, la capitale économique du pays. Dans cette ville, chef-lieu du grand nord, se trouve le CFP, un établissement public de formation professionnelle créé depuis 1975.

⁶⁵ Electricité d'Équipement, une filière (industrielle) de formation dans l'enseignement professionnel.

⁶⁶ Electricité Bâtiment, une filière (industrielle) de formation dans l'enseignement professionnel.

⁶⁷ Construction Métallique, une filière (industrielle) de formation dans l'enseignement professionnel

⁶⁸ Mécanique Générale, une filière (industrielle) de formation dans l'enseignement professionnel.

⁶⁹ En référence aux travaux d'I. G. F. Maria, 2010.

2.2. L'entretien semi-directif

Il nous a semblé nécessaire de recueillir l'avis des stagiaires sur les faits observés pendant les interactions verbales. Pour y parvenir, nous avons conduit une enquête par entretien auprès des apprenants des classes observées au CFP de Korhogo. Pour chaque niveau, nous avons interrogé dix (10) stagiaires ayant effectivement participé aux cours et aux interactions. Ces enquêtés étaient préalablement identifiés pendant le déroulement de la classe (par leurs nom et prénoms).

En tout, notre enquête a mobilisé trente (30) stagiaires. On dénombre parmi eux, autant de filles que de garçons dont l'âge moyen est de dix-neuf (19) ans. Les entretiens ont été réalisés pendant les heures de pause après le cours de TEEO avec une durée d'environ dix (10) minutes chacun. Ces stagiaires ont été interrogés sur le français qu'ils utilisent en classe, leurs différentes prises de parole et les difficultés qu'ils éprouvent dans ce sens. Un dictaphone a servi d'outil à l'enregistrement des entretiens.

2.3. Traitement et analyse des données

Le corpus recueilli en classe a d'abord été codé et transcrit à l'aide d'un ordinateur par le canal du logiciel adobe audition 1.5.

Nous avons ensuite lu les transcriptions pour isoler avec soins, les séquences de paroles utiles à notre étude. Ce principe a été aussi appliqué aux entretiens semi-dirigés qui ont été écoutés, transcrits puis thématiques en fonction de leurs orientations et pertinences pour nos questions de recherches.

3. RÉSULTATS ET ANALYSES

Notre attention sera centrée sur les intervenants qui participent le plus aux interactions verbales dans les séquences enregistrées. Nous ne prendrons en compte que les déclaratifs, c'est-à-dire le langage oral à l'exclusion du langage non verbal. Nous présenterons uniquement quelques séquences⁷⁰ du corpus transcrit à titre illustratif.

Nous nous attèlerons dans un premier temps à identifier les variétés de français présentes dans les interactions verbales en classe, ensuite aux prises de parole avant de passer enfin à la compréhension des difficultés que celles-ci peuvent révéler.

Les commentaires que nous proposons s'appuient sur les réponses fournies par les stagiaires pendant l'entretien semi-directif.

⁷⁰ Les autres séquences seront présentées plus tard et plus globalement dans mes travaux de recherches en cours.

3.1. Les formes de français présentes dans les interactions verbales en classe lors des cours de français dans l'enseignement professionnel

3.1.1. *Le nouchi*

Apparu dans le paysage sociolinguistique de la Côte d'Ivoire au milieu des années 1980, le nouchi⁷¹ était considéré à cette époque comme l'argot exclusivement réservé aux jeunes, surtout à ceux n'ayant pas ou ayant connus une scolarité moins avancée. « *Le nouchi se caractérise au niveau lexical par des changements de sens et par des emprunts aux langues locales, en particulier au Dioula* » N. J. Kouadio (2008).

Extrait : Le compte rendu de réunion de séance/Environnement

Classes : 3^e année de CAP EE-CM

Durée du cours : 2h

Effectif présent : 36/50

S1 : « Monsieur les deux vont de pair là, **çahé** dire quoi ? »

ES : « Ok, les deux vont de pair, ça veut simplement dire que les deux vont ensemble. Donc la santé et la médecine vont ensemble, elles sont liées. »

S1 : « Donc monsieur si je comprends bien là ça veut dire qu'ils sont **les frères sang** quoi ? »

ES1 : « Est-ce que c'est à toutes les réunions on peut faire une liste de présence ? »

S23 : « Monsieur ça dépend hein, Si ya les vrais **babatchê**, qui ont bon **djêhê** là, c'est obligé de faire une liste. Sinon le reste là, on n'est pas obligé monsieur. »

S 13 : « On peut dire que non// monsieur// Bon moi je vois que c'est pour dire que souvent l'homme fait les **faux ken** dans l'environnement. Il coupe coupe les bois partout.»

ES1 : « Oui, donc l'homme détruit l'environnement en abattant les arbres, oui quoi d'autre ? Oui toi. »

S9 : « L'homme **est beaucoup** sur l'environnement. Toujours toujours, il coupe arbres pour planter les choses. Il est **en tas** sur la forêt.»

⁷¹ On le définit de plus en plus comme un parler jeune ou urbain –la francophonie

3.1.2. Français Ivoirien

C'est un français fréquemment utilisé par les ivoiriens « *au point de constituer le véhiculaire par excellence* » J. M. K. Kouamé (2007 : 50). Dans le même sens, A.- F. Adopo (2009), indique que cette variété de français présente le visage d'un français acclimaté auquel les ivoiriens ont su donner forme et contenu.

Cette variété est caractérisée par des phénomènes linguistiques parmi lesquels : l'allongement vocalique, les emplois onomatopéiques, l'utilisation de particules dicto-modales, La reduplication de mot, la désémantisation-résémantisation, les emprunts et xénismes.

Extrait : Cours sur la santé

Classes : 1^{ère} année de CAPEE-EB

Durée du cours : 2h

Effectif présent : 38/50

ES1 : « Maintenant en trois, on va parler des problèmes de santé du tiers monde .Le tiers monde c'est quoi ? »

S6 : « Monsieur **là là** on parle de tout le monde xxx. »

ES : « Bien, quels sont les problèmes de santé du tiers monde ? Prenez le cas d'un pays comme la Côte d'Ivoire. Qu'est ce que vous observez ? »

S22 : « xxx **ya pas bon accueil dans hôpital même**, les médicaments sont chers ;øya pas matériels et puis les hôpitaux même sont même pas en règle.»

S19 : « Monsieur **ya** problème de sécurité aussi **hein**. »

S35 : « monsieur je ø sais pas, genre ø ya un groupe qui peut rentrer comme ça et puis ils vont **prendre prendre** avec les gens, tout **gaté gaté** et puis ils s'en vont. »

E6 : « xxx Ca c'est vrai même. Monsieur quand tu arrives **là** eux mêmes les vigiles **là** ils **te demandent demandent façon là même là**, genre toi-même il te voit en winzin même. »

S35 : « Monsieur ya un autre problème dangereux **encore même**. Les **faux faux** médicaments on paye **dehors là**. C'est pas bon, **ça tue mal les gens**.»

3.1.3. Français standard

Les traces du français standard sont rares dans la médiation du savoir à l'exception de l'enseignant. Ce français n'est pas celui auquel les stagiaires de l'enseignement professionnel ont systématiquement recours pendant leurs interactions en classe. Avec les enseignants ou leurs condisciples, pour demander une information, faire un commentaire, répondre à une interrogation en un mot, pour prendre la parole, cette forme de français semble ignorée, dans l'indifférence totale des acteurs de la classe.

On note à l'analyse de tous ces extraits, que différentes variétés du français de Côte d'Ivoire sont présentes en situation de classe, dans la médiation du savoir, à travers les interactions verbales. Ces variétés sont principalement le nouchi et le français ivoirien. L'usage de ces différentes formes de français par nos enquêtés, répond à des besoins de communication multiples. Pour ce qui concerne les stagiaires, la majorité d'entre eux ont connu des perturbations scolaires et sont restés au moins 3 ans hors du système éducatif. L'usage de ces différentes variétés de français notées dans leurs prises de parole peut être identifié comme l'une des raisons.

L'usage fréquent du nouchi et du français ivoirien, place les stagiaires dans un confort linguistique qui leur permet de tenir assez longtemps, une conversation dans l'espace classe. C'est ce que semble dire cet enquêté. « Moi je me sens vraiment à l'aise quand je parle comme ça. Ya pas affaire de réfléchir beaucoup pour dire on met quoi ici quoi là-bas et puis vrai vrai là, c'est ce que je connais mieux. »

Pour cet autre enquêté, la popularité de ces variétés de français même dans les cercles qui semblent exclusivement réservés au français standard et le sentiment d'être parlé et compris par tous, justifie son usage en classe : « Tout le monde parle nouchi en Côte d'Ivoire, à la maison, dans la télé et partout. Les profs mêmes parlent ça avec nous ; c'est que c'est bon.»

Relativement au français standard, les apprenants le trouvent « dépassé », « mort », « pas pour eux » et « difficile à parler »

4. LES PRISES DE PAROLE DES STAGIAIRES PENDANT LES COURS DE FRANÇAIS DANS L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.

Dans certaines classes, elles sont rares et souvent portées par les mêmes locuteurs/interlocuteurs souvent au nombre de 4, 5 ou 6, aussi longtemps que la séance dure.

Pourtant, prendre la parole en classe est un atout essentiel à la fois pour l'apprenant que pour l'enseignant. Prendre la parole, est l'expression de la prise d'initiative de parler, de participer à la construction du savoir pour soi-même et pour les autres. Cet acte permet de développer ainsi son esprit critique afin de se donner les compétences nécessaires pour apprendre et vivre par-dessus tout en société.

Dans le contexte scolaire et en situation de classe en particulier, prendre la parole dynamise le cours et la classe. Lorsque quelques stagiaires s'exercent à la prise de parole pendant les cours de Technique d'Expression Ecrite et Orale, on recense systématiquement un malaise linguistique qui se manifeste sous plusieurs formes.

