



HAL
open science

**Francophonie et diversité: autour des constructions
verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de
productions écrites et orales d'étudiants de l'Université
Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan**

Bi Trazié Serge Bli

► **To cite this version:**

Bi Trazié Serge Bli. Francophonie et diversité: autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Linguistique. Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2014. Français. NNT: . tel-01089666

HAL Id: tel-01089666

<https://shs.hal.science/tel-01089666v1>

Submitted on 2 Dec 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse en vue de l'obtention du grade de
Docteur en Sciences du Langage
de l'Université Paris Ovest Nanterre-La Défense

Présentée et soutenue publiquement par

Bi Trazié Serge BLI

Le 17 novembre 2014

FRANCOPHONIE ET DIVERSITÉ
Autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire
à travers l'exemple de productions écrites et orales
d'étudiants de l'Université
Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Sous la direction de

M. Jean-François JEANDILLOU, Professeur à l'Université Paris Ovest

Jury :

Mme Béatrice AKISSI-BOUTIN, chercheur CLE-UMR 5263, HDR rapporteur
M. Jean-François JEANDILLOU, Pr à l'Université Paris Ovest, directeur
M. Denis LE PESANT, Pr à l'Université Paris Ovest, président
Mme Homa LESSAN PEZECHKI, MCF à l'Université Aix-Marseille, HDR rapporteur

À la mémoire de Bi Loroux Herman BLI

Avant-propos

Ceux qui veulent combattre l'usage par la grammaire se moquent.

Montaigne, *Essais*, II, 5.

Remerciements

Nos premiers mots de remerciement vont à l'endroit de notre directeur de thèse, monsieur Jean-François Jeandillou, qui nous a toujours soutenu aussi bien dans la réalisation du travail que pour des questions d'ordre administratif. Pour ces raisons et pour bien d'autres que nous n'évoquons pas ici, nous lui réitérons nos remerciements.

Nous remercions ensuite madame Gerda Haßler, Professeur Docteur de Sciences du langage et de Linguistique appliquée au département de langues romanes à l'Université de Potsdam en Allemagne, grâce à qui nous avons bénéficié d'un financement de trois mois.

Merci à madame Béatrice Akissi Boutin, HDR membre associé du CLLE/ERSS-UMR 5263 de l'Université Toulouse 2 Le Mirail, membre de l'ILA de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan dont nous avons souvent sollicité les avis et autres appréciations.

À monsieur Denis Le Pesant et madame Homa Lessan Pezechki, qui ont accepté de faire partie du Jury respectivement en qualité de président et de rapporteur, nous disons merci.

Myriam Djedi et Alexandre Souris ont été de sympathiques collègues lorsque nous les assistions quelques mois durant, et n'ont jamais cessé de nous encourager tout en facilitant notre intégration au Laboratoire MoDyCo. Nous leur témoignons ainsi notre gratitude.

Enfin, à Stéphanie Falgon, Marie Pereira da Costa, Fanny Capel, Pierre Adou, Jean-Claude Dodo, Éric-Joël Assi ; à vous proches ou éloignés qui de près ou de loin avez pu manifester à notre endroit quelques égards que ce soient nous permettant toujours de tenir le bon bout, nous tenons une fois de plus à vous rassurer de la reconnaissance qui est la nôtre. À défaut de ne pouvoir vous citer individuellement, retenez que pour vos actions à notre égard, nous vous saurons gré.

Résumé

Titre

Francophonie et diversité : autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan

Mots clés

Francophonie, verbe, constructions, norme, variation, Côte d'Ivoire

Ces travaux abordent la question de la diversité dans la Francophonie sur la base de constructions verbales en Côte d'Ivoire. L'étude du sous-corpus écrit montre ainsi que le fait que 232 sur 400 étudiants soient concernés par des « écarts » de constructions verbales relève essentiellement d'une « connaissance approximative de la valence du verbe employé ». Quant à l'interférence du français ivoirien ordinaire, elle diminue progressivement jusqu'à la Licence (Licence 3) avant de présenter une chute significative en Maîtrise (Master 1). L'analyse du sous-corpus oral souligne ensuite des constructions verbales typiques du français ivoirien ordinaire. Nous en déduisons que les étudiants des années supérieures manient mieux le français standard, et la variation en général, que ceux des premières années. Nous proposons dès lors une didactique du français de Côte d'Ivoire jetant les bases pédagogiques de la variation du français en Côte d'Ivoire tout en insistant sur l'intérêt d'une norme grammaticale pour l'ensemble du monde francophone.

Abstract

Title

Francophonie and diversity: around the verbal constructions in Côte d'Ivoire through the example of written and oral productions of students from the University Félix Houphouët-Boigny in Abidjan

Key words

Francophonie, verb, constructions, standard, variation, Côte d'Ivoire

These studies approach the issue of diversity in the Francophonie on the basis of verbal constructions in Côte d'Ivoire. The study of written sub-corpus shows that the fact that 232 out of 400 students are involved with "gaps" in verbal constructions is essentially an "approximate knowledge of the valence of the verb used." As for the interference of the standard ivorian french, it gradually decreases to the License (Licence 3) before presenting a significant drop in Master (Master 1). The analysis of oral sub-corpus then highlights typical verbal constructions of standard ivorian french. We conclude that students in senior years handle better the standard french and the change in general, than those of early years. We therefore propose a didactics of french in Côte d'Ivoire laying the educational foundation of the change in french in Côte d'Ivoire while emphasizing the importance of a grammatical standard for the entire french-speaking world.

Sommaire

<i>À la mémoire de Bi Loroux Herman BLI</i>	2
Avant-propos	3
Remerciements	4
Résumé	5
Abstract	6
Sommaire	7
Introduction	9
<i>Première partie :</i>	<i>16</i>
<i>Présentation du sujet</i>	<i>16</i>
Chapitre 1 : Francophonie, francophonie et français	18
1-1 Présentation	18
1-2 De la Francophonie de la diversité à la diversité dans la Francophonie	27
1-3 L’Afrique francophone.....	39
Chapitre 2 : Du verbe français au verbe francophone	52
2-1 Le verbe.....	53
2-2 Constructions verbales françaises : aperçu grammatical.....	58
2-3 Le verbe francophone	69
Chapitre 3 : Présentation de l’enquête	78
3-1 L’intérêt de l’étude envisagée	78
3-2 Méthodologie.....	92
<i>Deuxième partie :</i>	<i>109</i>
<i>Les données de l’enquête</i>	<i>109</i>
Chapitre 1 : Délimitation, présentation, analyse et interprétation des écarts du sous-corpus écrit	111
1-1 Le sous-corpus écrit.....	111
1-2 Présentation des différents types d’écarts	127
1-3 Tableaux et histogrammes récapitulatifs de l’ensemble du sous-corpus écrit ..	214

Chapitre 2 : Les données du sous-corpus oral	225
2-1 L'oral	225
2-2 Le projet <i>CIEL-F</i>	226
2-3 Les constructions verbales du sous-corpus oral : approche descriptive	229
2-4 Que retenir ?	237
Chapitre 3 De l'écrit à l'oral.....	239
3-1 Des similitudes ?	241
3-2 Quelques différences ?	242
3-3 Que dire des hypothèses de travail ?	242
<i>Troisième partie :.....</i>	243
<i>Le français d'Afrique entre langue officielle, maternelle, seconde et étrangère</i>	243
Chapitre 1 : Questions d'ordre didactique.....	245
1-1 Autour du français langue officielle, maternelle, seconde et étrangère	247
1-2 À propos des résultats de l'enquête : vers un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire ?	254
Chapitre 2 : Pédagogie intégrée langue maternelle/langue étrangère	270
2-1 Enseignement du français en milieu plurilingue : le PÉI	272
2-2 Le PÉI, à propos du terrain.....	277
Chapitre 3 : La langue entre standard et variété : l'indispensable cohabitation ?	
.....	283
3-1 La réalité ivoirienne : de l'appropriation à l'expression identitaire	284
3-2 Autour de quelques expressions idiomatiques du français ivoirien	287
3-3 Le français notre langue, la francophonie notre famille.....	288
Conclusion	290
Bibliographie	298
Table des matières	321
Table des illustrations.....	327
Annexes.....	328
1- Sous-corpus écrit	329
2- Sous-corpus oral <i>T3CLUA</i>	344

Introduction

L'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) à travers *l'observatoire de la langue française*¹ estime à 220 millions le nombre de francophones vivant dans le monde. Le français est ainsi présenté comme la deuxième langue maternelle parlée au sein de l'Union européenne, la deuxième langue étrangère la plus pratiquée et enfin, la neuvième langue la plus parlée sur terre. Ce qui semble illustrer l'importance de cette langue à l'échelle internationale. Des 220 millions de francophones dans le monde entier, le nombre de ceux vivant sur le continent africain est également évalué à 96, 20 millions d'habitants. Cette estimation suscite notre intérêt surtout quand l'on sait que le français n'est pas la langue maternelle de la plupart des Africains.

S'appuyant au demeurant sur certaines estimations démographiques, ce même Observatoire de la langue française considère qu'à l'horizon 2050, plus de 85 % des francophones se trouveront en Afrique. De telles prévisions nous amènent à considérer la diversité comme le probable moteur du dynamisme actuel et surtout à venir du français tout comme celui de l'espace francophone tout entier. D'où l'intérêt, pour nous, de contribuer aux réflexions menées dans ce sens. Cela dit, nous ne perdons pas de vue l'immensité de la question et la multiplicité des approches qui pourraient naturellement en résulter. C'est dans ce sens que nous souhaitons d'emblée indiquer que notre apport tentera de se construire dans les limites éventuelles du sujet suivant :

« Francophonie et diversité : autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan ».

Il appartiendra à la première partie de la présente étude de tenter d'exprimer au mieux l'ensemble des motivations nous ayant particulièrement orienté vers le choix de ce sujet. Avant d'y parvenir toutefois, l'on devine sans doute déjà que nous essayons d'aborder la question de la diversité dans la francophonie à travers l'exemple du français tel qu'il est vécu en Côte d'Ivoire. Ce qui nous impose sans doute d'observer avec Knusten (2007) que : « Depuis que les linguistes ont "découvert" le terrain ivoirien dans les années soixante-dix, beaucoup d'encre

¹ Organisation internationale de la Francophonie, Observatoire de la langue française, *La langue française dans le monde 2010*, Paris : Nathan, 2010.

a coulé à son sujet. Le sommet fut atteint au milieu des années quatre-vingt, époque où un grand nombre de publications a vu le jour... »² À s'en tenir à ces observations, l'on pourrait plus ou moins mesurer la difficulté qui est la nôtre quant à l'intention de nous investir dans une revue de la littérature consacrée à la réalité du français de Côte d'Ivoire. Notre visée n'étant toutefois pas de prétendre à l'exhaustivité, nous tenterons ici et maintenant de souligner certaines de ces études, figurant sans doute parmi les plus importantes ou du moins, parmi les plus connues.

Notons que L. Duponchel (1974) est souvent présenté comme « ... le point de départ d'une nouvelle méthodologie en ce qui concerne la façon d'appréhender le français ivoirien et, plus généralement, le français africain ». ³ Confronté toutefois à plusieurs difficultés relatives à la maîtrise du champ d'études envisagé, ce chercheur, à travers cet article, ne manque pas d'exprimer la réserve qui est la sienne quant à la possibilité d'envisager scientifiquement le français ivoirien comme véritable objet d'études avec toute la cohérence nécessairement inhérente à une telle entreprise. D'où le pessimisme qui semblait être le sien quant à cette idée.

Bien au fait de toutes ces difficultés, J. L. Hattiger, dans la suite de ses travaux de thèse de doctorat⁴, entreprend des recherches sur le français populaire d'Abidjan (fpa). Cette entreprise aboutit à la publication d'un ouvrage en 1983 à l'Institut de linguistique appliquée de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. De ces travaux, on peut dire en substance qu'ils constituent une étude morphosyntaxique du français parlé des « locuteurs n'ayant jamais été scolarisés ni alphabétisés »⁵. Ce chercheur s'appuie ainsi sur un corpus constitué de différents enregistrements dont il ne retiendra finalement que ceux de seize (16) locuteurs. Les productions linguistiques de ces différents locuteurs sont ensuite divisées en quatre (4) sous-corpus représentatifs des quatre grands groupes ethno-linguistiques de Côte d'Ivoire. C'est-à-dire selon que ces locuteurs appartiennent aux groupes kwa, mandé, krou et gour. Hattiger constate une grande variation du français en Côte d'Ivoire à l'exemple de celui pratiqué dans la capitale, Abidjan. Ce qui lui permet de conclure son étude en envisageant deux schémas possibles d'évolution du français en Côte d'Ivoire. Dans le premier schéma, le français

² Anne Moseng Knusten, *Variation du français à Abidjan (Côte d'Ivoire) étude d'un continuum linguistique et social*, thèse de doctorat présentée à la Faculté des Lettres et Sciences humaines, Université d'Oslo, Norvège, 2007.