4.1. Des hésitations avec des mimiques, répétitions et onomatopées dans les prises de parole

Extrait : Cours sur la santé en première année

Es 1 : « Donc celui qui n'a pas au moins trois repas par jours-là, sa santé est menacée et défaillante. »

S7 : « Monsieur sa santé est défaillante là ça veut dire quoi ? »

Es1 : « qui connaît ? »

S25 : « *Hummm ! Une santéeee*, une santé ; *dé* défaillante ? *tchiaa*, ça la, Monsieur c'est,... c'est,... *comment on appelle ça même*. »

S10 : « Monsieur quand on dit santé défaillante là non, c'est, *c'est genre, orr, humm, bon moi je peux dire que non...* »

S2 : « Monsieur là là, *bon,... bon*, ...on peut dire que, *c'est, bon ... c'est..., c'est, genre* on n'a qu'à prendre l'exemple de..., de. Bon monsieur, interrogez quelqu'un d'autre d'abord... Bon monsieur on parle de tout le monde. »

ES1 : « Bien, quels sont les problèmes de santé du tiers monde ? Prenez le cas d'un pays comme la Côte d'Ivoire. Qu'est-ce que vous observez ? Oui toi ? »

S18 : « Bon ici là monsieur, *hummm*, moi je vois... je vois d'abord, *hein hein*, Les voitures qui transportent malade là, orrr, j'ai oublié le nom même. »

Comme on peut le constater avec cette séquence extraite du cours sur la santé dans l'étude de dossiers⁷², les prises de parole des stagiaires, qu'elles soient volontaires ou sous l'action du professeur, sont dominées par de nombreuses hésitations, suivies de mimiques avec des répétitions de la question ou des mots avec des onomatopées comme « *hummmmm* » ou « *tchiééé* » à l'appui. On note également des phrases dépourvues de sens, non abouties lorsqu'ils répondent à une question. Ce mélange constant d'éléments verbaux, non verbaux, oraux et souvent non linguistiques précède la majorité des interventions qu'elles soient fausses ou vraies. On remarque un usage abusif des « *Monsieur* », « *Moi* », « *Bon* » en début de phrases. C'est souvent le signe de la peur, du stress et de l'insécurité linguistique.

4.2. La communication non construite, des prises de parole non construites et non-abouties

Dans les prises de paroles, P-Y. Roux (2003 : 36) parle de communication « non construite » ; c'est l'exemple des phrases incomplètes. En nous appuyant sur notre corpus, nous notons des phrases « non construites » dans la prise de parole en classe par les stagiaires.

Séquence :

ES 1 : « Quand vous regarder le document, quelles sont les grandes parties d'un compte rendu ? »

S4 : « Ya des informations et puis je vois le nom du monsieur qui a écrit en **bàas**. »

S6 : « Moi **yè vu...yèvu....**un nom. »

S11 : « En haut à gauche ya le nom de la société après ça à droite je vois la date. »

Es1 : « C'est quoi l'état des présences ? Oui ya personne ? Oui qui a la réponse ? »

E6 : « Monsieur genre ceux qui n'ont pas **gbahé** et ceux qui ont **gbahé** là quoi ».

⁷² L'étude de dossier ou dossiers fait parties des quarte parties que comporte le programme de formation en Technique d'expression écrite et orale dans l'enseignement professionnel. Dans cette partie, l'étude porte sur des problématiques comme l'environnement, les médias, les loisirs, le genre, la santé etc.

S11 : « C'est comme, genre, si le directeur n'est pas là, làlà réunion là est, c'est, genre la liste de présence là n'est pas xxx »

Ces phrases s'éloignent des techniques classiques de prises de parole en classe comme « je pense que », « pour moi », « A mon avis », « cette question me rappelle », « Avant de répondre à cette interrogation je voudrais d'abord », « Pouvez-vous répétez la question svp Monsieur ? », « Je ne comprends pas la question », « Je ne suis pas d'avis avec lui », etc.

Elles sont aussi incomplètes en plus d'être mal construites pour certaines. Pour des apprenants aux portes du monde professionnel, prendre la parole de cette manière, n'est pas un allié pour offrir plus tard à son employeur ou à sa propre structure, des prestations professionnelles de qualité avec la langue française comme medium de communication.

5. LES DIFFICULTES QUE REVELENT LES PRISES DE PAROLES DES STAGIAIRES EN COURS DE FRANÇAIS

Prendre la parole exige du locuteur l'appropriation d'un certain nombre d'usage comme : savoir interrompre ou parler à son tour, savoir terminer son tour et céder la parole à d'autres. « *La prise de parole peut servir à exister, se positionner par rapport à autrui dans son aspect social et peut également servir d'expression de l'activité intellectuelle dans son acception mentale* », soutient A. Mant (2004 : 17).

CH. Carré (2002),⁷³ distingue cinq formes d'obstacles à la prise de parole. Nous nous intéressons ici, dans cet article, à l'aspect linguistique, particulièrement aux problèmes de conjugaison observés.

5.1 Les problèmes de conjugaison

Extrait : Ce sont des énoncés pris pèle mêle dans les classes observées

S8 : « Monsieur c'est un document qui *permettre* »

S6 : « Ya des informations et puis ya aussi le nom du monsieur qui a *écrire* la lettre en bàas. »

S4 : « L'homme *détruire* l'environnement pour créer les plantations de mangue. »

⁷³ Ch. CARRE, Conférence disciplinaire C.P.E. Janvier 2002, groupe de ressources des personnels d'éducation de Rouen.

S17 : « Souvent à l'hôpital, les gardiens ne *veut pas ouvert* la porte pour que les parents rentre même. »

On note, dans cet extrait, une confusion entre l'infinitif et le verbe conjugué. Les stagiaires, dans leurs propos, ont du mal à conjuguer les verbes au temps qui convient. Fort de toutes ces difficultés avec les temps verbaux, certains stagiaires sont capables de formuler des phrases sans verbe, ou se ranger dans le silence en classe : « *Moi je ne parle pas trop en classe même à cause de tout ça parce que souvent avec les fautes et affaire de vocabulaire de français là, c'est trop fort.* » reconnaît un stagiaire en deuxième année de Construction Métallique.

5.2. Les problèmes de lexique

On observe globalement que, dans les productions langagières des stagiaires de l'enseignement professionnel, les problèmes de lexique sont récurrents. Ce lexique, peu fourni en français, impacte leurs prises de parole, qui sont rares, mal construites avec des hésitations et surtout un recours systématique aux variétés locales de français jugées plus aptes à aider. C'est ce que pense du moins ce stagiaire en troisième année d'Electricité d'Équipement : « Quand nous on dit les mots en classe on dit c'est nouchi ou bien on ne dit pas ça en français mais c'est comme ça on peut parler oh, donc on dit ce qu'on connaît. »

5.3. Discussion

Les interactions verbales enseignants-stagiaires dans l'enseignement professionnel ivoirien sont des espaces linguistiques plurielles. On recense dans ces interactions, au niveau du pôle stagiaire, objet de notre étude, la présence de différentes variétés locales du français. Ce sont essentiellement le nouchi et le français ivoirien.

La plupart des enquêtés interrogés, justifient l'usage de ces variétés locales du français en prétextant que celles-ci sont parlées et comprises de tous, même dans les milieux intellectuels et prestigieux comme les médias.

Certains locuteurs de ces variétés de français, les confondent sans détour au français standard qu'ils connaissent moins, qu'ils jugent « *dépasser* » ou exclusivement réservées aux élites comme les ministres. Les résultats obtenus dans cette étude à propos de l'usage de différentes variétés de français en classe, vont dans le sens de ce que des chercheurs comme J. M. K. Kouamé (2013) ont obtenu. Nous notons en effet, que ces variétés de français réalisent

une percée spectaculaire du paysage linguistique ivoirien, de sorte à se disputer ouvertement la tribune de l'enseignement, tribune qui semblait exclusivement réservée au français standard.

Dans les classes observées, les prises de parole sont rares. Lors des productions langagières d'apprenants, on observe des difficultés qui se manifestent par des hésitations, des mimiques, répétitions et onomatopées. Ces interventions, la plupart du temps, sont non construites et non abouties. Dans le fond, de tous ces faits constatés, subsistent des difficultés liées à la conjugaison et au lexique du français dont les apprenants ont une maîtrise approximative.

Sous le poids de toutes ces difficultés mentionnées plus haut, les apprenants sont incapables de prendre spontanément la parole pour participer à leur formation. Leurs prises de parole ne sont pas suffisamment suscitées par les enseignants qui semblent dépassés ou manquent cruellement d'approches pour y parvenir.

CONCLUSION

Cet article s'est proposé d'explorer l'univers de la classe, pendant les cours de Technique d'Expression Ecrite et Orale (TEEO), dans l'enseignement professionnel. Nous avons spécifiquement opté de traiter les différentes formes de français présentes dans les interactions verbales en classe de langue, les prises de parole des stagiaires ainsi que les difficultés que révèlent ces prises de parole. Depuis longtemps, l'enseignement professionnel a été présenté comme un lieu d'acquisition de savoirs professionnels en vue d'intégrer une entreprise. Toutefois, une importance significative n'est pas accordée aux compétences linguistiques même si des cours de langue existent dans cet ordre d'enseignement. Mais, il apparaît à travers notre étude que cette négligence n'a plus le droit de prospérer.

L'amélioration des prises de parole en classe passe par un travail constant des enseignants car, comme l'indique Michel Tozzi, Professeur des Universités à Montpellier III, cité par L. Younes (2017 : 29), « *Notre fonction de professeur n'a de sens que par rapport à l'élève. La parole de l'élève est comme un baromètre : plus les élèves demandent la parole, plus le cours est intéressant* ». La didactique de l'oral et une place importante accordée à l'oral en classe devraient aider à résoudre une partie de ces problèmes.

RÉFÉRENCES :

- ADOPO, Assi-François. 2009. Le français, langue ivoirienne. In *Laboratoire des Théories et Modèles linguistiques*. www.ltml.ci
- BRESSOUX, Pascal. 2002. *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*, Note de synthèse pour Cognitique, Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- CARRE, Christophe. 2002. Ecouter, comprendre et aider. La parole de l'élève en E.P.L.E. *Conférence disciplinaire C.P.E. Janvier 2002*, groupe de ressources des personnels d'éducation de Rouen. <http://cpe.spip.ac-rouen.fr/IMG/pdf/paroleeeleve.pdf>
- CUQ, Jean-Pierre & GRUCA Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Nouvelle édition.
- HALTE, Jean-François. 2000. « Des modèles de la didactique aux problèmes de la DFLM », in M. Marquillo Larruy (éd.), *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Les Cahiers Forell, Université de Poitiers, 13-19.
- KOUADIO, N'Guessan Jérémie. 2008. Le Français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène. In *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 40-41 : 179-197.
- KOUAME, Koia Jean-Martial. 2013. « Discours d'enseignants de Côte d'Ivoire sur l'utilisation en classe de variétés locales de français », *Revue Ivoirienne des Lettres, Arts et Sciences Humaines*, n° 20, tome 1, ENS d'Abidjan, pp. 95-112.
- LOUNAS, Younes. 2017. *La difficulté de la prise de parole chez les étudiants. Cas des étudiants de 1ère année universitaire du FLE, à l'université de M'Sila*, mémoire de Master2 sous la direction de BOUDJELLAL Nadjia, Université de M'Sila.
- MANT, Alexandre. 2004. *La prise de parole : d'un apprentissage en itinéraire de découverte à une exploitation en EPS*, mémoire professionnel IUFM Paris.
- MARIA, Isabel Galera Fuentes. 2010. Analyse d'Interactions en Classe de Français Fangeue Étrangère pour Adultes. In *TABANQUE Revisita pedagógica*, 23 (2010), pp. 181-200ISSN: 0214-7742.
- ROUX, Pierre-Yves. 2003. De la production à l'expression. *Le français dans le monde* no 327, pp. 36-38.