³ *Ibidem*, p. 43.

⁴ Jean-Louis Hattiger, *La morphosyntaxe du groupe nominal dans un corpus de français populaire d'Abidjan*, thèse de 3e cycle, Université de Strasbourg, 1981.

⁵ Jean-Louis Hattiger, *Le français populaire d'Abidjan : un cas de pidginisation*, Abidjan, Université nationale de Côte d'Ivoire, Institut de linguistique appliquée, 1983, p. 31, cité par Knusten (2007) *op. cit.*, p. 44.

populaire d'Abidjan « se coupe de tout contact avec la norme tout en restant un instrument de communication pour les populations ». ⁶ Dans un second schéma, ce chercheur pense que le *fpa* pourrait aboutir à une variété régionale du français standard, « les conditions politiques, économiques et sociales restant celles qui prévalent aujourd'hui ». ⁷ Notons pour terminer avec les travaux de ce chercheur que nous avons tenu à nous y attarder quelque peu parce que ceux-ci apparaissent, pour beaucoup, dans la littérature relative au français de Côte d'Ivoire, comme les recherches les plus citées.

En Côte d'Ivoire, les années quatre-vingt-dix (1990) sont marquées par d'importants remous sociopolitiques. Tous les pans de la société ivoirienne connaissent des bouleversements. L'appropriation du français, sur laquelle nous espérons pouvoir revenir au cours de notre développement, semble également avoir été de plus en plus assumée à partir de cette époque par les populations ivoiriennes en général et abidjanaises en particulier. Cette situation a certainement contribué à accroître l'intérêt scientifique pour le français en Côte d'Ivoire en tant qu'objet d'étude. Bien entendu, il serait tout de même prétentieux de notre part de vouloir évoquer l'ensemble de ces réflexions. Quoique quelques-unes méritent certainement que l'on s'y attarde en guise d'illustration. C'est le cas notamment de l'article de J. N. Kouadio (1992). À travers ces travaux consacrés au *nouchi*, présenté comme la variété argotique du français de Côte d'Ivoire, ce chercheur semble avoir ouvert la réflexion à de nouvelles orientations envisageant éventuellement le français de Côte d'Ivoire non plus comme une simple variété pidginisée du français, mais surtout comme une complexité linguistique. N'excluant ainsi désormais plus la perspective de la construction d'une communauté linguistique quant à la situation ivoirienne.

Dans cette optique toujours, l'on pourrait aussi évoquer les recherches de Ploog (1999). Se fondant sur un corpus oral constitué du vécu quotidien des enfants de la rue abidjanaise, autrement dit, des *bakroman*, cette chercheuse décide d'investir le champ de la syntaxe du français abidjanais. D'où son intérêt pour l'étude du premier actant du français parlé à Abidjan. Elle observe, du fait du mode de vie quelque peu marginal de ces *bakroman*, le développement d'un vernaculaire et par conséquent, une sensibilité quelque peu relative de leur part, par rapport à la norme. Les conclusions qu'elle en tire sont nombreuses et tout aussi importantes les unes que les autres. Nous retenons de façon générale que Ploog fait l'observation selon laquelle le

⁶Jean-Louis Hattiger (1983), *op. cit.*, p. 298-299 cité par Knusten (2007), *op. cit.*, p.47.

⁷ *Idem.*

français d'Abidjan présente d'importantes divergences structurales vis-à-vis du français « standard ». Elle note que ces divergences se manifestent pratiquement à tous les niveaux d'analyse et particulièrement du point de vue morphosyntaxique. Ce qui semble davantage participer à l'observation selon laquelle le français de Côte d'Ivoire constitue une particularité intéressante quant à l'étude de la diversité dans la francophonie.

Boutin (2002) ne semble d'ailleurs pas dire le contraire. Par une approche transformationnelle, cette chercheuse se consacre à l'étude des phénomènes variationnels de la syntaxe du français de Côte d'Ivoire. Pour y arriver, elle s'appuie sur un corpus à la fois écrit (œuvres littéraires, presse écrite, certains sites internet) et oral (média oral, énoncés produits par des locuteurs ivoiriens, etc.). De son analyse comparative entre le français de Côte d'Ivoire et celui de France, elle déduit que le premier cité présente d'importants cas de restructurations. Ces dernières, le fait-elle remarquer, s'observent principalement au niveau de la complémentation du verbe, de la subordination, de la construction *génitivale*, de l'adjectif épithète et de la détermination. Ainsi analyse-t-elle les faits syntaxiques, de façon générale, comme des cas de variation propre au français de Côte d'Ivoire.

S. Lafage s'est, quant à elle, beaucoup investie dans des recherches relatives à l'aspect lexical du français de Côte d'Ivoire. Ces travaux de 2002 et 2003 apparaissent comme s'inscrivant dans la dynamique de l'approfondissement des recherches relatives à cet aspect du français de Côte d'Ivoire qui semble de la sorte faire l'objet d'un intérêt particulier chez cette éminente spécialiste du terrain ivoirien.

Pour clore cette tentative d'approche de la littérature relative à l'étude du champ ivoirien que, insistons-y, nous n'envisageons surtout pas exhaustive, nous avons choisi d'évoquer, les travaux de Knusten (2007). Nous n'entendons pas ainsi faire une focalisation particulière sur cette chercheuse même si nous estimons que ces travaux font partie des plus importants relativement à l'étude du français en Côte d'Ivoire.

À travers ces recherches doctorales Knusten (2007) poursuit plusieurs objectifs qu'elle semble résumer en deux catégories dont l'une qualifiée d'empirique et l'autre, de théorique. Ainsi à travers les objectifs empiriques, cette chercheuse souhaite-t-elle principalement décrire le français de Côte d'Ivoire dans sa pratique actuelle. Partant du constat selon lequel l'usage du français en Côte d'Ivoire apparaît comme un ensemble de pratiques aussi bien hétérogènes que complexes, elle décide de privilégier trois différents aspects :

- l’usage du français dans différentes situations de communication,
- les attitudes linguistiques des locuteurs abidjanais,
- les formes morphosyntaxiques constituant le système linguistique du français de Côte d’Ivoire.

Pour atteindre cet objectif empirique, cette chercheuse s’appuie sur un corpus oral de vingt-six (26) heures d’enregistrement prenant en compte des situations aussi bien formelles qu’informelles tout comme une interview sociolinguistique portant sur les attitudes linguistiques des locuteurs concernés.

Quant aux objectifs théoriques de son étude, Knusten (2007) les décrit essentiellement comme relevant de la volonté de contribuer à la discussion sur la variabilité dans le langage. C’est dans ce sens qu’elle s’interroge particulièrement sur la manière dont cette question pourrait être abordée dans le contexte abidjanais qui lui apparaît ainsi comme linguistiquement et culturellement diversifié.

Des conclusions de Knusten (2007), l’on pourrait retenir entre autres que dans les contextes extérieurs, la langue française domine entièrement les différentes interactions entre les populations abidjanaises à l’image de la Côte d’Ivoire tout entière. Le rôle des langues nationales, ajoute-t-elle, apparaît alors comme secondaire. Elle souligne toutefois que cette situation ne concerne pas le dioula qui du fait d’être quotidiennement parlé par une importante partie de la population, en terme de nombre et qui est très souvent privilégié dans les échanges commerciaux demeure un véhiculaire important. Dans les contextes intérieurs à l’image des réunions familiales, Knusten (2007) observe une pénétration de plus en plus importante du français. Elle en conclut contrairement à Hattiger (1983) que le français à Abidjan ne peut plus être abordé en matière de pidgin. Cette chercheuse constate tout de même, une vingtaine d’années après l’étude de Hattiger (1983), la persistance de caractéristiques telles que certaines omissions contextuelles de déterminants, d’articles définis et partitifs. Dans le domaine verbal, Knusten (2007) note des constructions verbales à prédicats complexes attestées dans son corpus contrairement au français parlé de France. Elle interprète cela également comme la manifestation d’une restructuration propre au domaine verbal du français de Côte d’Ivoire. Du point de vue morphosyntaxique, cette chercheuse observe ce qu’elle désigne comme une instabilité dans le système linguistique abidjanais. Du point de vue individuel ou selon leurs niveaux de scolarisation, la plupart des locuteurs abidjanais ont un discours marqué par des constructions à la fois standards et non standards. Malgré tout, cette chercheuse observe une

réurrence de certaines constructions au niveau des productions individuelles. Ce qui l'amène à caractériser le français abidjanais comme une norme endogène du français.

Pour terminer, Knusten (2007) observe relativement à l'attitude linguistique des locuteurs que celle-ci est partagée. S'appuyant sur les locuteurs convoqués dans la constitution de son corpus, cette chercheuse constate que les attitudes linguistiques envers le français abidjanais oscillent entre acceptation et rejet. Elle en déduit qu'à l'image des productions linguistiques, les attitudes linguistiques envers le français à Abidjan se présentent sur un continuum allant, de façon plus ou moins explicite, de l'appréciation à la dépréciation. À l'image enfin des spécialistes s'étant intéressés à la question, cette chercheuse conclut en espérant que ses résultats serviront « à la compréhension de cette variété relativement peu décrite, mais souvent citée comme exemple particulièrement intéressant non seulement pour la francophonie linguistique, mais aussi pour la linguistique générale ».⁸

L'étude de la situation ivoirienne dans la diversité de la francophonie, même si elle paraît relativement récente, témoigne d'un certain dynamisme qui semble en dire long sur le caractère aussi vaste qu'important du champ à explorer. C'est donc en nous appuyant sur l'ensemble des travaux menés dans ce sens, de façon générale, que nous souhaitons également participer à l'approfondissement de la réflexion sur les caractéristiques éventuelles du français en Côte d'Ivoire dans la diversité francophone.

La réflexion est structurée en trois parties. La première est relative à la présentation du sujet. Elle est composée de trois chapitres. Le premier chapitre intitulé *Francophonie, francophonie et français* est une présentation générale de Francophonie. Le verbe dans sa généralité et les constructions verbales en particulier sont ensuite abordés à travers le deuxième chapitre intitulé : *Du verbe français au verbe francophone*. Le troisième chapitre est intitulé : *Présentation de l'enquête*. Il tente de décrire l'intérêt de ces travaux, tout en établissant le cadre théorique et la méthodologie. Intitulée *Les données de l'enquête*, la deuxième partie présente l'analyse du corpus. À l'image de la première partie, elle est également constituée de trois chapitres. Le premier consacre une analyse du sous-corpus écrit. Il est intitulé : *Délimitation, présentation, analyse et interprétation des différents types d'écarts recherchés dans le sous-corpus écrit*. Le deuxième essaie d'aborder le sous-corpus oral à travers l'intitulé : *Les données du sous-corpus oral*. Intitulé : *De l'écrit à l'oral*, le troisième chapitre est une synthèse de

⁸ Knusten (2007) *op. cit.*, p. 377.

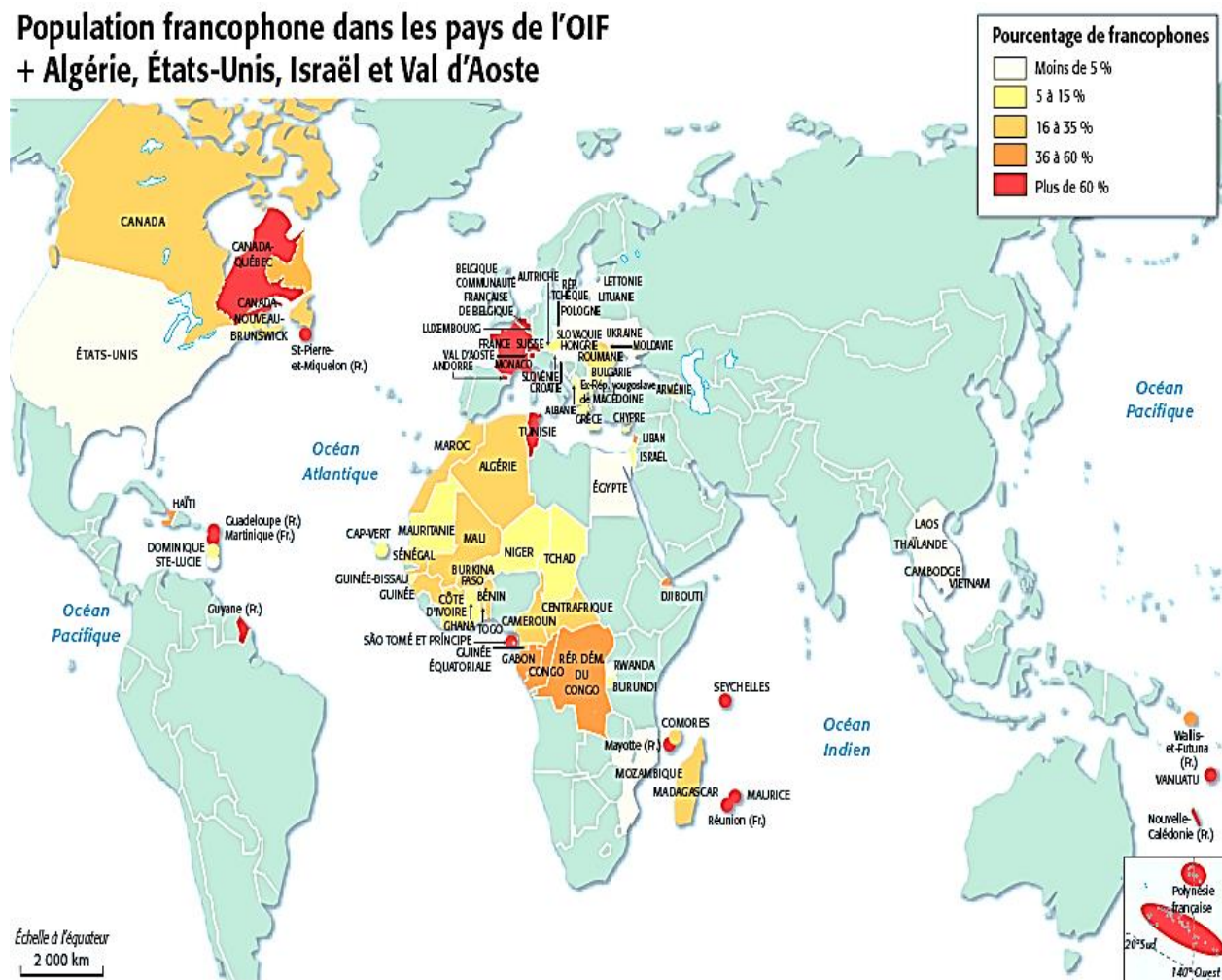
l'analyse du corpus. La troisième partie est intitulée : *Le français d'Afrique entre langue officielle, maternelle, seconde et étrangère*. Elle est aussi faite de trois chapitres. S'appuyant sur l'essentiel des résultats de l'analyse du corpus, le premier chapitre aborde des questions d'ordre didactique. D'où son intitulé : *Questions d'ordre didactique*.

Le deuxième chapitre s'intéresse à la pédagogie intégrée langue maternelle langue étrangère. Il évoque ainsi une expérimentation en cours en Côte d'Ivoire visant à promouvoir l'usage des langues nationales de ce pays par le biais de l'enseignement à partir du cycle primaire. Il est intitulé : *Pédagogie intégrée langue maternelle/langue étrangère*. En posant la question suivante en guise d'intitulé : *Le français entre standard et variété : l'indispensable cohabitation ?* Le dernier chapitre essaie plus ou moins d'établir un rapport d'interdépendance entre la forme « standard » et les variétés du français. Il permet dans ce sens d'observer quelque peu l'expression identitaire qui semble résulter de l'appropriation du français en Côte d'Ivoire. Nous profitons pour nous intéresser à des expressions idiomatiques éventuelles du français de Côte d'Ivoire. L'occasion de définir des pistes de recherches à approfondir dans des recherches futures. L'expression d'un attachement au français notre langue et à la francophonie notre famille achève ce chapitre.

Première partie :
Présentation du sujet

Figure 1. La francophonie contemporaine⁹

Population francophone dans les pays de l'OIF + Algérie, États-Unis, Israël et Val d'Aoste



⁹ cf. Organisation internationale de la Francophonie, l'Observatoire de la langue française, *La langue française dans le monde 2010*, Paris : Nathan 2010, p.2.

Chapitre 1 : Francophonie, francophonie et français

1-1 Présentation

Un nom se révèle incontournable lorsque l'on s'investit dans une recherche étymologique de ce terme nécessairement polysémique de Francophonie. Il s'agit de celui du géographe Onésime Reclus né en 1837 et frère de l'éminent géographe Elisée Reclus. O. Reclus a eu pour ambition d'établir un classement de tous les habitants de la terre en tenant compte de la langue que ceux-ci utilisaient selon qu'ils étaient dans leur famille ou dans la société de façon générale. D'une façon assez originale relativement à ce qui se faisait à l'époque, O. Reclus occulta certains critères tels que l'ethnie, la race et la condition sociale ou économique. Il décrivit et estima le nombre de toutes les populations parlant français qu'il qualifia de populations francophones. Cette action, semble-t-il, marque la naissance officielle du terme « francophonie »¹⁰. Outre ce brin d'historique qui situe ce terme dans l'histoire, osons ce goût du détail avec Michel Tetu (1997) en nous interrogeant en ces termes : « Qu'est-ce que la Francophonie ? »¹¹

Si cet auteur avertit que la notion de francophonie n'était guère utilisée avant les années 1980, il s'empresse également de faire une nette distinction entre l'espace francophone, la francophonie et la Francophonie. Selon lui, francophonie désigne généralement l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou dans leur communication. On pourrait remarquer la primauté conférée à la langue française comme objet de communication. Le terme « francophonie » semble ainsi se dépouiller de toutes sortes de catégorisations considérant la race et la stratification sociale pour se focaliser sur le respect de l'originalité de chaque culture voire de chaque civilisation. La langue française y tient lieu de ferrement à la cohésion de peuples, de cultures, d'individus que certaines circonstances historiques, présentes ou à venir lient dans leur diversité. L'importance et le respect de cette diversité y sont donc de mise.

¹⁰ Qui désigne l'ensemble des populations parlant français selon Xavier Deniau, *La francophonie*, Paris : Puf, « Que sais-je », 1983.

¹¹ Michel Tetu, *Qu'est-ce que la FRANCOPHONIE ?* Vanves : Hachette-Edicef, 1997.

C'est cette vision que semble partager Giovanni Dotoli (2005) lorsqu'il déclare : « la francophonie est le respect des cultures préservant leur originalité dans le dialogue. »¹² À en croire cet auteur, la francophonie n'est en rien un espace où les origines, les particularités, les différences sont phagocytées au profit d'un idéal policé que représenterait exclusivement la culture française. Bien au contraire, chaque peuple, chaque individu y sont invités tels quels, autour de l'amour et du partage de la langue française. C'est dans cette même optique qu'il faut remarquer que ce partage autour de la langue française, que souhaite ainsi incarner la francophonie, prend surtout forme dans un espace, l'espace francophone en l'occurrence.

« L'espace francophone représente une réalité non exclusivement géographique ni même linguistique, mais aussi culturelle ; elle réunit tous ceux qui de près ou de loin, éprouvent ou expriment une certaine appartenance à la langue française ou aux cultures francophones »¹³.

Par cette approche définitionnelle, Michel Tetu (1997) décrit un espace qui transcende les frontières, mais aussi les barrières géographiques, linguistiques et culturelles. En déduisant que les francophones pourraient de ce fait être partout et nulle part à la fois, il note à cette approche un caractère « flou », mais certainement « fécond ». Qu'en est-il de la Francophonie ?

La Francophonie selon Michel Tetu (1997) désigne le regroupement des gouvernements, des pays ou des instances officielles qui ont en commun l'usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges. Cette déclinaison semble ainsi mettre en avant toutes les instances formelles à travers lesquelles s'organisent les échanges entre les francophones.

Dans la même optique, Papa Alioune Ndao (2008), en introduction à *la francophonie des Pères fondateurs*¹⁴ qu'il a lui-même dirigée, avertit que la francophonie est aujourd'hui une réalité communautaire et institutionnelle. Il fonde cette affirmation sur le fait que selon lui, l'œuvre francophone est le résultat d'une longue marche constante à laquelle beaucoup de personnalités ont participé. Ce sont ces personnalités qu'il qualifie d'ailleurs de « Pères fondateurs ». ¹⁵ Cet argument est partagé par Foued Laroussi (2008) qui tient à rappeler que ce sont les hommes de la périphérie, et non ceux de l'Hexagone, qui ont eu l'idée de la francophonie. À titre d'illustration, il cite, entre autres, *Léopold Sédar Senghor*, *Daniel Johnson*, *Jean Lesage*, *Habib Bourguiba* ou encore *Hamani Diori*. Selon Laroussi, les

¹² Giovanni Dotoli, *La Langue française et la Francophonie, à l'aube du troisième millénaire*, Fasano : Linguistica, 2005, p. 22.

¹³ Michel, Tetu *op. cit.*, p.14.

¹⁴ Papa Alioune Ndao (sous la direction de), *La francophonie des Pères fondateurs*, Paris : Karthala, 2008.

¹⁵ *Ibidem.* p.7.

dirigeants politiques français de l'époque étaient méfiants à cette idée, à commencer par Charles de Gaulle. Ces derniers craignant que cette œuvre d'un point de vue international ne soit interprétée comme une forme de néocolonialisme savamment déguisée. Ce n'est finalement que sous François Mitterrand, continue-t-il, que la francophonie au sein du monde politique français sera dotée d'un statut suffisamment clair. Une priorité sera dès lors accordée à cette idée qui avait suscité tant de méfiance de la part des politiques français. Ce qui nous permet sous doute d'observer que si le terme « francophonie » est l'émanation du projet géographique d'Onésime Réclus, l'idéal francophone, dans sa mise en pratique effective, apparaît, quant à lui, comme une volonté manifeste et inébranlable de ceux que certains des auteurs, ci-dessus cités qualifient de « Pères fondateurs » de la Francophonie.

C'est certainement sur cette observation qu'insistent Anne-Marie Laulan et Didier Oillo (2008) quand ils nous rappellent que, dans un premier temps, le mot « francophonie » était utilisé pour qualifier « l'ensemble des gens ayant dans le monde, le français comme langue maternelle ou seconde »¹⁶. Telle que désignée, francophonie semblait alors systématiquement liée à la langue française et à son partage. De ce fait, pouvaient être qualifiées de francophones, seules les personnes qui utilisaient le français quotidiennement comme langue maternelle ou comme langue seconde. Si cette idée a germé sur les fonts baptismaux de la francophonie, Laulan et Oillo (2008) rassurent qu'une telle approche de l'idéal francophone n'est plus d'actualité. Ces auteurs expliquent que la francophonie est une idée revendiquée par des chefs d'États indépendants à l'image de Senghor (Sénégal), Diori (Niger), Bourguiba (Tunisie), etc. Ces derniers, poursuivent-ils, avaient à l'esprit de défendre en même temps que la langue, des intérêts économiques, politiques, et culturels en commun. La francophonie a su éviter ce qui semblait être une dérive vers une hégémonie linguistique. La francophonie prône dès lors le multilinguisme tout en défendant les langues partenaires. Elle a également pour originalité la capacité à pouvoir constituer un lieu privilégié d'expression, de renforcement de la diversité des cultures et des langues qui la composent et qui fondent son projet de solidarité. De cet éclairage apporté par Laulan et Oillo (2008), on pourrait retenir que la francophonie s'inscrit désormais dans la mondialisation. La seule lutte pour la langue française n'étant plus le leitmotiv qui nourrit principalement son existence. La francophonie se veut comme un espace de multilinguisme fièrement accroché aux seules valeurs qui fondent l'humanité à l'heure de la mondialisation. Elle revendique la diversité culturelle à travers les différents peuples et langues

¹⁶ Anne-Marie Laulan et Didier Oillo « La francophonie, fer de lance de la bataille pour la diversité des expressions culturelles », in *Francophonie et Mondialisation*, Paris : CNRS édition, 2008, pp. 7-21.

qui la caractérisent. Elle se veut surtout comme un creuset des valeurs démocratiques et culturelles. La francophonie apparaît dès lors comme une alternative à l'hégémonie économique et à la pensée unique.