Le progressif dans les langues Kwa : une étude transversale

*KROUWA Stéphanie Tanoa, Doctorante,
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody
stephaniekrouwa@gmail.com*

*KOUAKOU N'guessan Gwladys, Doctorante,
Université Félix Houphouët-Boigny de Cocody
guessangwladys32@gmail.com*

RÉSUMÉ :

Cet article traite de la question du progressif dans les langues Kwa. Il met en évidence le fonctionnement du progressif dans ces langues en s'appuyant essentiellement sur cinq (5) langues en l'occurrence le Baoulé, le Mɔ́ɖúkrù, l'Akyé, l'Ewegbé, et le Bèrè. Dans cette analyse, est présenté l'ordre des constituants de la phrase dans le marquage du progressif. En Ewegbé, en Akyé et en Bèrè le Progressif est marqué respectivement par les morphèmes *l̩...m̩*, *v̩...é* et *wɔ.../ɔ* selon l'ordre SOV. Le Mɔ́ɖúkrù et le Baoulé marquent le progressif respectivement par les morphèmes *ǎm* et *sū* suivant l'ordre SVO ; structure qui est aussi utilisée par l'Ewegbé pour le marquage du progressif. Cette étude propose aussi de vérifier l'existence d'une structure minimale commune pour le progressif de laquelle dérive les structures observées dans ces langues.

MOTS-CLÉS : *Langues Kwa, Progressif, SOV et SVO, Structure minimale.*

ABSTRACT:

This article deals with the issue of progressive language in Kwa. It highlights the functioning of the progressive in these languages by relying essentially on five (5) languages in this case the Baoulé, the Mɔ́ɖúkrù, the Akyé, the Ewegbé, and the Bèrè. In this analysis, the order of the components of the sentence is presented in the marking of the progressive. In Ewegbé, Akyé and Bèrè the Progressive is marked respectively by the morphemes *l̩ ... m̩*, *v̩...é* and *wɔ.../ɔ* according to the SOV order. The Mɔ́ɖúkrù and the Baoulé mark the progressive respectively with the morphemes *ǎm* and *sū* following the SVO order; structure which is also used by the Ewegbé for marking the progressive. This study also proposes to verify the existence of a common minimum structure for the progressive.

KEY-WORDS: *Kwa Languages, Progressive, SOV and SVO, minimum structure*

INTRODUCTION

Cet article propose d'étudier les morphèmes aspecto-modaux, plus précisément l'aspect progressif rencontré dans les langues Niger-Congo. Dans la plupart des langues africaines, le progressif forme avec l'habituel l'aspect inaccompli. Les données qui servent d'illustration dans cette analyse proviennent principalement des langues Kwa notamment du Baoulé, du Mòḍúkrù, de l'Akyé, du Ewegbé et du Bèrè. L'aspect Progressif dans les langues Kwa a fait l'objet de plusieurs travaux ((C.Hager (2014), J.Bogny (2014), C.Loua (2018) etc.). Cependant, tous ces travaux se sont axés sur la présentation des faits, sans toutefois convoquer plusieurs langues (sœurs) afin de mettre en évidence une structure sous-jacente commune. Celle-ci permettrait d'expliquer les variations morphosyntaxiques observées dans le marquage du Progressif. C'est dans cette dynamique que s'inscrit cette présente étude dont l'objectif est de vérifier l'existence d'une structure minimale pour l'aspect Progressif qui soit commune à toutes les langues Kwa.

Cet article est structuré comme suit : La section 1 présente le cadre théorique dans lequel s'inscrit le travail, La section 2 présente la méthodologie utilisée, la section 3 présente les faits, la section 4 analyse les données au plan morphologique et syntaxique enfin la section 5 quant à elle interprète les données en établissant une structure sous-jacente commune pour l'aspect Progressif dans ces langues.

1. CADRE CONCEPTUEL

Cette étude s'inscrit dans le cadre du Programme Minimaliste (*Minimalist Program* ou MP). Ce programme de recherche a été développé dans les années 1990 par N.Chomsky (1993 :1995). Il a pour objectif de trouver le principe le plus minimal possible permettant d'expliquer les faits de langue et facilitant au locuteur l'acquisition de sa langue (N.Chomsky 1995 ; J.Bogny, 2014). Le MP, dans son postulat, soutient que les règles qui régissent les langues sont élémentaires ce qui justifie que le locuteur acquiert facilement sa langue.

2. MÉTHODOLOGIE

Les données illustrées dans cet article proviennent d'un questionnaire administré à des locuteurs Kwa notamment Akyé, Ewegbé, Bèrè, Baoulé et Mòḍúkrù. Les données ont été recueillies à Bonosso (Tiéningboué) pour le Bèrè, à Grand-alépé (Alépé) pour l'Akyé, à

Kpanda (Dabou) pour le Mɔ́ɔ́úkrù, à N'gbèdjo-kangré (Sakassou) pour le Baoulé et enfin Kpalimé (Togo) pour l'Ewegbé (Mina). Ces données recueillies ont été transcrites avec L'API.

Les faits (données empiriques) indiquent que le progressif dans les langues Kwa est marqué par différents morphèmes. Ces faits sont présentés, décrits et comparés avant d'être interprétés. Cette démarche permet de mettre en évidence une structure commune pour le marquage du progressif. Ces faits sont interprétés sur la base de la méthode hypothético-déductive.

3. PRÉSENTATION DES FAITS

Cette section présente les données sur le Progressif dans les langues Baoulé, Mɔ́ɔ́úkrù, Akyé, Ewegbé et Bèrè. La sous-section 3.1 montre les langues dont le marquage du progressif se fait selon l'ordre SOV. La sous-section 3.2 met en relief les langues qui respectent l'ordre SVO.

3.1. Le Progressif selon l'ordre SOV

Dans le marquage du Progressif en Ewegbé, en Akyé et en Bèrè l'ordre des constituants de la phrase est SAspOVAsp⁷⁴. Les exemples ci-dessous en illustrent les faits.

(1)

a. àgbé lā mɔ́lú d́ú m̩ (Ewegbé)

Agbé Prog riz manger Prog

« Agbé est en train de manger du riz »

a'. kòfí lā àkplò jí zō m̩

Koffi Prog table sur marcher Prog

« Koffi est en train de marcher sur la table »

b. fófànà wò ā mìnédìà sū lò (Bèrè)

Fofana Prog Poss vêtement.Déf enlever Prog

« Fofana est en train d'enlever son habit »

b'. fátú wò gbàságbà t́ùù lò

Fatou Prog pâte de maïs préparer Prog

« Fatou est en train de préparer du tô »

⁷⁴ S = Sujet, Asp = Aspect, O = Objet, V = Verbe

c. kòfí ĩ lātò bĩ-ε (Akyé)

Koffi Prog livre refuser-Prog

« Koffi est en train de refuser un livre »

Le progressif est marqué par deux positions aspecto-modales : L'une à gauche et l'autre à droite. La position droite en Akyé est remplie par un morphème vocalique, *ε*, qui est suffixé au verbe. Ce morphème est visible pour les verbes à voyelles hautes (*i* et *u*) (Cf.2a), mais il ne se réalise pas pour les autres (Cf.2b).

(2)

a. kòfí ĩ lātò bĩ-ε (Akyé)

Koffi Prog livre refuser-Prog

« Koffi est en train de refuser un livre »

b. jàpí ĩ lātò dà (*-ε)

Yapi Prog livre coller

« Yapi est en train de coller le livre »

La position gauche est occupée par un ton moyen flottant qui est le vestige d'une copule qui s'est amuïe. Ce ton flottant se réassocie en copiant la voyelle finale du nominal sujet.

(3)

a. àké hḡ mālō jĩ lá (Akyé)

Aké Prog riz manger-Prog

« Aké est en train de manger du riz »

b. àké ē mālō $\left\{ \begin{array}{l} \text{jē} \\ \text{ĩ-ε} \end{array} \right\}$ (Akyé)

Aké Prog riz manger-Prog

« Aké est en train de manger du riz »

Le trait -ATR du morphème vocalique qui occupe la position droite aspectuelle se projette par percolation sur la position gauche aspectuelle, modifiant ainsi la voyelle + ATR du pronom.

(4)

a. ò hḡ dzākwé tʃú lá

3SG Prog arbre déraciner Prog

« Il est en train de déraciner l'arbre »

b. $\left\{ \begin{matrix} w\grave{o} \\ \grave{o}-\grave{o} \end{matrix} \right\}$ dzākwé $\left\{ \begin{matrix} tʃ\grave{o} \\ tʃu-\grave{o} \end{matrix} \right\}$

3SG.Prog arbre déraciner.Prog

« Il est en train de déraciner l'arbre »

3.2. Le Progressif selon l'ordre SVO

En Baoulé et en Móǫúkrù, l'ordre des constituants dans le marquage du Progressif est SAspVO.

(5)

a. kòfí **ǎm** òl lèl à

(Móǫúkrù)

Koffi Prog chercher livre Déf

« Koffi est en train de chercher le livre »

a'. mél **ǎm** ón ôtʃn

Mel Prog attraper poisson

« Mel est en train d'attraper du poisson »

b. kòfí **sù** dī àljě

(Baoulé)

Koffi Prog manger nourriture

« Koffi est en train de manger »

b'. jàó **sù** kplá swă

Yao Prog construire maison

« Yao est en train de construire une maison »

Bien que l'ordre SOV soit utilisé pour le progressif en Ewegbé, l'ordre SVO est également utilisé pour le marquage du progressif. Le progressif en Ewegbé est marqué par deux positions aspecto-modales. La position gauche est occupée par le morphème *lâ* et la position droite est marquée par le morphème consonantique *ɲ* (Cf.6b). Ce morphème

consonantique est suffixé au verbe en fin d'énoncé quand il s'agit des verbes monosyllabiques, d'où l'ordre SOV (Cf.6b). Lorsqu'il s'agit des verbes dissyllabiques, le verbe ayant comme suffixe *m̃* précède l'objet dans l'énoncé, d'où l'ordre SVO (Cf.6c).