La francophonie malgré tout suscite encore méfiance et idées reçues non seulement de la part de Français, mais également de certaines personnes qui voient en elle un objet de conquête qui n'affiche pas ses véritables intentions de peur d'être démasqué. Claire Tréan (2006), essaie tant bien que mal de lever le voile sur ces idées reçues aux fins, martèle-t-elle, de les clarifier une bonne fois pour toutes. Tel semble être l'objectif principal qu'elle se donne dans *La Francophonie*.¹⁷ À travers cet ouvrage, cette auteure essaie de soulever plusieurs malentendus partagés par la plupart des *anti-francophonies*. À défaut de les énumérer tous ici, nous en soulèverons certains tout en proposant les arguments donnés par cette auteure pour tenter de dissiper ces incompréhensions.

La première idée reçue dont fait ainsi cas Tréan (2006) tient la francophonie pour une survivance du colonialisme. Cette idée s'appuie sur le fait que la plupart des pays dits francophones aujourd'hui dessinent, géographiquement, la carte de l'ancien empire colonial de la France. Tréan ne nie pas les réalités qui sous-tendent de telles observations. Elle poursuit nonobstant la réflexion en invitant tout le monde à constater que beaucoup d'autres pays figurant dans la francophonie n'ont avec la France qu'un rapport historique lointain. D'autres pays n'ont jamais été en situation de dépendance coloniale, ni envers la France, ni envers la Belgique. Elle attire l'attention également sur le fait que les pays africains ne sont plus majoritaires dans la liste des pays francophones. Qui plus est, plus de la moitié des membres de l'Union européenne s'y trouvent. Dès lors, conclut-elle sur la question, cette idée reçue ne brille que par la méconnaissance du monde francophone actuel de ceux qui la nourrissent.

¹⁷ Claire Tréan, *La Francophonie*, Paris : Le Cavalier bleu, collection les idées reçues, 2006.

La deuxième idée reçue sur laquelle s'attarde, un tant soit peu, notre auteure est relative à la méconnaissance de l'évolution de la Francophonie. Elle explique cet argument par le fait que dans la tête de beaucoup de Français, Francophonie n'a longtemps désigné qu'« un club de vieux messieurs en nœud de papillon, occupant leur retraite à traquer le maniement erroné de l'imparfait du subjonctif et, surtout à guerroyer contre l'anglais. »¹⁸ Ces individus qu'elle qualifie de « Papy »¹⁹ seraient hantés par une nostalgie visiblement perdue du temps où la langue de Voltaire était pratiquée par la plupart des grandes cours européennes. Ces personnes n'auraient encore que pour distraction favorite, la traque quotidienne de tous les anglicismes de la langue française ayant à cœur une éternelle revanche contre l'Angleterre et contre le rayonnement quasi indéniable de la langue anglaise.

Contre de telles critiques, Tréan formule la réplique selon laquelle la Francophonie a depuis longtemps clarifié son objectif et que ces procès ne devraient plus être d'actualité. Elle explique que la promotion de la langue française est indubitablement la priorité de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Tout de même, fait-elle observer, cette mission n'est pas une obsession aux contours aveuglants qui ferait que cette instance ne serait pas en phase avec les réalités du monde actuel. La francophonie, résume-t-elle sur la question, se veut pour tous ces États membres, l'une des voies à leur intégration à la communauté internationale et certainement pas comme le lieu de l'absolue défense d'une langue qui n'était pas la leur.

Une autre idée reçue sur la francophonie, c'est qu'elle servirait la politique d'influence de la France. Selon Tréan toujours, raisonner de la sorte, c'est confondre l'Organisation internationale de la Francophonie avec les réseaux français de coopération et d'action culturelle à l'étranger. Les réseaux de coopération politique et culturelle de la France, dit-elle, sont gérés par des Français depuis le quai d'Orsay et l'Agence française de développement à travers les différentes représentations diplomatiques de la France à l'étranger. Ces réseaux, poursuit Tréan, font partie des plus importants et des plus influents au monde par le nombre de leurs implantations et surtout de leurs services de coopération. Ces services relèvent exclusivement du ministère de la coopération et ne sont en aucun cas à confondre avec les services de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF).

¹⁸ Claire Tréan, *op. cit.*, p.23.

¹⁹ *Idem.*

Elle précise également que l'OIF et les organismes qui en dépendent sont des organisations intergouvernementales. La prise de décision n'y est donc pas le fait d'un seul État, mais de l'ensemble. Malgré tout, cette auteure reconnaît que la gestion des relations entre le gouvernement français et les instances francophones n'est pas encore clairement établie. Ces responsabilités semblent fluctuer au gré des changements de gouvernement sans qu'une instance définitive soit désignée pour les assumer. La francophonie reste cependant très attachée à la démocratie. Elle a très souvent pris des décisions sous l'impulsion du Canada même si ce pays membre est resté très lié aux idées du Commonwealth comme tient à le faire remarquer Tréan. C'est certainement le lieu de noter que l'OIF définit la Francophonie comme le dispositif institutionnel qui organise les relations politiques et de coopération entre États et gouvernements ayant en partage l'usage de la langue française et le respect des valeurs universelles.

Pour tenter de nous résumer, nous observons qu'approcher le monde francophone ne se limite pas à se lancer vers de longues et interminables courses de définitions que celles-ci soient étymologiques, historiques, institutionnelles ou idéologiques. La francophonie va bien au-delà et semble n'avoir pas encore fini sa mue. La francophonie en somme, c'est une langue, un peuple, le partage de valeurs démocratiques, une alternative à l'hégémonie économique et linguistique des Anglo-saxons. C'est également une autre porte d'intégration à la mondialisation, c'est la moralisation de cette même mondialisation. Ce sont des « Pères fondateurs », des politiques en faveur de l'éducation dans tous ses pays membres, des idées reçues, bref la francophonie c'est une idée. Une idée défendue et combattue à la fois, mais qui continue de résister notamment à travers l'organisation dont elle s'est dotée.

1-1-1 L'Organisation

En tant qu'organisation, la Francophonie est structurée autour d'un dispositif institutionnel composé d'instances politiques au sommet duquel se trouvent le sommet des chefs d'État et de gouvernement et le Secrétariat général de la Francophonie. Notons que ce sommet se réunit tous les deux ans. Et comme le détaille si bien Christian Valantin (2010), « c'est au sixième Sommet, à Cotonou (Bénin, 2-4 décembre 1995) qu'un pas important sera franchi ». ²⁰ Comme l'explique cet auteur, il s'agit de la création d'un secrétariat général avec un Secrétaire général

²⁰ Christian Valantin, *Une histoire de la Francophonie (1970-2010), De l'Agence de coopération culturelle et technique à l'Organisation internationale de la Francophonie*, Paris : Belin, 2010.

à sa tête, clé de voûte de l'institution. L'ancien président du Sénégal, Abdou Diouf, est depuis 2003, le Secrétaire général de la Francophonie. Le 20 mars de chaque année est la journée internationale de la Francophonie. L'on observe également que la coopération multilatérale est une caractéristique incontournable de la Francophonie. Celle-ci est confiée à l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et à quatre autres opérateurs spécialisés que sont : L'Agence Universitaire francophone (l'AUF), la Chaîne internationale de télévision TV5, l'Association internationale des Maires francophones (AIMF) et l'Université Senghor d'Alexandrie.

Héritière de l'AIF (Agence Intergouvernemental de la Francophonie) elle-même née de l'ACCT (l'Agence de coopération culturelle et technique), l'OIF fut portée sur les fonts baptismaux sur la base du traité de Niamey (Niger) en 1970. Composée de 77 États et gouvernements, dont 57 membres et 20 observateurs, elle poursuit les mêmes objectifs que les organismes auxquels elle succède. C'est-à-dire mener des actions politiques et de coopération multilatérale pour donner corps à une solidarité active au bénéfice des populations de ses États et gouvernements membres. Le respect de la diversité culturelle et linguistique, la promotion de la langue française ainsi que celle de la paix et du développement durable sont les principales valeurs qu'elle revendique. L'on pourrait mieux comprendre de ce fait, la farouche opposition que manifeste l'OIF quant à l'idée d'uniformisation des langues elle-même inscrite dans une idéologie de mondialisation et de globalisation accélérées voulue et imposée par l'anglo-américain. On serait tenté de croire que cette position est encore une manifestation égoïste de la France qui, voulant faire exister sa langue et la Francophonie qui la défend, suscite de telles oppositions à l'idée d'uniformisation des langues. Avant cela toutefois, il faudrait certainement admettre que « chaque peuple a un message singulier à délivrer au monde, que chaque peuple peut enrichir l'humanité en apportant sa beauté, sa part de vérité ».²¹

L'AUF a été fondée en 1961 à Montréal. Elle regroupe à ce jour 781 établissements d'enseignement supérieur et de recherche dans 94 pays. L'AUF est l'opérateur de la Francophonie institutionnelle pour l'enseignement supérieur et la recherche. Elle favorise la mise en place de réseaux francophones et met à la disposition des étudiants, des professeurs et des chercheurs un programme de mobilité caractérisé par l'octroi d'une moyenne de deux-mille

¹ cf. Discours du président Jacques Chirac à l'ouverture de la 31e Conférence générale de l'UNESCO, Paris, 15 octobre 2001.

(2000) bourses par an. Son siège est à Paris. Yvon Fontaine et Bernard Cerquiglini en sont respectivement le président et le recteur.

Créée en 1984 sous l'impulsion du Ministère des Affaires étrangères français, TV5, et plus récemment TV5Monde est la première chaîne généraliste de langue française. L'on estime à deux cent quinze (215) millions environ, le nombre de foyers auxquels elle est diffusée dans près de deux cents (200) pays et territoires. L'ensemble de ses programmes rassemble des audiences cumulées hebdomadaires de cinquante-cinq (55) millions de téléspectateurs.

Actuellement, le président du Conseil d'administration est Alain Pouzilhac et Marie-Christine Saragosse en est la directrice générale.

L'AIMF est le réseau des élus locaux francophones. Cette association regroupe, à cet effet, plus de deux cent six (206) villes dans 49 pays. Depuis sa création, l'AIMF a soutenu plus de sept cents (700) projets dans différents domaines dont l'eau et l'assainissement, le développement durable, le développement économique, la santé, l'éducation, la préservation du patrimoine, la modernisation et la formation des services municipaux. Pierre Baillet en est le secrétaire permanent et Bertrand Delanoë, l'actuel président.

L'Université Senghor d'Alexandrie (Égypte) a été créée en 1989 par le Sommet des chefs d'États et de gouvernements de la Francophonie. Elle a pour vocation la formation et le perfectionnement de cadres africains tout en orientant leurs aptitudes vers l'action et l'exercice des responsabilités dans des domaines prioritaires pour le développement. Le président du Conseil d'administration est Hany Helal et Albert Lourde en est le recteur.

La Francophonie dispose également d'un organe consultatif qui n'est autre que l'Assemblée parlementaire de la Francophonie (l'APF). Elle est constituée de sections membres représentant soixante-dix-huit (78) parlements ou organisations parlementaires. L'APF privilégie la coopération interparlementaire et le renforcement des institutions démocratiques. Jacques Legendre en est l'actuel secrétaire général et son siège est à Paris.

1-1-2 Densité géographique

La densité géographique de la francophonie est sans doute intimement liée à l'histoire de la France sous toutes ses formes. Selon que l'on se situe entre le premier et le Second Empire colonial français, une série de gains et de revers va dessiner progressivement l'espace francophone jusqu'à lui donner cette géographie qu'on lui connaît aujourd'hui. Il est déjà bon de préciser que l'espace francophone s'étend sur tous les continents même si sa densité varie d'un continent à un autre. Tenter de regrouper les Francophones, à travers différentes stratifications trahissant les rapports que ceux-ci nouent avec la France ou avec le français, est un exercice difficile auquel certains auteurs se sont tout de même essayés.