(6)

- a. zò « marcher » (Ewegbé)
- b. kòfí lā àkplǎ jí zò-m
Koffi Prog table sur marcher.Prog
« Koffi est en train de marcher sur la table »
- c. kòfí lā zòzò-m lè àkplǎ jí
Koffi Prog marcher.Prog table sur
« Koffi est en train de marcher sur la table »

4. ANALYSE

Le Progressif en Ewegbé, en Akyé et en Bèrè est marqué respectivement par les morphèmes *lā...m̃*, *v...ɛ*, et *wò...lò*. Quant au Mósúkrù et au Baoulé, il est marqué par les morphèmes *ǎm* et *sū*.

Le système de ces différents énoncés vérifie deux ordres de constituants dans la phrase : l'ordre SOV (Ewegbé, Akyé et Bèrè) et l'ordre SVO (Mósúkrù, Baoulé et Ewegbé). Quand bien même que de façon spontanée, l'ordre des constituants dans le marquage du progressif en Baoulé et en Mósúkrù soit SAspVO, la structure SAspOVAsp est aussi admise. Les exemples en (7) permettent d'illustrer ces propos.

(7)

- a. kòfí ànɲ lèl òl èm (Mósúkrù)
Koffi Prog livre chercher Prog
«Litt : Koffi est dans la recherche du livre »
« Koffi est en train de chercher le livre »
- a'. jéj ànɲ ób òn èm
Yey Prog chose préparer Prog
« Yey est en train de préparer »
- b. kòfí wò àlǎ ðilé sū (Baoulé)
Koffi Prog nourriture manger Prog

«Litt : Koffi est sur manger nourriture »

« Koffi est en train de manger »

b'. jáò wō swǎ kplálē sù

Yao Prog maison construire Prog

« Litt : Yao est sur construire maison »

« Yao est en train de construire la maison »

Bien que l'ordre SVO ne soit pas admis au progressif en Akyé et Bèrè, il est bien attesté à l'Accompli.

(8)

a. mǎlō̃ ʃī « manger du riz »

b. kòfí ī mǎlō̃ $\left\{ \begin{array}{l} ʃè \\ ʃī-e \end{array} \right\}$ (Akyé)

Koffi Prog riz manger-Prog

« Koffi est en train de manger du riz »

b'. kòfí $\left\{ \begin{array}{l} ʃè \\ ʃī-e \end{array} \right\}$ mǎlō̃

Koffi manger-Acc riz

« Koffi a mangé du riz »

c. à wō bábá-à ʃī lǎ (Bèrè)

3Sg Prog mouton-Déf laver Prog

« Il est en train de laver le mouton »

c'. à ʃí bábá-à

3Sg laver-Acc mouton-Déf

« Il a lavé le mouton »

L'ordre SVO bien qu'il soit utilisé au Progressif en Ewegbé, est aussi admis pour l'accompli.

(9)

a. àgbé lǎ fúfú dǔ m̃ (Ewegbé)

Agbé Prog foutou manger Prog

« Agbé est en train de manger du foutou »

- a'. àgbé dũ fufú
 Agbé manger.Acc foutou
 « Agbé a mangé du foutou »

En observant les données de l'Ewegbé, de l'Akyé et du Bèrè qui ont une structure SAspOVAsp, on se rend compte que des déplacements de constituants se sont effectués afin d'obtenir la structure SAspVO (Móǵúkrù et Baoulé). En effet, les déplacements qui ont lieu sont réalisés au niveau du verbe et du morphème de l'aspect.

wō et *sũ* en Baoulé (Cf.3a), *ànŋ* et *èm* Móǵúkrù (Cf.3b) sont des morphèmes lexicaux autonomes qui sont utilisés pour exprimer le progressif. Bien qu'ils conservent par ailleurs leur autonomie syntaxique, ils sont grammaticalisés : ils perdent ainsi leur autonomie sémantique. Dans les exemples (3a) et (3b) *sũ* et *èm* se déplacent respectivement vers *wō* et *ànŋ*. Les morphèmes *ànŋ* et *èm* en Móǵúkrù, *wō* et *sũ* en baoulé assume la même fonction.

Or, la contrainte gabaritique n'admet pas plus d'une syllabe dans la position de l'aspect. Le Móǵúkrù pour résoudre cette contrainte procède par l'amalgame de *ànŋ* et *èm* qui ont des traits phonématiques en commun pour former *ǎm* (Cf.2a). Quant au Baoulé, il n'y a pas d'amalgame c'est plutôt l'élision du morphème *wō* puisqu'il ne partage pas les mêmes traits phonématiques avec *sũ*. Les morphèmes grammaticaux *ǎm* et *sũ* dépourvus d'autonomie sémantique ont besoin pour leur interprétation de la « proximité » d'un morphème lexical, en l'occurrence le verbe. C'est ce qui motive le déplacement du verbe.

En Ewegbé, le déplacement du verbe est aussi observé : en se déplaçant le verbe se reduplique (Cf.6b et 6c repris en 10).

(10)

- a. zò « marcher » (Ewegbé)
- b. kòfí lǎ àkplǎ jí zò-m
 Koffi Prog table sur marcher.Prog
 « Koffi est en train de marcher sur la table »
- c. kòfí lǎ zòzò-m lè àkplǎ jí
 Koffi Prog marcher.Prog table sur

« Koffi est en train de marcher sur la table »

La structure SVO montre que le verbe se déplace avec le morphème du progressif afin de rendre interprétable les traits de l'aspect. Lorsqu'on a une structure SOV aucun déplacement n'est observé, mais le verbe de sa position vérifie par percolation les traits ininterprétables de l'aspect.

5. INTERPRETATION DES DONNÉES

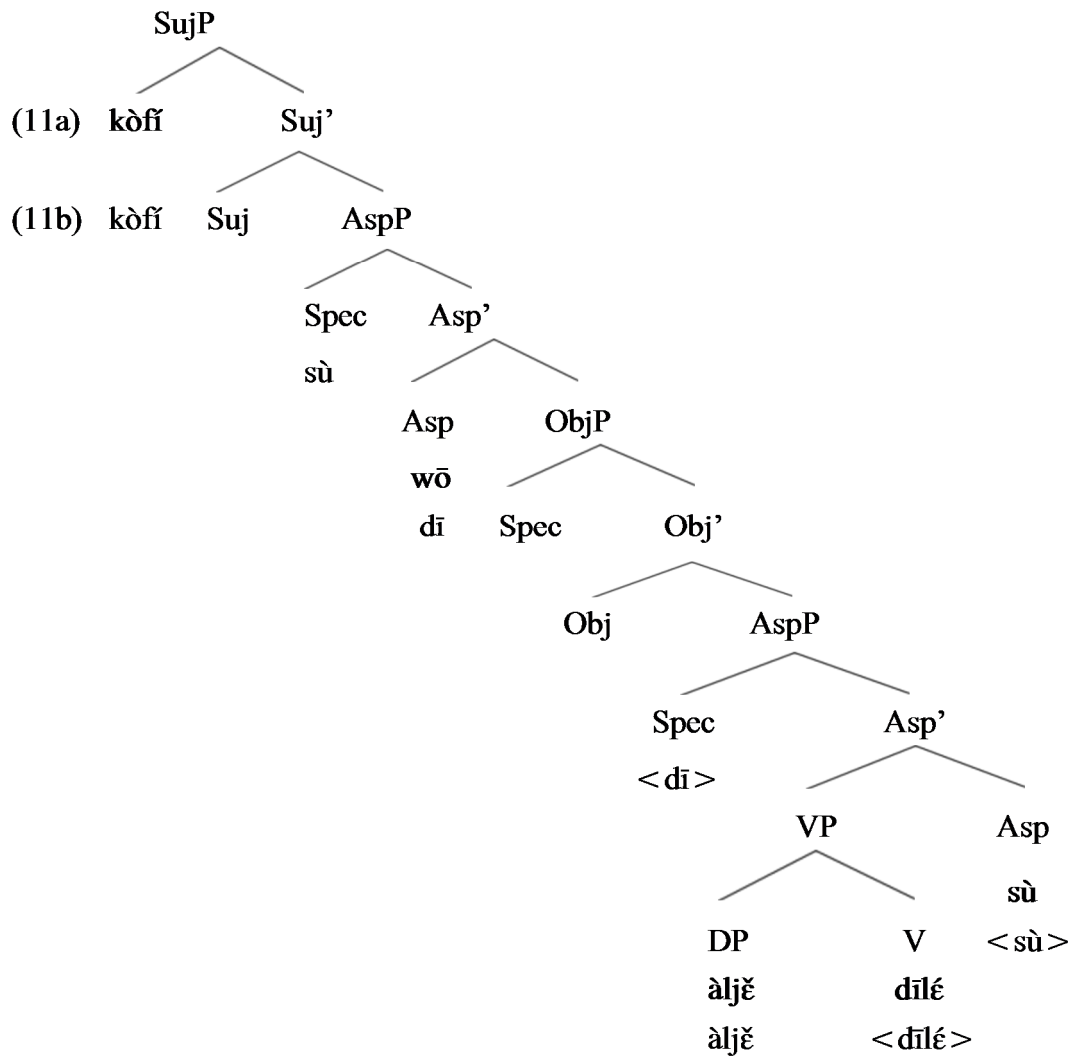
Dans les langues Kwa, le marqueur du progressif est une tête fonctionnelle éclatée en deux positions dont l'une est à gauche et l'autre à droite (J.Bogny (2014)). Soit les deux positions sont morphologiquement remplies soit la position gauche seule est remplie. Dans ce cas, le verbe se délocalise dans la position gauche aspectuelle pour vérifier les traits aspectuels. Lorsque les deux positions sont morphologiquement remplies, le verbe vérifie les traits de la position gauche de l'aspect par percolation : le verbe ne se déplace donc pas.

Toutes ces analyses permettent de relever deux ordres pour le marquage du Progressif dans les langues Kwa, à savoir l'ordre SAspOVAsp et SAspVO. Le déplacement des constituants (morphème aspectuel et Verbe) dans l'ordre SAspOVAsp génère l'ordre SAspVO.

Le Baoulé, le Mɔ́ɖúkrù, l'Ewegbé et d'autres langues admettent les deux structures. Au vu de ce qui précède, l'ordre SAspOVAsp apparaît comme la structure sous-jacente de la phrase au Progressif dans les langues Kwa.

La représentation arborescente rend visible les structures des phrases en (7b) et en (5b) reprises respectivement en (11a) et (11b).