De ces auteurs, Yves Montenay²² en est certainement une illustration. Ce dernier explique que la représentation géographique de la Francophonie peut se faire selon trois cercles. Ainsi, le premier est-il présenté comme étant constitué de ceux que ce chercheur qualifie, sans doute affectueusement, de cousins. Il s'agit des Québécois, des Acadiens, des Wallons, des Valdôtains, des Jurassiens, des Français d'outre-mer, etc. Leur nombre est de ce fait estimé à 75 millions de personnes. Il continue avec le deuxième cercle qui concerne cette fois les pays dont la seule langue officielle est le français. Le Sénégal, le Mali, la Guinée, le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire, le Bénin, le Niger, le Togo, le Gabon, et le Cameroun vérifient cette liste. Ils sont suivis par des pays, où le français a été introduit par les Belges, tels que la RD Congo, le Rwanda et le Burundi. D'autres pays comme Madagascar, l'île Maurice, les Seychelles et le Vanuatu achèvent cette liste. Ce deuxième cercle représente environ 100 millions d'habitants. Le dernier cercle est celui des pays où le français est enseigné dans les écoles primaires sans pour autant y être la langue officielle. Il y tient également lieu de langue de travail ou d'usage d'une frange de la population. C'est le cas de la Tunisie, de l'Algérie, du Maroc, de la Mauritanie et du Liban. Ce troisième cercle rassemble environ 75 millions d'habitants.

²² Yves Montenay *La Langue Française face à la Mondialisation*, Paris : Les Belles Lettres, 2005, p. 117.

L'OIF²³ estime à 220 millions le nombre de francophones dans le monde dont 96,2 millions en Afrique. Ainsi, le français est-il aujourd'hui la 9e langue la plus parlée sur la terre. Pour ce qui est de l'Europe, le français y représente la 2e langue maternelle notamment au sein de l'Union européenne juste après l'allemand. En plus de cela, le français y tient la place de deuxième langue étrangère la plus pratiquée (19 %) après l'anglais (41 %) et devant l'allemand (10 %). Les 75 États et gouvernements de l'OIF totalisent 820 millions d'habitants, soit 13 % de la population mondiale.

1-2 De la Francophonie de la diversité à la diversité dans la Francophonie

Le respect de la diversité, et particulièrement de celle relative à la culture, est présenté comme une idéologie fondatrice de la Francophonie. Ainsi la Francophonie est-elle d'abord et avant tout, celle de la préservation de la culture et de l'expression du pluralisme sous toutes ses formes. La Conférence des ministres francophones de la culture qui s'est tenue à Cotonou en juin 2001 a sans doute davantage précisé l'idée de diversité culturelle telle que défendue actuellement par la Francophonie. Comme l'on pourrait le constater, cette conférence constitue un tournant décisif dans la mesure où la Déclaration sur la diversité culturelle y sera adoptée tout en avertissant que « le respect de la diversité des cultures, la tolérance, le dialogue et la coopération sont un meilleur gage de paix et de sécurité internationale ».²⁴ D'ailleurs, avec un peu de recul, l'on comprendrait certainement que la paix et l'équilibre du monde en dépendent. D'autant plus que les récents conflits des années 1990 constatés dans les Balkans et au Rwanda sont souvent nés de l'absurde volonté de négation de l'autre et du rejet absolu de la différence qui le caractérise. La diversité culturelle exprimée, de la sorte, comme un gage de la paix dans le monde est un idéal dans la Francophonie qui, le constatons-nous, luttera pour faire adopter la Déclaration sur la diversité à l'unanimité par l'UNESCO le 2 novembre 2001.

La Francophonie s'insurge contre la pensée unique et l'uniformisation de la pensée violemment manifestée dans une mondialisation aux exclusives senteurs américaines et anglo-saxonnes. La volonté affichée des Américains soutenus par les Anglo-saxons de vouloir uniformiser la pensée en imposant l'anglais et la culture qu'elle exprime comme modèle unique vers lequel le monde

²³ cf. le site officiel de l'Organisation internationale de la francophonie : <http://www.francophonie.org/L-Organisation-internationale-de.html>

²⁴ cf. La Déclaration des ministres francophones de la culture, Conférence ministérielle de Cotonou, juin 2001.

entier devrait converger est, par conséquent, perçue par le monde francophone, comme un « impérialisme culturel ».²⁵

La Francophonie témoigne de ce besoin de différence en s'ouvrant à des nations qui n'ont pas de passé colonial avec la France et où même le français n'est pas adopté comme langue officielle. Il ne faudrait donc pas avoir peur de le dire, la Francophonie est une chance pour l'expression plurielle, car « en Francophonie, il n'y pas un centre, mais une multipolarité ».²⁶ La diversité dans la Francophonie, comme on peut bien s'en rendre compte, transcende les réalités les plus immédiates du terme pour tenter d'exprimer les aspirations des peuples. Les autres, ceux dont les cultures semblent de plus en plus emportées par une mondialisation ultra libérale qui jour après jour impose ses habitudes au détriment de celles de ceux qui sont ainsi incités à consommer ; tous ces peuples, dont la silencieuse, mais quotidienne frustration aux allures de résignation vient sans doute du fait que leur langue maternelle n'est pas l'anglo-américain, pourraient ainsi trouver dans la Francophonie une véritable terre d'existence. Un espace qui les accepte comme ils viennent et dans lequel toutes leurs cultures peuvent se côtoyer les unes les autres. Un espace qui, pour nous résumer sur la question, a le mérite de reconnaître que : « Toute langue qui meurt, c'est l'ombre de l'inculture qui s'accroît. »²⁷

Il ne faudrait pas perdre de vue que cette œuvre francophone est censée se réaliser autour de l'amour et du partage de la langue française. La capacité de la Francophonie à promouvoir ainsi le plurilinguisme par l'unilinguisme apparaît comme son charme, voire son ipséité ou au contraire comme l'une des ambiguïtés de sa politique. Une savante manipulation des contraires, à l'image d'une diversité que doit incarner une unicité, reste pour la Francophonie, un véritable objectif à atteindre.

²⁵ Yves Montenay *op. cit.*, p. 76.

²⁶ Stélio Farandjis, *Philosophie de la Francophonie, Contribution au débat*, Paris : L'Harmattan, 1999, p.8.

²⁷ cf. Discours de M. François Mitterrand, Président de la République française, à l'occasion du centenaire de l'Alliance française, Paris, Comédie française, lundi 17 octobre 1983.

1-2-1 Les objectifs de la Francophonie

Parler des objectifs de la Francophonie consiste, probablement, à soulever la question de son utilité. Pourquoi la Francophonie existe-t-elle et quelles actions devrait-elle mener pour exister davantage ?

Tenter de répondre à de telles questions s'annonce ardu. Vu la multiplicité et surtout la complexité des actions à mener sans doute, il semble dès à présent pour la Francophonie que ce qui s'apparente naturellement à des objectifs à atteindre pourrait, progressivement et certainement plus que jamais, se révéler comme un véritable défi à relever.

L'article premier de la charte de la Francophonie rappelant les objectifs de l'organisation indique explicitement que celle-ci « n'avait aucunement pour but la défense ni la promotion de la langue française, mais que travaillant grâce à elle sur une même base de compréhension linguistique, les États et gouvernements s'associent pour développer entre eux une coopération efficace destinée au mieux-être des hommes et des communautés »²⁸. Par cet article, on entrevoit sans doute cette quasi-inconstance quant au réel statut de la langue française. La France, déjà par son hésitation à reconnaître le mouvement francophone et surtout à y adhérer n'avait de la sorte pas voilé ses craintes. Elle ne voulait pas qu'on eût traité son engagement de néocolonialisme. La langue étant nécessairement porteuse de culture donc de civilisation, l'on comprend cette hésitation dans la définition du rôle exact du français dans la Francophonie. Qu'à cela ne tienne, quittons les méandres surnois du devoir de diplomatie de l'institution francophone et essayons d'en venir aux faits.

L'idéal francophone semble se développer autour et en partage d'une seule et même langue : le français. Pour que la francophonie vive, il faut avant tout que le français, principal objet de rassemblement et de partage, ne meure pas. D'où l'intérêt manifesté pour la Francophonie de placer le partage, la divulgation voire la défense du français au centre de toutes ses priorités. D'un point de vue général, le français progresse dans le monde entier malgré quelques nuances d'un continent à l'autre. C'est le cas notamment en Afrique où il semble connaître une bonne avancée contrairement au recul observé sur d'autres continents comme le soulignent certains chiffres²⁹ en la matière.

²⁸ Michel Tetu, *op. cit.*, p. 288.

²⁹ cf. Observatoire de la langue française, *La langue française dans le monde 2010*, Paris : Nathan, 2010, *op. cit.*, chapitre 1, *Panorama chiffré*, pp. 11-15.

L'engagement de plus en plus prononcé de la Francophonie sur le terrain de la politique internationale à travers ses prises de positions radicales en faveur de la paix, de la culture démocratique et de l'équilibre mondial est à encourager. Ces actions transcendent de plus en plus les frontières connues du monde francophone. Il y va donc de la crédibilité de l'institution que toute cette action s'appuie sur un cadre institutionnel moins mystérieux à comprendre et donc plus clairement défini notamment pour ce qui est de l'efficacité des actions qu'elle entreprend en ce sens. Il faut donc améliorer l'institutionnel. En effet :

« Une évolution raisonnable de l'institution est nécessaire. Il faut donner des bases juridiques plus solides à la Francophonie, passer du concept d'Organisation internationale à celui de communauté, clarifier les rôles des différentes institutions, savoir qui fait quoi, du Secrétaire général et de l'Agence intergouvernementale, impliquer les conférences ministérielles spécialisées, institutionnaliser l'intervention des parlementaires. »³⁰

Une telle entreprise rencontrera sans doute et immédiatement la réprobation des Parlements à ratifier un nouveau traité. Dès lors : « Une seule voie est donc praticable : amender la Charte d'Hanoi bâtie sur le traité de Niamey. »³¹

Alourdie de ses 60 000 fonctionnaires, la Francophonie gagnerait certainement à simplifier ses instances de sorte à optimiser son rendement sur le terrain qui pourrait en avoir grand besoin. Ces instances apparaissent comme un véritable labyrinthe. C'est l'ensemble de ces constats qui font reconnaître à Yves Montenay que : « La Francophonie a quelque peu dévié de son rôle initial. »³² Au point même d'avoir été poussée à « devenir une sorte d'ONU bis »³³. Cet auteur explique ce changement de cap par la nomination à la tête de l'institution de Boutros Boutros Khali, prédécesseur d'Abdou Diouf qui, argumente-t-il, fort humilié du fait de n'avoir pas été reconduit par les Américains à la tête l'ONU qui le trouvait non seulement âgé, mais également pas assez managérial, voulut riposter en transformant la Francophonie de la sorte. De plus, quand on sait qu'« il semble que, par ailleurs, de graves irrégularités de gestion aient été constatées... »³⁴, on réalise dès lors l'ampleur de la tâche à mener pour améliorer l'image de la Francophonie.

³⁰ Serge Arnaud *et al.* ; *Les Défis de la Francophonie pour une mondialisation humaniste*, Paris : Alapharès, 2002, p. 211.

³¹ *Idem.*

³² Yves Montenay, *op. cit.*, p. 255.

³³ *Idem.*

³⁴ *Idem.*

Le thème de la mondialisation est d'actualité. Face à une mondialisation incarnée par l'apologie presque agressive de la pensée unique dont l'instrument de diffusion à l'échelle planétaire est l'anglo-américain, quelle posture devrait être celle de la Francophonie ?

Sur la question, les approches apparaissent plus ou moins variées. La plupart des auteurs s'étant intéressés au sujet semblent néanmoins souligner que la francophonie ne s'oppose pas pour s'opposer à la mondialisation. Elle ne réfute pas non plus aveuglément l'idée de globalisation. Elle constate que la mondialisation telle que pensée et connue actuellement apparaît davantage comme une chance pour ceux à qui le hasard de l'existence a donné comme langue maternelle l'anglo-américain. Pour les autres, observent ces auteurs également, tous ceux qui doivent suivre au risque de ne pas exister, cette mondialisation-là est un rouleau d'étranglement qui, jour après jour, nie leur identité au point de menacer l'intérêt de leur différence pour l'ensemble de la communauté mondiale. La Francophonie se propose de fédérer toutes ces voix qui ont du mal à se faire entendre. La Francophonie doit servir de contrepoids face à ce qu'il convient d'appeler le nouvel ordre mondial. C'est sans doute dans cette optique qu'ils insistent enfin sur le fait que la Francophonie n'est pas contre l'anglais et qu'il ne faudrait surtout pas s'y tromper. Il n'est donc pas question de nier cette langue ou de se substituer à elle, mais de cohabiter sans risque de disparaître : tel est « le rêve francophone ».³⁵

Nous ne cachons pas notre insatisfaction quant à l'attitude exacte de la Francophonie, vis-à-vis de la langue anglaise, tel que tentent de l'éclaircir la plupart des spécialistes s'étant intéressés à la question. D'autant plus que ces approches semblent à la fois souffler le chaud et le froid sur les réels contours à donner aux rapports avec l'anglais parallèlement à la réalisation de la Francophonie. Il semble difficile pour la Francophonie d'ignorer cette langue et toute la civilisation qui en résulte nécessairement. Si pour certains l'anglais ou du moins l'anglo-américain par son rayonnement apparaît comme un véritable modèle à suivre pour le français et pour la Francophonie en général, d'autres, au contraire discernent au travers de cette langue, une concurrente directe à la construction de l'œuvre francophone et plus particulièrement de la langue française. Ce qui semble parfois donner à l'anglais, des allures de véritable *monstre* dévoreur de Francophonie, de francophones et, par-dessus tout, de langue française.

³⁵Michel Guillou, *La Francophonie, nouvel enjeu mondial*, Paris : Hatier, 1993.

1-2-2 Le *monstre* anglais

Parler de la francophonie sans évoquer *l'anglophonie* donnerait certainement à une telle entreprise, un goût d'inachevé. Sans véritablement se haïr au point de se nier l'un et autre, ces deux mondes aux histoires autant imbriquées qu'entremêlées avancent dans la même direction sans emprunter les mêmes chemins forcément. L'histoire de la langue paraît liée à celle de ses locuteurs. En essayant de nous replonger quelque peu dans celle de France, nous comprendrons sans doute mieux certains pans de celle du français et peut-être plus encore celle relative à la diffusion de cette langue.

Le dénouement de la guerre de Sept Ans (1756-1763) marque historiquement la fin du Premier Empire colonial français matérialisée par la signature du traité de Paris le 10 février 1763. La France y cède ses terres notamment, le Canada, les territoires à l'est du Mississippi, plusieurs Antilles, les possessions de l'Inde, etc. Pour mieux implanter sa civilisation et la langue qui la véhicule, l'Angleterre va s'acharner à effacer autant que faire se peut, toute trace de culture française donc de langue française dans ses nouvelles conquêtes. La couronne britannique s'y emploiera avec une énergie si particulière qu'elle réussira effectivement à annihiler, pourrait-on dire, de la surface de la plupart de ces nouvelles possessions, toute trace de civilisation française, par conséquent, de langue française. Les langues ayant la peau dure à l'image des mœurs, le français résistera voire subsistera néanmoins sur certaines terres incarnées, sans doute au mieux aujourd'hui, par la province québécoise, la Louisiane, etc. L'Angleterre connaîtra dès lors une poussée impériale à nulle pareille et tout naturellement, la langue anglaise jouira librement d'un ancrage accéléré et définitif dans ces territoires arrachés aux mains de la France. Et comme l'on pourrait le constater enfin, ces territoires n'ont parfois pu sauvegarder, de français, que le cœur.

La construction du Second Empire colonial français (1919-1946) va faire oublier quelque peu le déclin de 1763. De nouvelles conquêtes seront faites, de nouveaux territoires seront conquis. La civilisation française de nouveau, a des chances de s'enraciner hors de la métropole. Cette deuxième œuvre coloniale sera à son apogée lorsque l'Empire français connaîtra son étendue maximale estimée à 12 millions et demi de kilomètres carrés et une population estimée, également en son temps, à 65 millions d'habitants. L'exposition coloniale internationale organisée à Paris en 1931 témoigne de l'espoir que suscite cette époque face au renouveau qu'elle semblait, dès lors, incarner. Parallèlement, l'Empire britannique, déjà impressionnant, ira de victoire en victoire au point de devenir l'Empire le plus immense de toute l'histoire de l'humanité. C'est ainsi qu'il obtint la célèbre périphrase « d'Empire sur lequel le soleil ne se couche jamais ».

Aujourd'hui, les temps ont changé. Les guerres de conquête mêmes si elles existent toujours, se présentent beaucoup sous de nouveaux jours qui se déclinent davantage sur les plans économiques, politiques, diplomatiques, intellectuels que militaires. Devant ces nouveaux enjeux, ce qu'il convient certainement d'appeler désormais l'anglo-américain, fort de son glorieux passé impérial, semble faire cavalier seul au point de sentir souvent chez les francophones un amer sentiment de résignation. Il apparaît ainsi difficile d'occulter la réalité selon laquelle la langue française « est de toute apparence en position défensive et semble être la grande perdante de la guerre des langues depuis 30 ans ». ³⁶ D'ailleurs à en croire certains spécialistes de la question, les choses ne vont pas en s'améliorant. En effet, « l'anglophonie s'annonce volontiers comme le moyen de l'expression universelle ». ³⁷ Dans la mesure où non seulement « l'anglo-américain a conquis les domaines scientifiques et techniques... » ³⁸ ; mais pour le fait également qu'« il reste que l'anglais est lié au système économique dominant... » ³⁹ L'anglais demeure ainsi la langue du progrès, de la consommation, de la communication, de la modernité et de la richesse comme le résume si bien Le Breton (2005) ⁴⁰. Et ce dernier d'observer enfin que cette percée est tellement agressive que même la langue française elle-même commence à en faire les frais.

³⁶Favre Marc D'Echallens (Éd.), « Constat pour un combat », *Panoramiques, L'avenir s'écrit aussi en français*, 2004, n° 69, p. 6.

³⁷ Xavier Deniau, *La francophonie*, Paris : Puf, « Que sais-je ? », 1983, p. 104.

³⁸ *Idem.*

³⁹ Robert Philipson, « L'anglais : menace ou chance pour le continent européen ? », *Panoramiques, L'avenir s'écrit aussi en français* (Éd.) Marc Favre d'Echallens, 2004, n° 69, p. 91.

⁴⁰ Jean-Marie Le Breton, « Le français et l'anglais », in *La Langue française à la croisée des chemins. De nouvelles missions pour l'Alliance Française*, Paris — Montréal : L'Harmattan, 1999, p. 79-86.

Les anglicismes sont si bien intégrés que l'on ne pense même plus qu'ils sont empruntés. C'est peut-être ce qui explique notre tendance à préférer de plus en plus certaines formes d'expression à d'autres. À l'image par exemple de : *quel est ton nom ?* Par rapport à *comment tu t'appelles ?* *Délai* à *retard*, *session* à *séance*, *prenez soin de vous* à *soyez prudent*. Les grandes entreprises s'y mettent en exigeant maintenant un maniement courant de l'anglais dans les critères de sélection. La bataille du français contre l'anglais qui s'est progressivement muée en lutte pour la survie semble ainsi de plus en plus s'annoncer comme un véritable baroud d'honneur. L'horizon semble lointain et les combats perdus d'avance. L'anglais tel un virus *corrompt* jour après jour et à une vitesse finalement incalculable, de nouvelles terres, de nouveaux peuples au point même de bouleverser l'équilibre de ceux qui essaient de lui résister.

L'anglais par son indéniable caractère indispensable semble inévitable tant qu'il est question de s'inscrire dans la modernité. L'anglais hier, l'anglais aujourd'hui et vraisemblablement l'anglais demain. Devant cette observation selon laquelle : « Partout, il est question de *copy top, discount, western, center, leader, forever, show, city, surf, travelers, cheque, beauty, drive, quick, slogan, relay, call center, save man, value, commun, fly...* »⁴¹ ; Noguez (2000) lance une rhétorique aux apparences de cri de cœur : « Allons-nous vers une seule langue étrangère ? »⁴² Avant de se résigner : « on va vers l'anglais langue seconde, unique, sinon vers l'anglais langue première ».⁴³

Ces nouvelles ne sont pas faites pour réjouir toutes ces personnes pour qui l'héritage de la francophonie et du français doit s'assumer jusqu'au bout. S'assumer francophone doit désormais pouvoir dépasser la capacité de le dire en français. Le combat pour la survie du français et de la francophonie plus que jamais doit fédérer les énergies dans des stratégies existentielles défensives, mais également agressives. Il n'est pas question de vouloir remplacer l'anglais par le français. Il n'est nullement question non plus de tomber dans le défaitisme en attendant une quelconque mort programmée du français. Il est question de s'adapter et le plus rapidement possible à tous ces bouleversements mondiaux en appliquant à chaque problème qui se pose une solution aussi minime soit-elle, mais gage de consolidation de la communauté francophone. Comme la plupart des auteurs s'étant intéressés à la réflexion, nous considérons

⁴¹ Giovanni Dotoli, *La langue française et la Francophonie, à l'aube du troisième millénaire, op. cit.*, p. 48.

⁴² Dominique Noguez, « Cauchemar ou farce noire ? », in *La langue française en colère : manifeste pour une résistance !* Sous la direction de Jacques Myard et Dominique Daguët, Paris : Librairie bleue, 2000, p. 137.

⁴³ *Idem.*

aussi qu'il faudrait surtout éviter de faire de l'anglais un « ennemi ». Aller à l'école anglaise donnera certainement à la francophonie un souffle qu'elle ignore peut être. Toutes les initiatives visant à traduire et souvent bénévolement les logiciels dernière génération sont à encourager. L'anglais a beau être ce *monstre* dévoreur, la francophonie et particulièrement le français doivent éviter de se constituer en « menu favori » par une approche stratégique qui aura le mérite de ne pas s'affirmer contre l'anglais et l'anglophonie tout rentant engagée pour le français et la francophonie. Important défi qui nécessite entre autres des moyens conséquents à même de stimuler un environnement suffisamment favorable à la réussite des principaux objectifs envisagés. L'utilité d'une politique linguistique suffisamment élaborée semble dès lors s'en trouver plus soutenue.

1-2-3 Politique linguistique

Mener des études statistiques de terrain permet à toute politique de disposer d'informations précieuses non seulement en phase avec les réalités du moment, mais à même également de faciliter l'atteinte effective des objectifs. La Francophonie à travers l'OIF est tout à fait consciente de cette réalité. Et ce n'est pas l'Observatoire de la langue française qui dira le contraire. Cet Observatoire a pour mission de produire, tous les quatre (4) ans, des données pratiques relatives à la situation voire à l'évolution du français dans le monde. Ces observations sont compilées dans un document intitulé : *Rapports de l'Observatoire de la langue française*. Dans sa dernière édition en date de 2010, il estime le nombre de francophones à 220 millions d'individus avec une projection de 715 millions d'individus en 2050. C'est dire que les perspectives sont bonnes et sans doute aussi que les politiques mises en place pour y arriver semblent montrer leur efficacité. D'où l'importance pour nous de nous interroger éventuellement sur ces questions.

L'observation de l'évolution de la langue française dans plusieurs pays a fini par mettre en exergue le fait que « dans les pays où la croissance démographique demeure élevée et où le français est une langue d'enseignement, l'école représente un puissant levier conduisant à augmenter considérablement la population francophone ». ⁴⁴ L'on pourrait ainsi relever que les travaux menés par Lachapelle (2008) ⁴⁵ semblaient déjà être suffisamment évocateurs de ce

⁴⁴ cf. Rapport de l'Observatoire de la langue française, *op. cit.*, p. 48.