(12)



CONCLUSION

Le progressif dans les langues Kwa a constitué le sujet de cet article. Il s'est agi de présenter les morphèmes de progressif en Akyé, en Ewegbé, en Baoulé, en Móǵúkrù et en Bèrè ; d'étudier l'ordre des constituants de la phrase dans le marquage du progressif et déduire une forme commune pour le progressif. Cette analyse a relevé les faits suivants : l'Akyé, le Bèrè et l'Ewegbé marque le progressif selon l'ordre SAspOVAsp. Le Móǵúkrù et le Baoulé le font selon l'ordre SAspVO. Cette dernière structure est aussi utilisée en Ewegbé pour marquer le progressif. Outre ce fait, le point commun est que toutes ces langues respectent l'ordre SVO pour l'accompli. A la question de savoir s'il existe une structure minimale pour le progressif dans les langues Kwa, les analyses ont permis de déduire que le fonctionnement du Progressif dans les langues Kwa est le même et de postuler une forme canonique pour le progressif. La structure SAspOVAsp est la structure minimale de laquelle dérivent les

variations morphosyntaxiques observées dans le marquage du Progressif. Quant à la structure SAspVO, elle résulte du déplacement de constituants notamment le verbe et le morphème de la position gauche aspectuelle dans l'ordre SAspOVAsp.

Par ailleurs, certaines langues Kwa comme l'Akyé utilisent la même structure syntaxique pour rendre compte du progressif et de l'habituel. D'autres langues Kwa comme le Baoulé les marquent différemment : au morphème *sù* du progressif correspond le morphème tonal Bas pour l'habituel. Ainsi, le Baoulé semble marqué ces deux aspects de la même manière : la structure segmentale du morphème *sù* s'amuit pour ne laisser que le ton Bas à l'habituel. En se fondant sur ces deux langues, peut-on postuler que le progressif et l'habituel ont la même structure sous-jacente dans les langues Kwa ?

RÉFÉRENCES :

- ABOH, Oladé Enoch, & ESSEGBEY, James (Eds.). 2009. *Topics in Kwa syntax*, Springer Science & Business Media, Vol. 78.
- ABOH, Oladé Enoch. 2001. *Object Shift and Verb Movement in Gbe* in GG@G (Generative Grammar in Geneva), N2, pp1-13.
- ABOH, Oladé Enoch. 2002. *La Morphosyntaxe de la périphérie gauche nominale, Recherches de Vincennes*, 31, pp. 9-26.
- ABOH, Oladé Enoch. 2004. *The Morphosyntax of Complement-Head Sequences: Clause Structure and Word Order Patterns in Kwa*, Oxford.
- ABOH, Oladé Enoch and ESSEGBEY James. 2010. *Topics in Kwa Syntax*, Springer, Dordrecht, Heidelberg, London, NY.
- ASSANVO, Amoikon Dyhié. 2010. *La syntaxe de l'agni indénié*, Thèse pour le Doctorat unique, Département des Sciences du Langage, Université de Cocody, 380 p.
- BOGNY Yapo Joseph. 2014. *Arguments, marqueurs aspecto-modaux et ordre des mots dans les langues kwa : une approche minimaliste*, Thèse d'état, Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan, Département des Sciences du Langage, 563 p.
- CHOMSKY, Noam. 1995. *The Minimalist Program*, (Current Studies in Linguistics28.), Cambridge, Massachusetts Institute of Technology Press.
- COLLINS, Chris. 1993. *Topics in Ewe Syntax*, PhD dissertation, MIT. Distributed by MIT Working Papers in Linguistics. Collins, C. (2001). Eliminating Labels. In MIT
- CREISSELS, Denis & KOUADIO N'guessan Jérémie. 1977. *Description phonologique et grammaticale d'un parler baoulé*, ILA, Abidjan.
- HAGER, Clarisse. 2014. *Structure de la phrase en abidji, langue kwa de Côte d'Ivoire*, Thèse de Doctorat, Université de Genève, <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:40579>
- HERAULT, George, (Editeur). 1983 *Atlas des langues KWA de Côte d'Ivoire*, Tome I, ILA- ACCT.
- KOSSONOU, Théodore. 2015. *Description systématique d'un parler kwa : abron mêtézon, Etude morpho-phonologique et syntaxique de l'abron de Côte d'Ivoire*, Editions Universitaires européennes, Abidjan.
- KOUAME, Yao Emmanuel. 2004. *Morphologie nominale et verbale du n'zikpli, parler Baoulé de la S/P de Didiévi*, Thèse pour le Doctorat Unique, Département des Sciences du Langage, Abidjan, 400 P.
- LOUA Kouassi. 2018. *Les proverbes du bron : Aspects morphosyntaxiques et sémantiques*, Thèse Unique de Doctorat, Université Félix Houphouët-Boigny, Cocody-Abidjan, Département des Sciences du Langage.
- TIOTE, Brahim. 2018. *Description phonologique et grammaticale du bèrè*, Thèse pour le Doctorat Unique, Département des Sciences du Langage, Abidjan.

**Language Variation in Contemporary American Literary Production: Case Study of
Their Eyes were Watching God by Zora N. Hurston, and *Of Mice and Men* by John
Steinbeck**

Adama Bamba, doctorant

Université Alassane Ouattara Bouaké (Cote d'Ivoire)

E-mail : bambadams1@gmail.com

ABSTRACT:

This paper shows whether or not representation of language variation in some American literary productions reflect what is observable in real life. In effect, the use and the quality of language variation in literary productions have raised bitter controversies. Representation of language variation in novels is negatively considered. Language variation in literary works is perceived as unrelated to real life. However, focus is not sufficiently given to the different types of language variation. Then, based on six types of language variation, the purpose of this paper is to show whether or not representation of language variation in *Their Eyes were watching God* (TEWG) by Z. Hurston (1937) and *Of Mice and Men* (OMM) by J. Steinbeck (1937) reflects what is observable in real life.

KEY WORDS: *diachrony, diageny, diamesy, diastraty, diatopy, literature, realism, variation*

RÉSUMÉ:

Cet article montre si oui ou non la variation langagière dans les œuvres littéraires américains reflète celle observable dans la réalité. En effet, l'usage et la qualité de la variation langagière dans les œuvres littéraires suscitent des controverses. La représentation de la variation linguistique dans les romans est négativement perçue. Cette représentation est considérée comme détachée de la réalité. Cependant, l'attention n'est pas assez portée sur les différents types de variation linguistique. De ce fait, partant de six types de variation langagière, l'objectif de cet article est de montrer si oui ou non la variation langagière dans *Their Eyes were watching God* (TEWG) par Z. Hurston (1937) et *Of Mice and Men* (OMM) par J. Steinbeck (1937) reflète celle observable dans la réalité.

MOTS-CLÉS : *diachronie, diagenie, diamésie, diastratie, diatopie, littérature, réalisme, variation*

INTRODUCTION

Sociolinguistics takes for granted that all human languages are bound to vary, and that any part of language is potentially variable. Following M.A.K. Halliday (2007), language variation does not affect the meaning between alternative soundings and wordings. In general, regarding factors like people's regional origin, social class, gender, channel of communication, situation of communication and time evolution, six subtypes of language variation are found. Those six subtypes of language variation are described by T. Lebray (2013), as the diatopic, diastratic, diagenic, diamesic, and diaphasic variation as well as diachronic change. Basically, regarding the correlation between the above external factors and language patterning, it is worth noting that language variation points out two combined things. The correlation points out the flexibility and diversity in the speech repertoire of a single speaker and the diversity among people. Then, the main task of Sociolinguistics is to study how, when, where, or why language variation takes place.

The issue of language variation becomes critical, for sociolinguists, as far as discussions of representation of language varieties in literary works are concerned. In fact, language variation is observable in various social contexts. But people often hardly tolerate the representation of non-standard varieties in literary works. The intriguing thing is the negative attitude of some intellectuals about the use and quality of representation of language variation in literary productions. It is as if, literature has to represent only standard forms of language. Such a perception also means that fictitious society has nothing to do with the protagonists' speech behavior. Accordingly, reproduction of language variation in literature raises controversial reactions. In short, disagreements focus on the degree of effectiveness of language variation in fictions relatively to what readers observe in real life.

The importance of the issue is perceptible through the extensive reflections and researches on the issue like those of (R. Fowler, 1983; L. A. Hewitt, 1992 and L. C. Minnick, 2004). However, the different subtypes of language variation are not specifically explored. I refer to the diatopic, diamesic, diastratic, diagenic, diaphasic variation as well as diachronic change. Most often, focus is on one or two types of language variation. Whereas, a broad scope of investigation is promising. For example, L. A. Hewitt (1992) and L. C. Minnick (2004) do not tackle each of those aspects. In addition, as far as the linguistic variables are concerned in *TEWG*, L. C. Minnick (2004) draws only on phonological variables.

Based on each type of the language variation, the purpose of this research is to show whether or not representation of language variation in *Their Eyes were watching God (TEWG)*

by Z. N. Hurston (1937) and *Of Mice and Men (OMM)*⁷⁵ by J. Steinbeck (1937) reflect what is observable in real life. In other words, do the literary productions *TEWG* by Z. N. Hurston (1937) and *OMM* by J. Steinbeck (1937) faithfully reduplicate language variation as it can be observed in real life? The answer to this question imposes me to focus on the six types of language variation. Variationist theory, Power/solidarity theory and Politeness theory are what enable me to conduct my analysis.

The data are made up from three sources. I focus on real life secondary findings, the observation of some Floridians and Californian participants in the International Dialects English Archives (IDEA) and the two novels. Moreover, contrarily to L. C. Minnick (2004), I examine the phonology, morphology, syntax, address forms and modal verbs in the corpuses.

The current work is divided into three sections. The first section deals with the other researchers' works on language variation in literature. The second section tackles the description of language variation in American real life. Section three is about the way the corpuses reflect language variation as observed in American real life.

1. STUDIES ON REPRESENTATION OF LANGUAGE VARIATION IN LITERATURE

Representation of language variation has developed over time. It might start from a deliberate humorous and stereotypical depiction to an attempt at more realism. The case studies by L. A. Hewitt (1992) and L. C. Minnick (2004) focus on the techniques and communicative functions in their selected novels. Their investigations give me hints and directions to how I can manage my own investigation.