⁴⁵ Réjean Lachapelle, « l'information démolinguistique et les définitions de francophones à des fins statistiques au Canada », *Actes du séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue*

constat. Ces recherches indiquent que les locuteurs du français, qui représentaient 87 % de la population du Québec en 1961, composaient lors du recensement de 2006 près de 95 % de la population du Québec dont une part importante du million de Québécois dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais. C'est d'ailleurs averti de cette expérience québécoise que l'Observatoire de la langue française (2010) conclut que « l'exemple du Québec illustre donc le fait que l'école représente un puissant transmetteur de la langue française ».⁴⁶

L'école, sous toutes ses formes, est un ingrédient indispensable dans la transmission optimisée de l'idéal francophone. Les systèmes éducatifs varient d'un continent à autre. Selon que l'on se trouve dans les pays du nord, où les moyens et les infrastructures sont conséquents, où que l'on se situe dans les pays du sud où les infrastructures et les moyens mis à disposition sont insuffisants, les résultats ne sont évidemment pas les mêmes. L'OIF⁴⁷ est consciente de ces disparités. C'est pour quoi elle fait des propositions tout en menant des actions concrètes non pas, tient-elle à préciser, pour niveler les résultats, pour les raisons évidentes de différence de niveaux de développement, mais dans l'optique d'harmoniser d'une part les systèmes et politiques d'éducation et d'améliorer les résultats obtenus au Nord comme au Sud, de l'autre.

La priorité semble ainsi donnée à l'enseignement de base, à l'enseignement primaire en l'occurrence. Cette fixation est expliquée par le fait que tout apprentissage se consolide à la base et s'approfondit ensuite. Une base solide, par conséquent, est l'assurance d'un accomplissement certain de l'individu. C'est sur ce fondement, en tout cas, que l'OIF explique le choix, qui est le sien, de cibler la formation des enseignants, celui de leurs formateurs et des gestionnaires de l'éducation. Selon la terminologie employée à cet effet, il est plus précisément question de la professionnalisation des enseignants du primaire. Cela, l'explique-t-on, passe par l'amélioration de la maîtrise personnelle desdits enseignants ainsi que leur familiarisation avec l'usage des techniques de l'information et de la communication. Des enseignants ciblés dans des pays francophones suivent à cet effet des sessions de formation composées de 150 à 200 heures de formation par enseignant. Des fonds et des ressources documentaires sont mis à leur disposition à cet égard. L'OIF tient, tout de même, à préciser que tout cela est fait avec le regard des autorités responsables du secteur de l'Éducation dans ces différents pays et avec l'étroite

française dans le monde, Organisation internationale de la Francophonie, Paris, du 12 au 14 juin 2008, p. 163-178 (WWW. francophonie.org/IMG/pdf/Contributions_Ecrites_Seminaires_methodologie_observation_langue_française.pdf).

⁴⁶ cf. Rapport de l'Observatoire de la langue française, *ibidem*. p. 47.

⁴⁷ cf. le site officiel de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF), <http://www.francophonie.org/>

collaboration de la *Confemen* entendue, la Conférence des ministres de l'Éducation ayant en partage le français.

L'OIF⁴⁸ estime que la planification, la mise en œuvre et la gestion de l'éducation primaire dans certains pays francophones en développement nécessitent un renforcement des compétences du personnel du système éducatif. Une expertise des autorités gouvernementales responsables de l'éducation dans les pays concernés apparaît donc indispensable. Cette dernière permettrait d'élaborer des stratégies nationales de gestion des systèmes éducatifs. D'où l'invitation à l'État à y renforcer son rôle de régulateur pour assurer l'équité et la qualité de l'enseignement public et privé. La formation, qui plus est, celle des formateurs est donc une priorité affichée de L'OIF. En plus de faire des propositions allant dans ce sens, l'Institution francophone essaie également de mener des actions concrètes en vue, sans doute, de joindre l'acte à la parole ou du moins, l'action à la critique. Et ce n'est d'ailleurs pas l'initiative pour la formation à distance des maîtres (IFADEM) qui semble aller à contre-courant de ces engagements. Comme l'explique l'OIF, ce projet a connu sa phase expérimentale dans quatre pays, dont le Bénin, le Burundi, Haïti et Madagascar, de 2007 à 2010. L'IFADEM, qui avait commencé exclusivement avec l'amélioration des compétences des enseignants du primaire et en français, connaît depuis 2011, sa phase de déploiement dans de nouvelles régions, dans de nouveaux pays. L'enseignement de nouvelles disciplines marquera également cette phase de déploiement. À l'horizon 2013, l'IFADEM doit former 80 000 enseignants.

La question de l'enseignement du français dans un contexte plurilingue n'est pas occultée. Le français est enseigné dans de nombreux pays comme langue seconde. Dans ces cas précis, c'est le bilinguisme qui est adopté entre langue française et langue africaine ou arabe. Dans de nombreux autres pays, le français est enseigné comme langue étrangère. L'OIF tient à assurer que des outils pédagogiques existent pour accompagner les enseignants de ces pays. Une douzaine de méthodes ont été développées pour la zone créolophone, 6 pour la zone arabophone et 10 pour l'Afrique subsaharienne. Dans l'optique de promouvoir l'usage conjoint des langues africaines et du français dans l'enseignement primaire, le projet École et langues nationales (ELAN-Afrique) a aussi été mis sur pied. Cette initiative concerne, pour l'instant, 8 pays qui sont le Bénin, le Burkina, le Burundi, le Cameroun, le Mali, le Niger, le Niger, la RD Congo et le Sénégal. ELAN-Afrique s'étend sur trois années et doit normalement prendre fin en 2014.

⁴⁸ *Idem.*

Pour tous les acteurs du français en Asie du Sud-Est, il existe le projet de valorisation du français en Asie du Sud-Est (VALOFRASE). VALOFRASE est présenté comme une réponse durable à la forte demande de politique exprimée par le Cambodge, le Laos et le Viêtnam. Cette politique, fait observer l'OIF, a permis de faire le bilan de l'état du français dans ces trois pays et d'y apporter des solutions viables. Même si la priorité semble accordée à l'enseignement de base, l'enseignement supérieur, dans la politique linguistique de la Francophonie, n'est pas pour autant laissé pour compte. Tout ce qui est en rapport avec l'enseignement supérieur relève de la compétence de l'AUF (l'Agence Universitaire de la Francophonie). Cette Agence dispose de 67 implantations dans 39 pays. Elle se charge de mettre en place les réseaux francophones. Elle met également à la disposition des étudiants, des professeurs et des chercheurs un important programme de mobilité. Celui-ci est caractérisé par l'octroi d'une moyenne de 2000 bourses par an.

La politique linguistique de la Francophonie, pour tenter de nous résumer à cette étape d'analyse, s'appuie essentiellement sur la formation et en particulier sur la formation de base. Beaucoup de choses sont donc faites à cet égard. C'est ce que semblent corroborer, en substance en tout cas, les quelques chiffres suivants : 900.000 professeurs de français dans le monde, 781 établissements d'enseignement supérieur et de recherche, etc. Dire alors que les graines jetées çà et là commencent déjà à germer ne serait certainement pas faire de la surenchère. D'autant plus que de telles avancées, aussi critiquables fussent-elles, laissent présager d'un lendemain de moins en moins sombre pour la Francophonie et surtout pour le français. Tout n'est donc pas gagné. Et le temps où la Francophonie pourrait se permettre de dormir sur ses lauriers est visiblement encore loin. D'où l'occasion d'observer entre autres que le taux très important d'analphabétisme dont souffre la plupart des pays du Sud pourrait-être exploité au bénéfice de ces populations tout comme à celui de la Francophonie à travers une politique de scolarisation renforcée. Un analphabète est certainement un francophone potentiel qu'il faudrait aller gagner le plus tôt possible. Aussi, la fourniture des différentes BU (Bibliothèques Universitaires) en livres adaptés et d'usage contemporain est-elle à encourager. Il en va de même pour la libre circulation des étudiants, des enseignants et des chercheurs qui reste certainement à promouvoir davantage dans tout l'espace francophone.

1-3 L'Afrique francophone

La rencontre entre l'Afrique et le français comme le décrit Ambroise QUEFFELEC (2008)⁴⁹, s'est faite par le biais de la colonisation. Cette histoire varie quelque peu selon que l'on parle des pays de l'Afrique blanche (le Maghreb) ou qu'il soit question de l'Afrique noire (l'Afrique subsaharienne). Les conquêtes massives de l'hinterland africain débutent dans les années 1870 en ce qui concerne la France, pour ne s'achever qu'au début du XX^e siècle. La proclamation des indépendances africaines principalement dans la seconde moitié de ce siècle en marquera la fin officielle. Le second pays à communiquer le français à l'Afrique est la Belgique. Contrairement à la France, l'histoire coloniale entre ce pays et l'Afrique est relativement récente. Elle commence en 1907 lorsque Léopold II céda ce qui fut autrefois son immense et personnel État dit libre du Congo au Royaume belge. La fin de la Première Guerre mondiale caractérisée par la défaite de l'Allemagne impériale marque un tournant décisif. Les pays tels que le Togo, le Cameroun, le Burundi et le Rwanda, anciennement colonies allemandes, passeront désormais sous mandat français pour ce qui est du Togo et du Cameroun et sous autorité belge en ce qui concerne le Burundi et le Rwanda.

Les politiques coloniales pratiquées par ces deux puissances divergent. Tandis que la France opte pour un système d'assimilation qui s'efforce à faire des nouveaux conquis des citoyens français notamment par la culture, la Belgique, elle, pratique un système autre qui ressemble exactement à celui pratiqué par l'Angleterre dans ses colonies. C'est le système de gouvernement indirect. Ce dernier se caractérise par le pouvoir considérable qui est laissé aux autorités locales notamment par une tolérance du plurilinguisme. Les pays soumis n'ont pas les mêmes statuts. Il est question de colonie de plein droit et de pays sous mandats confiés par la SDN. Ces différences n'affecteront pas la forme du français colonial dans la mesure où il est essentiellement question d'« acquisition d'abord sur le tas au début de l'ère coloniale (d'où la création d'un français pidginisé parlé par les Africains en contact professionnel avec les colonisateurs) puis (à partir de 1920) apprentissage guidé par voie scolaire, mais réservé à une élite drastiquement sélectionnée par une institution malthusienne : sur le plan linguistique, cette période a vu se créer un français colonial parlé par les Européens vivant sur place et par les

⁴⁹ Ambroise Queffelec, « l'évolution du français en Afrique noire, pistes de recherche », in *La francophonie aujourd'hui, Réflexions critiques*, Paris : L'Harmattan, 2008, pp. 63-76.

“évolués” Africains : cette variété de français se différencie de la variété standard essentiellement par la prononciation et le vocabulaire ».⁵⁰

L’Afrique francophone est d’abord l’Afrique du passé colonial franco-belge. Elle est ensuite celle de pays non francophones, mais ayant progressivement rejoint l’OIF. C’est l’exemple d’anciennes colonies espagnoles (Guinée équatoriale), d’anciennes colonies portugaises (Guinée-Bissau, etc.) et même d’anciennes colonies britanniques (Ghana, etc.). Elle compte aujourd’hui plus d’une trentaine de pays et revendique une population estimée à 96, 20 millions d’habitants. Sur l’ensemble de ces pays, on compte une vingtaine ayant adopté le français comme langue officielle. Ces derniers se situent principalement en Afrique occidentale et centrale. Le français demeure tout de même langue seconde en Afrique à l’instar des langues européennes. Il y a également quelques États, ils sont au nombre de 5 précisément, dans lesquels le français est catégorisé comme deuxième langue dans la population en général. Ces pays sont concentrés pour la plupart au nord du continent africain. Il s’agit de l’Algérie, du Maroc, de Maurice, de la Mauritanie et de la Tunisie. L’Algérie, pour des raisons qui lui sont propres, n’est pas membre de l’OIF. Le français domine particulièrement l’Afrique de l’Ouest. Les pays anglophones en minorité dans cette partie du continent africain sentent ainsi le besoin de s’ouvrir au français pour mieux s’intégrer. L’exemple du Nigéria qui a « fait du français sa deuxième langue d’enseignement depuis deux ans et serait en train d’effectuer les démarches nécessaires pour rejoindre l’OIF »⁵¹ semble en être évocateur. La carte de l’Afrique francophone ci-dessous présentée illustrera sans doute davantage notre argumentation.

⁵⁰ *Ibidem.* p. 65.

⁵¹ Pierre-François Besson, « Quand le français séduit les Anglophone d’Afrique », *swissinfo.ch*, 13. octobre 2010 - 06:00.

Figure 2. L'Afrique francophone⁵²



- ■ Pays généralement considérés comme francophones. Ces pays avaient une population de 96,20 millions en 2010. Leur population devrait atteindre 732 millions en 2050 d'après les projections de population.
- ■ Pays parfois considérés comme francophones.
- ■ Pays non francophones, mais ayant rejoint l'OIF et étant dans un processus de francisation.