In British contexts, L. A. Hewitt (1992) worked on *The Entail (TE)*, *The Provost (TP)* and *West County Exclusive (WCE)*. Her analysis of the metavariables⁷⁶ reveals interesting findings. Roughly speaking, she found that *TE*, *TP* and *WCE* are convincing depiction in sociolinguistic terms. For example, Mr. Eadie, Walky, Charles and Dr. Denholm use less Scots in *The Entail*. Then, she found that the educational background and the Middle Class Status of the above protagonists appropriately affect their speech style.

In the American context, L. C. Minnick (2004) was also interested in determining the degree of realism in four novels. Focusing on the phonological and grammatical features, firstly she found that there are minimal stereotypes in *AHF*. In addition, L. C. Minnick (2004)

⁷⁵ For convenience, the titles of the novels are respectively abbreviated as *TEWG* for *Their Eyes were Watching God* and *OMM* for *Of Mice and Men* and these abbreviations will be used from now on.

⁷⁶ According to L. A. Hewitt (1992), metavariables are constructed categories like orthography, phonology, morphology, lexis, syntax, idioms and idiosyncratic usage in order to gather all the features of Scot.

found that many features of African American English (AAE) like vocalization of postvocalic /r/, merger of /ɛ/ and /i/ are represented in *DN*. Accordingly, L. C. Minnick (2004: 98) concludes that C. Chesnutt (1889) “uses AAE brilliantly and authentically.” Thirdly, her analysis of *SF*, reveals that many features of AAE are realistically portrayed in the speech of the Black characters. However, eye-dialects militate against the realism in the speech of the characters like that of Louis. Fourthly, LCM explored *TEWG*⁷⁷. According to L. C. Minnick (2004: 127), “Hurstons’ [consistency in] phonological features analyzed here is acutely perceptive and accurate when compared to linguistic data gathered for LAGS and LAMSAS from African American speakers.” However, L. C. Minnick (2004) indicates that there is no strong difference between the speech patterns of the characters on the basis of their education, social status or situational factors. For example, Simon’s pronunciation of words is like that of whatever Eatonville men like Joe’s shop keeper Hezekiah.

L. A. Hewitt (1992) and L. C. Minnick (2004) are my referential sources. However, as I have said, like many scholars both L. A. Hewitt (1992) and L. C. Minnick (2004) do not give particular attention to each of the following types of language variation: diatopic, diastratic, diagenic, diaphasic variation and diachronic change. Furthermore, contrarily to L. C. Minnick (2004), my investigation goes above phonological aspect to include morphosyntax, address forms and modal verbs. This methodological approach deepens insights about the similarities and differences between real life language variation and that of literary productions.

2. LANGUAGE VARIATION OF ENGLISH IN REAL LIFE

The investigation of language variation in real life draws on anecdotal findings and 8 interview speeches of some Floridians and Californians from the IDEA records⁷⁸. However, all the list of California records do not offer salient variables. Accordingly, I worked only with Floridian data. This step of the research draws on what is commonly found by scholars and how my personal examination of some Floridians’ and Californians’ consistently confirms anecdotal findings. It allows me to better size what takes place as language variation in *TEWG* and *OMM*.

⁷⁷ These novels are four novels studied by L. C. Minnick (2004): *Adventures of Huckleberry Finn (AHF)* (1884), *Dave’s Neckliss (DN)* (1889), *The Sound and the Fury (SF)* (1929), and *Their Eyes were Watching God (TEWG)* (1937).

⁷⁸ Florida 1, Florida 5, Florida 10, Florida 15, Florida 20, California 6, California 9, California 12. However, California 1 and California 3 have been excluded. The main reason is that not only they do not contain salient linguistic variables, but also they do not have any date of record.

2.1 Diatopic⁷⁹ variation

The documentary investigation reveals the following phonological and morphosyntactic items commonly found in the Southern areas (e.g. Florida) and Western parts (e.g. California) of the USA. Moreover, the different records of IDEA, especially those of the Floridians' are full of the following varieties.

Firstly, some examples illustrate linguistic features of the southern phonology. For example, there are

- 1-G-dropping (e.g. *He's runnin' fast*),
- 2-consonant cluster reduction, especially word final (e.g. *hand* as *han*) and
- 3-glide reduction of /ai/ to /a/ (e.g. *Wife* as [waf]).

Furthermore, other features consist of

- 4-initial /th/as /d/ (e.g. *They* as *day*),
- 5-merger of / □ / and /i / before nasals (e.g. *Ten* as *tin*) and
- 6-Hongry = hungry (e.g. *You'd be hungry*).

In western areas like California, the phonological features encompass various items. There are for example, features like

- 7-G dropping (e.g. *It's soooooo freakin' ugly*),
- 8-consonant cluster reduction,
- 9-merger of / □ / and /i / before nasals (e.g. *Pin* as *Pen*)

Secondly, at the morphosyntactic level, some southern varieties consist of the following elements. There are for example,

- 10-contraction of *Y'all* = *you + all* (e.g. *Y'all have to leave now*),
- 11-use of objective forms for subject, e.g. *us* for *we*,
- 12-Completive.
- 13-multiple negatives (e.g. *He don't see nothing*), or
- 14-copula ellipsis (e.g. *This my mother*)

⁷⁹ Diatopic variation refers to the impact of regions' differences on language variation.

The above features characterize Southern area. As far as the western areas are concerned, various features determine them. For instance, there are

15-Ya/you (e.g. *Ya know...*),

16-multiple negative (e.g. *I don't know no stories*),

17-copula ellipsis (e.g. *She carrying*).

18-subject-verb non-concord *is*,

In short, in terms of linguistic properties, I have seen that western areas have various features that distinguish it from other parts of the USA like the southern regions. In addition, I found that non-standard varieties like African American English (AAE) is not linguistically inferior to other English varieties in the US. It is well structured and rule governed.

2.2 Diamesic⁸⁰ variation

The influence of channel of communication on language has been explored through two samples. One sample comes from the audio version of the Floridians' interviews. The second sample consists of written excerpt from M. Meyerhoff et al. (2015). The investigation points out that the channel of communication affects the language patterning. For example, repetitions (e.g. '*I, uh, I'd use*'), expletives ('*Oh, man*'), G-dropping, contractions like in (e.g. *he's really TRYING/tryin' to say*), discourse markers (e.g. '*You know*') and quotatives (e.g. *be like, to go*) occurred in the oral sample. Moreover, monosyllabic features occurred by 84.53 % in the oral samples against 15.47% in written ones. The features occurred in oral sample highlight constraints of face-to-face interaction on language. Unlike the oral sample, fewer contractions exist in the written sample. In addition, the lack of direct interlocutor, free-context bond and public orientation of the text possibly led the authors to use particular linguistic items. Roughly speaking, they use more polysyllabic words, avoid G-dropping and use few contractions. Perhaps, the authors use some few contractions to make their explanation easier. The following passage illustrates how things happened.

Oral Sample 1

And, you know, instead o' SAYING/sayin' "Ey, boy, hey boy, what's GOING/goin' on?" "Hey, bo'! Hey, bo', c'm'ere, bo'." You know, stuff

⁸⁰ Diamesic variation stands for the correlation between channel of communication and language variation.

like that. Y'know, um, there's this there, the quarterback, on the football team from, uh, uh, Mississippi.

Written Sample 2

In this chapter, we'll walk you through the best practices for presenting that summarized data. We're assuming here that the end goal of your data analysis is going to be the presentation of your findings in a paper for a reader who is unfamiliar with your work. (DSPGDCA: 134)⁸¹

In short, it is possible to argue that oral channel and written channel condition language structures used in each channel of communication. Oral and written samples are major evidence that illustrate the correlation between channel of communication and language patterning.

2.3 Diastratic⁸² Variation

The roundup of the anecdotal findings has firstly indicated that non-standard phonological variables like alternation of /th/ and /d/, alternation of /ing/ and /in/, absence of /r/ are commonly used more by Working Class people (WC) and Low Class people (LC). In addition, morphosyntactic variables like copula deletion, subject-verb agreement, *ain't*, perfect *done*, *Been* and *y'all* are used more by WC and LC than the Upper Class (UP) and Middle Class (MC) speakers.

Interestingly, this general pattern of diastratic variation is confirmed by the observation of some Floridians interviewees. For example, the investigation of (ɪ) has indicated that MC interviewees used the non-standard variant of the variable (ɪ/n): [n] by 14.28% less than 39.13% by the WC. The table and the graph below better illustrate this pattern.

	Total Types	Token	Percentage
Middle Class	21	3	14.28
Working Class	23	9	39.13

Table 1: Frequencies of (ɪ) distribution by American social status in FLORIDA

⁸¹ DSPGDCA stands for *Doing Sociolinguistics: A practical guide to data collection and analysis*.

⁸² Diastratic variation refers to the impact of social classes on language variation.

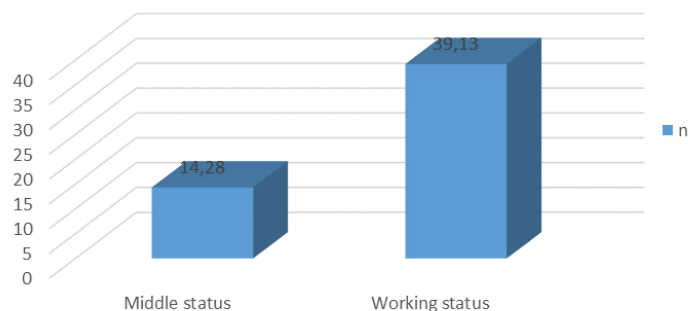


Figure 2.1 Graph of overall (ŋ) distribution by American social status in Florida

I observe a possible correlation in the graph. There is an increase in the use of the non-standard /n/ from MC to WC speakers. However, beside the socioeconomic impact, intermediary factors like education, topic of the interview and gender of the WC somewhat explain why WC interviewees sound standard. This is an expression of social distance and negative politeness relatively to the interviewer's face-need.

2.4 Diagenic⁸³ Variation

The exploration of the Floridians' speech possibly confirms the general reality that unlike men, females use less non-standard variants. The table and graph below indicate that the female-interviewees almost never used the non-standard forms of (ŋ/n): [n]. By contrast, males used more non-standard variants than the females at 37.53%.

	Total Types	Token	Percentage
Women	15	0	0
Men	29	11	37.93

Table 2.: Frequencies of (ŋ) distribution by American gender difference in FLORIDA

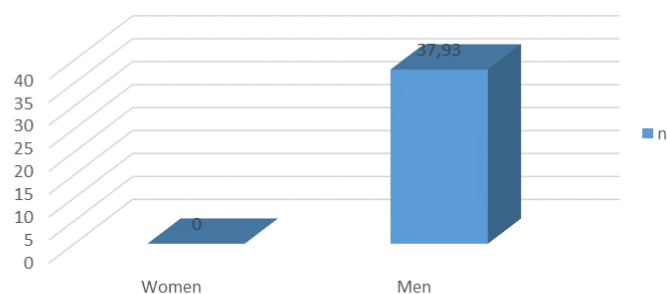


Figure 2.2 Graph of overall (ŋ) distribution by American gender differences in Florida

⁸³ Diagenic variation stands for influence of gender on language variation.

There is an increase in the above table from women side to men side. So, gender probably had an impact on the speech style of the Floridian interviewees. The predominant use of the prestigious forms illustrates that female Floridians' verbal interactions are power-oriented, therefore they are characterized by negative politeness.

2.5 Diachronic⁸⁴ change

Language change is perceptible when it is analyzed over time. As it has already been said, (η) is the only salient variable in the corpus of IDEA. Then, the period covered by the investigation includes dates from 1999 to 2018. I observe that there is a decrease in the use of the non-standard variant (η/n): [n]. By contrast, the standard form (η/n): [η] increases from 0% to 100%. The graph below shows the direction of this change.

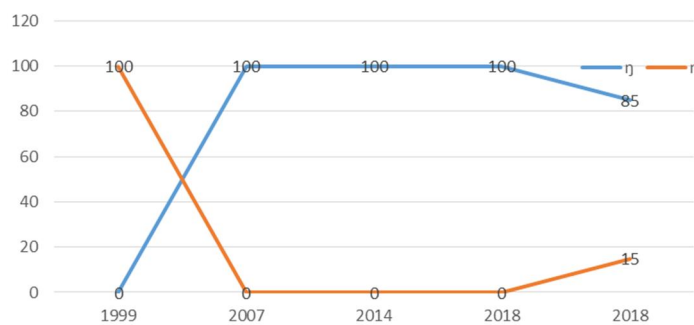


Figure 2.3 Graph of (η) evolution overtime in Florida

There is a difference in the use of the variants of (η/n) evolution over time. Perhaps, the shortage of time and the interviewees' age are responsible of the increase of the standard form (η/n): [η] over time.

2.6 Diaphasic⁸⁵ Variation

The documentary investigation has shown that social relationship and topic of discussion play influential role on the speech style of speakers. When the social relation and the risk of face threatening is minimal, speakers reciprocate more T like *FN*. In the contrary situation, they favor social distance and deferential markers; that are the V forms. Furthermore, the analysis of Floridians confirms that the interviewees vary their speech style according to their interviewers. This is observable in the following table.

⁸⁴ Diachronic change refers to the correlation between time evolution and language variation.

⁸⁵ Diaphasic variation stands for the impact of social interaction on language variation.

Interviewee	To interviewer			
	To interviewer male		To interviewer female	
	(n)	Colloquialism contraction (I'm)	(n)	Colloquialism contraction (I'm)
Floridian male (F1)	100%	100%		
Floridian male (F20)			15%	100%
Floridian female (F5), (F10)	0%,	60%		
Floridian female (F15)			0%	100%

Table 3. Frequencies of Americans' phonological (ŋ) and contraction (I am) by gender of interviewers in FLORIDA. Adapted from J. Rickford (2014: 595)

In single-male gender interview, males used non-standard variants and colloquial features. In mixed-gender interaction, males favored predominantly the standard forms albeit they sounded colloquial. As far as females are concerned, their speech style is totally contrary to that of the men. I observe that whatever the gender of their interviewers, females favor more prestigious forms of English. However, both males and females are roughly similar in terms of sounding colloquial. Some of the explanations is that masculinity and solidarity seem the principal factors to the males' use of non-standard forms. However, topic of Danger of Death might have led men to sound more standard. But females' use of prestigious forms of English might be due to talking about their family, schooling and caring of their own positive face.

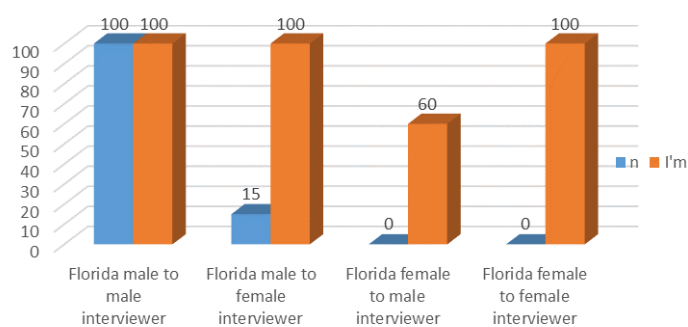


Figure 2.4 Graph of (ŋ) and (I am) in Florida

In a nutshell, the investigation of the diatopic, diamesic, diastratic, diagenic, diaphasic variation in the speech of some Floridians roughly confirms secondary findings. However, diachronic change necessitates other deep investigation.

3. LANGUAGE VARIATION OF ENGLISH IN *TEWG* (1937) AND *OMM* (1937)

The data from the novels draws on each 5th page. I firstly typed the pages into electronic form. The reason for this technique is that I did not find a suitable electronic version of *TEWG* (1937) and *OMM* (1937). The focus of analysis is on all the different types of language variation. The previous section 2 dealt with language variation of English in real life. Now, I observe the different types of variation in literature. This enables me to understand the frontiers between real life language variation and its depiction in literature.

3.1. Diatopic Variation

It is impossible to examine diatopic variation in the novels. The characters are roughly from the same regions. However, I explore how the corpuses represent some linguistic varieties of the Southern and Western areas in the USA. I focus particularly on Florida and California. The examination of the formal features in the corpuses indicates some similarities and differences. Phonological as well as morphosyntactic features have been investigated.

At the phonological aspects, some similarities between reality and *TEWG* include various items. There are, for example,

19-Glide reduction of /aɪ/ to /a/ (e.g. P30 : “Lak you oughta”),

20-Initial /θ/as /d/ (e.g. P05: “*Mah mulatto rice ain’t so good dis time.*”),

21-Merger of /ɛ/ and /ɪ/ before nasals (e.g. P05 : “*Mah husband git so sick of’em sometime he makes’em all git for home.*”)

22-Hongry = hungry (e.g. P05 : “*Ah knowed you’d be hongry.*”)

As far as *OMM* is concerned, there are some phonological similarities between it and real life. For instance, there are:

23-G dropping (e.g. P05: “*I ain’t got nothin’, George. Honest.*”), or

24-Consonant cluster reduction (e.g. P15: “*We don’t have to sit in no bar room blowin’ our jack jus’ because we got no place else to go.*”)

Morphosyntactic varieties that link reality to *TEWG* are made up various items. I found, for example,

25-contraction of *Y’all for you + all* (e.g. P35: “*Ain’t got no Mayor! Well, who tells y’all what to do?*”),

26-Compleitive and Simple past done (P10 “*whut he done tuh mah mama* ”),

27-Multiple negatives (P05 “*Good Lawd, Pheoby! Ain’t you never goin’ tuh gimme dat lil rations you brought me?*) or

28-Use of objective forms for subject, e.g. *us* for *we* (P10: “*she figgered it would be mo’ better fuh me if us had uh house*”)

In addition, the similarities that exist between reality and *OMM* are made up features like

29-Ya/you (e.g. P10: “*Ain’t she stopped givin’ ’em to ya.*”),

30-Multiple negative (e.g. *I don’t know no stories*),

31-copula ellipsis (e.g. P25 “*You takin’ his pay away from him ?*”), or

32-Subject-verb nonconcord (e.g., P05 “*The hell with what I says.*”)

However, apart from the similarities, other items illustrate linguistic differences between reality and features found in the novels. Some of those features are typical to reality, while other are typical to the novels. By typical, I mean varieties that are whether found only in reality or in the corpora. The following varieties are illustrative.

The various varieties that occur only in *TEWG* include the following:

33-Object pronoun *them* for subject pronoun *those* (e.g. P140: “*Ah don’t see how uh lady like Mis’Woods can stand all them common nigers round her place all de time.*”).

As far as *OMM* is concerned, some features occur only in the corpus. There are

34-Compleitive and Simple past done (e.g. P7: “*An’ you ain’t gonna do no bad things like you done in Weed, neither*”),

35-Existential it/they with indefinite subject (e.g. P40: “*You guys better come on while they’s still something to eat.*”).

As it is said, some features are found only in the Southern areas. Those varieties are not portrayed in *TEWG*. For instance, there are

36-the copula *BE*. (e.g. *The coffee be cold*),

37-Future tense I’mo/a = I will (e.g. *I’mo leave you alone, girl*),

39-Vowel + /ŋ/ become /aŋ/ (e.g. *Thing, ring, sing as thang, rang, sang*).

40-Wash as Warsh,

41-Greasy as Greezy and

42-Merger of / ɪ / and / I / before nasals (e.g. *Pin as Pen*)

These linguistic items are some of what I did not come discover in the corpus. These varieties seem typical to Western areas, especially in California.

In short, it is possible to say that the similarity is that some regional features of Southern (Florida) and Western areas (California) are accurately and realistically depicted in both novels. The difference is that some features occur in the novels but do not occur in real life's findings and this is reciprocal.

3.2 Diastratic Variation

The examination of the data shows the weakness of *TEWG* to appropriately reflect diastratic variation. On the contrary, data analysis reveals that *OMM* effectively reflect diastratic variation as observed in real life.

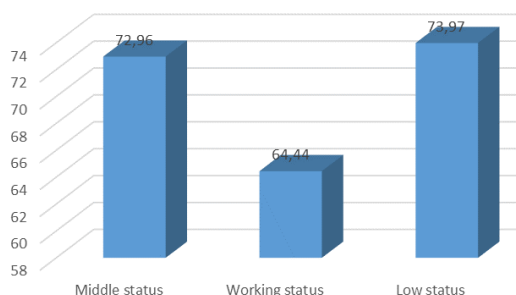


Figure 3.1 Graph of overall non-standard distribution by social classes in *TEWG* (1937)

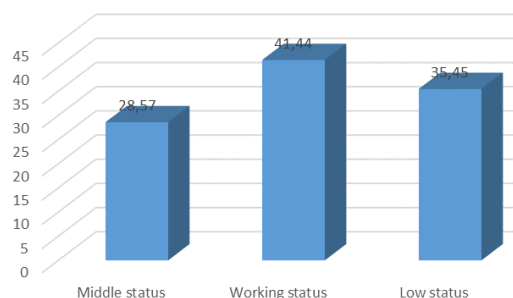


Figure 3.2 Graph of overall non-standard distribution by social classes in *OMM* (1937)

The graphs 3.1 shows that there is a fall and rise in the heights of the histograms. As far as the graph 3.2 is concerned, there is an increase in the height of the columns as we move from MC to the LC speakers. The results linked to *TEWG*'s diastratic analysis is contrary to common findings and Floridians' speech. But, it is possible to say that the graph 3.2 confirms what is generally predicted in real life. Therefore, socioeconomic status of all the protagonists in *TEWG* do have clear impact on language patterning. As far as *OMM* is concerned, higher status group favor more socially standard forms of English. Roughly speaking, the predominant use of non-standard forms in *TEWG* points out the proximity and positive politeness strategies used by the protagonists. As far as *OMM* is concerned, asymmetry seems the main features of the verbal interactions. In fact, not only characters mostly engage in conflicting issues, but also they are trying to combat loneliness.

3.3 Diagenic Variation

I found significant results about diagenic variation in the *TEWG* and *OMM*. The following tables and graphs show the variation pattern and directions.

TEWG							OMM						
	TT	T	%	P	M	S		TT	T	%	P	M	S
Women	284	187	65.85	138/166	18/27	31/91	Women	48	15	31.25	9/15	3/15	3/18
				(83.13)	(66.67)	(34.07)					(60)	(20)	(16.67)
Men	298	236	79.19	192/222	10/16	34/60	Men	597	233	39.03	105/188	57/208	72/206
				(86.49)	(62.5)	(56.67)					(55.85)	(28.08)	(34.47)

TT= Total Types, T=Token, P= Phonology, M=Morphology, S=Syntax

Table 4. Frequencies of overall non-standard distribution by gender in *TEWG* and *OMM*

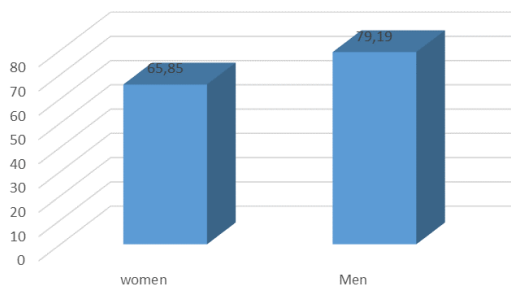


Figure 3.3 Graph of overall non-standard distribution by gender in *TEWG* (1937)

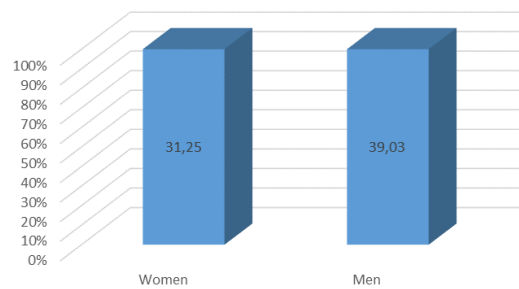


Figure 3.4: Graph of overall non-standard distribution by gender in *OMM* (1937)

Like in findings of real and Floridian investigations, I observe from the tables and graphs that diagenic variation in *TEWG* and *OMM* confirm the assumption that females favor more standard forms than males. Firstly, the table and graphs indicate an increase in the use of the non-standard forms as we move from females to males. This means that women favor more standard variants than men in *TEWG* and *OMM*. There is difference between the two genders relatively to their use of non-standard forms. Similar to real life, females in the two novels seem to stress social distance and negative politeness.

3.4. Diachronic change

Contrary to real life and the case study of Floridians interview speech, it is impossible to investigate diachronic change in *TEWG* and *OMM*. For instance, in *TEWG*, there is no temporal indications about the different times when the events take place. Although, Janie makes a recollection of her memories, she does not indicate, for example, the date when she did some actions during her childhood, the date when she got married or when her first

husband Joe Starks died. As far as *OMM* is concerned, just some indications are given about months when some of the protagonists displaced for looking job.

3.5. Diaphasic Variation

The examination of diaphasic variation in *TEWG* and *OMM* shows similarity with real findings and Floridians' speech. There is a strong correlation between the nature of social relationship and use of both address forms and modal verbs. For example, the protagonists used or reciprocated the *T* forms like *FN*, pet name, *CAN* and *WILL* when distance and the risk of threatening one's face are minimal. On the contrary, they focus on *KT + LN*, *TLN* and *no-naming* when distanced and deference increase. Therefore, social distance, topic of anger, conflict, development, job interview, gender seem the major factors influencing the speech style of the protagonists. Accordingly, bald-on-record without redress, showing interest, avoiding disagreement, giving deference are the significant politeness strategies used.

Speaker		To hearer male	
		Address form	Colloquialism modal verb
1-Equal intimate	Male	FN (11)	CAN
	Female	FN, Pet name (9)	CAN
2-Equal non-intimate	Male	No naming	CAN (3)
3-Unequal intimate (subordinate to superordinate)	Male	TLN	
4-Unequal intimate (superordinate to subordinate)	Male	FN (2)	WILL
5-Unequal non-intimate (subordinate to superordinate)	Male	Kinship Term + LN	
6-Unequal non-intimate (superordinate to subordinate)	Male	No naming	CAN, WILL

Table 5: Overall distribution of modal verbs and address forms by gender of protagonist speakers and Hearers in the corpuses. Adapted from X. Qin (2008: 413-419)

3.6. Diamesic Variation

There are no contexts where the protagonists used language in other channel, except their face-to-face dialogues. Nowhere on the 5th pages they communicate for instance via telephone, letter, or book writing. Then, it is impossible to assess this type of language variation in *TEWG* and *OMM*.

In sum, out of six types of language variation, only three have been investigated. In terms of sociolinguistic effectiveness, there is no strong efficiency in the representation of language variation in *TEWG* and *OMM* regarding what takes place in real life. Unlike the

diastatic and the diagenic variation, its diaphasic variation is probably the only one type to be realistic. In terms of linguistic accuracy, both novels portray representative linguistic properties found in Florida and California. In other words, the difference between reality and the fictions is situated at the level the diastatic and the diagenic variation. The similarities stem from the appropriate depiction of diaphasic variation and the linguistic properties.

CONCLUSION

Based on six types of language variation, the objective in the current research was to show whether or not representation of language variation in *Their Eyes were watching God* (*TEWG*) by Z. N. Hurston (1937) et *Of Mice and Men* (*OMM*) by J. Steinbeck (1937) reflect what is observable in real life. The result is that diatopic, diastatic, diagenic, diaphasic, diamorphic variation and diachronic change exist in real life. Some Floridians' interview speeches have confirmed their existence. Contrarily to real life, it has been impossible to examine diatopic and the diamorphic variation as well as the diachronic change in the two novels. Then, the analysis of diastatic variation, diagenic variation and diaphasic variation reveal some results. Firstly, the observation of the linguistic features indicates that the consistency in the use of varieties found in Florida and California makes both *TEWG* and *OMM* realistic. Secondly, the analysis of the diastatic variation in *TEWG* reveals that this novel is not realistic. However, this type of language variation is realistic in *OMM*. Thirdly, the analysis of diagenic variation shows that both novels reflect what is observed in real life. Fourthly, diaphasic variation is one of the subtypes of language variation that is realistic in *TEWG* and *OMM*. So, *TEWG* is partially realistic in terms of representing language variation observed in real life. On the contrary, *OMM* remains the only novel that effectively depicts diastatic variation, diagenic variation and diaphasic variation. One of the main objectives of Z. Hurston (1937) and J. Steinbeck might be to promote minorities' language varieties in every social class. This paper points out the utility of exploring different subtypes of language variation both in real life and fictions. Therefore, this study recommends that unlike the other types of language variation, focus could be on the linguistic properties, diastatic variation, diagenic variation and the diaphasic variation. It has pointed out some differences with L. C. Minnick (2004). One of the differences is that gender origin differentiates protagonists' speech behaviour. In other words, social identity and social contexts provide relevant clues and linguistic tools to readers. Accordingly, this research illustrates how language variation and varieties in literature may contribute to the understanding of the social meaning of protagonists' speech patterns in a literary work. Furthermore, in addition to phonology, morphology, syntax, address forms and modal verbs are significant items for investigation on the effectiveness of language variation in literature. Writers could find here how to realistically

incorporate language variation and varieties in their productions. At last, my research highlights how people, especially students, could be efficient in their variation of language regarding what characters do in some literary works. As such, it offers opportunities for writers and educational practitioners to develop dialect awareness, language varieties tolerance, literacy and culture through appropriate use of language variation.

REFERENCES:

- FOWLER, Roger. 1983. *Linguistics and the Novel*. LONDON, New York, Great Britain: Routledge. Retrieved 10 07, 2018, from <http://www.book4you.org>
- HALLIDAY, M. A. K. 2007. *Language and Society* (Vol. 10). J. J. Webster, Ed. London, Great Britain: British Library Cataloguing-in-Publication Data.
- HEWITT, L. Ann. 1992. *A Sociolinguistic Approach to the Study of Literary Dialect in the Work of John Galt and Christian Johnstone, PhD Thesis*. (G. U. Library, Ed.) Retrieved 8 24, 2014, from theses.gla.ac.uk: <http://theses.gla.ac.uk/>
- HURSTON, Z. Neal. 1937. *Their Eyes Were Watching God*. New York, USA: HarperCollins Publisher.
- LEBRAY, Thomas. 2012. "Variation Linguistique et enseignement de la norme: l'exemple de la phrase interrogative." 56. Retrieved 08 25, 2019, from <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781754>
- MINNICK, L. Cohen. 2004. *Dialect and Dichotomy. Literary Representation of African American Speech*. Retrieved 12 24, 2018, from book4you: <https://book4you.org>
- MEYERHOFF, Miriam, S. E, M. L. 2015. *Doing Sociolinguistics A practical guide to data collection and analysis*. London, New York, Great Britain, USA: Routledge. Retrieved 10 17, 2019, from <http://www.z-lib.org>
- QIN, Xizehn. 2008. "Choices in Terms of Address: A Sociolinguistic Study of Chinese and American English Practices." (M. K. Kang., Ed.) *North American Conference on Chinese Linguistics, I(20)*, pp. 409-421. Retrieved 07 22, 2014, from <https://nacd.osu.edu/sites/naccl.osu.../22-qin-xpdf>
- RICKFORD, John. R. 2014. "Situation: Stylistic Variation in Sociolinguistic Corpora and Theory." (J. W. Ltd, Ed.) *Language and Linguistics Compass*, pp. 590-603. Retrieved 07 22, 2018, from <http://www.johnrickford.com>
- STEINBECK, John. 1937. *Of Mice and Men*. Toronto/New York/London, USA: Bantam Pathfinder.

Web sites visited

<https://w.w.w.dialectsarchive.com/north-america>