⁵² cf. <http://lyceemauricedelafosse.net/files/presentation-la-francophonie-dans-le-monde-1.509.664.pps>

1-3-1 Une zone linguistique dynamique

D'une façon générale, l'Afrique est cet immense continent qui est séparé du sud de l'Europe par la Méditerranée. Elle s'étend en longitude du 17^e méridien Ouest au 50^e méridien est entre le Cap-Vert et la Corne de l'Afrique « ce qui correspond en Europe respectivement à Reykjavik et à 10° à l'est de Moscou ». ⁵³ Ses terres constituent le quart de celles immergées. Forte de cette géographie impressionnante, l'Afrique compte actuellement 54 États. Le nouvel entrant étant le Soudan du Sud (9 juillet 2011). Par la colonisation, l'Afrique a hérité de la civilisation occidentale en général. L'ensemble de ces schèmes en nous appuyant sur les thèses de Jean Piaget ⁵⁴ a été transmis par un système au centre duquel nous plaçons la langue. Même si elle n'a pas été le seul véhicule de la colonisation elle apparaît comme l'un des principaux. Ces langues coloniales qui identifient les Africains en ex-colonisés français, anglais, portugais ou espagnols sont naturellement le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol.

Le monde francophone compte aujourd'hui environ 220 millions d'habitants. L'Afrique francophone en compte près de 96, 20. Ce qui n'est pas loin d'être la moitié de la population francophone mondiale. Sur les 77 États et gouvernements qui composent aujourd'hui la Francophonie, plus d'une trentaine sont en Afrique francophone. Parmi ces États, une vingtaine a adopté le français comme langue officielle ; d'autres encore, comme deuxième langue. Le dernier groupe de cette liste concerne les pays qui n'ont pas de passé colonial avec la France, mais qui en entrant dans la Francophonie ont accepté de faire du français, une langue vivante dans le milieu de l'éducation nationale. Les exemples les plus récents concernent le Ghana comme membre associé en 2006 et le Mozambique comme observateur la même année. D'après l'Observatoire de la langue française, moins de la moitié des francophones du monde vivait en Afrique en 2000. Toutefois, certaines estimations prenant en compte l'explosion démographique du continent et le recul lent, mais progressif des remparts de l'analphabétisme annoncent un renversement catégorique de cette constatation. En 2050, projette cet Observatoire, on trouvera 85 % des locuteurs français en Afrique. Le continent noir comptera près d'un demi-milliard (500 millions) de l'effectif total des utilisateurs du français de notre

⁵³ Serge Arnaud et *al. op. cit.* p. 66.

⁵⁴ Jean William Fritz Piaget est psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse né le 9 août 1896 à Neuchâtel et décédé le 16 septembre 1980 à Genève. Selon Piaget, l'origine de la pensée humaine ne naît pas de la simple sensation, elle n'est pas non plus un élément inné. Elle se construit progressivement lorsque l'individu, et en particulier l'enfant, entre en contact avec le monde. Grâce à ces contacts répétés, l'enfant développe des unités élémentaires de l'activité intellectuelle appelées schèmes.

planète. Cet effectif total estimé lui aussi à 715 millions au milieu du XXI^e siècle. Qui plus est, du fait du vieillissement de la population occidentale, 9 francophones de 15 à 29 ans sur 10 seront originaires, en 2050, de l’Afrique. L’ensemble de ces estimations fait dire du continent africain que c’est sur lui que « se joue l’avenir de la Francophonie ».⁵⁵ Sur ces bien optimistes prévisions, la plupart des observateurs restent tout de même prudents. Pour que l’Afrique assure l’avenir démographique de la francophonie, préviennent-ils alors, deux actions essentielles sont à entreprendre. Il faudra, dans un premier temps, prendre des décisions efficaces capables de relever « substantiellement »⁵⁶ le niveau d’instruction dans les pays africains. La seconde décision concerne l’importance accordée au français comme langue d’enseignement. La savante conjugaison de ces différents facteurs installera, par conséquent, les conditions sine qua non à l’atteinte effective des visées ci-dessus exposées.

Les langues africaines sont estimées à 2000. Ce qui constitue le tiers des langues du monde. Dans ce sens : « Elles constituent donc une composante importante et irremplaçable du patrimoine linguistique de l’humanité et de sa diversité écolinguistique. Par ailleurs, le développement et la mondialisation des technologies de l’information et de la communication (TIC) offrent, en principe, à toutes les langues du monde un même espace globalisé de communication et d’échange : le cyberspace. Cependant, toutes les langues du monde ne font pas usage de cet espace offert, car pour y accéder, il faut avoir fait l’objet d’un traitement informatique, traitement qui relève de l’aménagement linguistique. »⁵⁷

Face à ces exigences, la langue française, du fait des prédispositions qui lui sont propres et surtout de ses acquis, pourrait dès à présent incarner un grand bond en avant. Son utilisation intensifiée, dans les milieux de l’éducation en Afrique, éviterait certains conflits aussi fratricides qu’inutiles qu’on constate dans certains pays d’Afrique autour de la question de la langue nationale et de la langue d’éducation. En même temps, des efforts considérables doivent être faits pour adapter les langues africaines au contexte effréné de la mondialisation à travers les TIC (Technologie de l’information et de la communication) et au travers de la science en général.

⁵⁵ *Rapports de l’Observatoire de la langue française 2010, op. cit., p. 47.*

⁵⁶ *Ibidem.* p. 49.

⁵⁷ Marcel Diki-Kidiri et al., « Le traitement informatique des langues africaines » *Cahier du Rifal* (Réseau international francophone d’aménagement linguistique), Revue coéditée par l’Agence de la francophonie de la communauté française de Belgique, novembre 2003, p. 4.

C'est sans doute le lieu d'insister sur le fait qu'au-delà de toutes formes de préjugés parfois entretenus dans ce sens, l'OIF n'est nullement contre les langues africaines. En témoigne le projet d'enseignement du français en contexte multilingue ELAN dont nous avons déjà parlé. À travers un tel contexte, « l'OIF s'attache à développer l'enseignement du français dans le respect de la langue maternelle des enfants – qu'il s'agisse de langues africaines, créoles, ou de l'arabe – dans la mesure où il a été démontré que la maîtrise préalable de la langue maternelle favorise non seulement la réussite scolaire, mais aussi un apprentissage plus aisé de la langue française ».⁵⁸

Autant l'Afrique semble incarner l'avenir de la francophonie, autant le statut de la langue française comme langue d'enseignement mérite réflexions et précisions. La langue française doit parfaitement exister avec les langues nationales sans les faire disparaître et sans que celles-ci ne la relèguent à un second plan non plus. Certaines expériences semblent nous indiquer que cela est bilatéralement profitable. De cette façon, le français participera sans doute davantage au développement des langues africaines sans risquer d'y laisser ses plumes et inversement.

Si l'Afrique est présentée comme l'avenir de la francophonie, plusieurs réalités propres à ce continent méritent également que l'on s'y attarde quelque peu. La moitié des enfants non scolarisés vivent en Afrique comme le fait remarquer l'UNESCO.⁵⁹ Il faut ajouter qu'en 2015, l'Afrique subsaharienne aura besoin de 2,5 millions d'enseignants supplémentaires au primaire. C'est dire que l'heure n'est plus aux tergiversations, mais à des décisions concrètes qui profiteraient à la fois l'Afrique et la Francophonie. Ce qui implique de former, mais également de recruter de nouveaux enseignants en vue de sécuriser l'avenir du système éducatif de la Francophonie africaine. S'y prendre tôt est naturellement un gage d'efficacité devant les défis à venir. Si c'est en Afrique que doivent « couvrir les œufs futurs de la francophonie », les conditions ambiantes méritent d'être créées dès maintenant pour assurer une éclosion parfaite et souhaitée au français dans cette partie du monde. En outre, la Francophonie dispose principalement de trois statuts qui qualifient chaque État en fonction de son mode d'adhésion en tant que Membre, Membre associé et Observateur. Ces différents statuts ne mettent pas à l'abri d'une potentielle suspension de l'OIF de chacun des États francophones en fonction de la dégradation constatée de l'équilibre démocratique de chaque État. D'ailleurs, la Guinée-Bissau, Madagascar et le Mali sont actuellement suspendus des instances de la Francophonie. Osons donc terminer cette étape de notre argumentaire fort de l'assurance suivante :

⁵⁸ cf. l'OIF sur www.lewebpedagogique.com/oif/.

⁵⁹ D'après le *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous* 2008 de l'UNESCO.

« Évidemment, le rôle de la Francophonie dans le monde ne peut se résumer au seul décompte des individus appartenant aux pays francophones ou au nombre des locuteurs du français. En effet, c'est notamment à travers le dynamisme des institutions et des acteurs politiques, de la créativité de ses milieux artistiques et scientifiques et de ses économies que l'espace francophone pourra conserver une reconnaissance mondiale. »⁶⁰

1-3-2 La particularité ivoirienne : le français ivoirien

La Côte d'Ivoire est un pays d'Afrique subsaharienne, plus précisément d'Afrique de l'Ouest. Elle partage ses frontières au nord avec le Mali et le Burkina Faso, à l'ouest avec la Guinée et le Libéria, à l'est avec le Ghana. Le sud est bordé par l'océan atlantique. La capitale est Yamoussoukro. Abidjan en est le cœur économique et financier. Avec une superficie de 322 462 km², sa population est estimée à plus 23 millions d'habitants depuis 2012⁶¹. Protectorat français en 1843 et devenue colonie française en 1893 la Côte d'Ivoire acquiert son indépendance le 7 août 1960 sous la houlette de Félix Houphouët-Boigny, premier président de la naissante République. La constitution de la première République indique clairement que la langue officielle de la Côte d'Ivoire est le français. Même si celle de la deuxième République promet une prise en compte plus engagée du multilinguisme, elle ne bouleverse pas pour autant l'acquis. D'autant plus qu'elle réaffirme que : « [...] La langue officielle est le français. »⁶² Avant d'ajouter tout de même que : « La loi fixe les conditions de promotion et de développement des langues nationales. »⁶³

⁶⁰ *Rapports de l'Observatoire de la langue française, op. cit.*, p. 49.

⁶¹ Estimation de le l'Institut National de Statistique (INS), <http://www.ins.ci/n/>

⁶² *cf.* La Constitution de la deuxième République de Côte d'Ivoire datée du 23 juillet 2000 en son article 29.

⁶³ *Idem.*

La population ivoirienne est assez plurilingue dans la mesure où quelque 60 groupes ethniques la composent. Ces langues nationales appartiennent à celles de la zone Niger-Congo. Elles sont aussi regroupées selon 4 grandes familles distinctes comme l'expose ci-dessous Lafage (1996)⁶⁴ :

— La famille kwa (Akan et lagunaire) regroupe à peu près 19 langues utilisées par environ 43 % des Ivoiriens. Le centre, l'est et le sud sont les aires des Kwa. Le baoulé est le parler démographiquement dominant.

— La famille kru regroupe près de 16 langues utilisées par environ 16 % des Ivoiriens. Le centre-ouest, l'ouest et le sud-ouest sont les aires des Kru. Le bété est la langue démographiquement dominante.

— La famille Mandé regroupe environ 18 langues ce qui équivaut à 25 % des Ivoiriens. Ce groupe connaît une partition linguistiquement justifiée entre mandé-nord et mandé-sud. Les Mandé sont géographiquement répartis entre le nord-ouest et le centre-ouest. Les locuteurs du malinké-dioula (mandé-nord) sont les plus nombreux.

— La famille Gur regroupe une quinzaine de langues et concerne environ 16 % de la population. L'aire des Gur est le nord-est. Le sénoufo (Sénari) est démographiquement dominant.

Observons en guise d'illustration, cette carte linguistique de Côte d'Ivoire.

⁶⁴ Suzanne Lafage, « La Côte d'Ivoire : une appropriation nationale du français ? » *in le français dans l'espace francophone*, sous la direction de Didier de ROBILLARD et Michel BENIAMINO, Tome 2, Paris : Champion, 1996. p. 588.

Figure 3. Les grands groupes linguistiques de Côte d'Ivoire⁶⁵



La francophonie africaine selon Knusten (2007) est un ensemble hétérogène de pratiques du français, dépendant entre autres de la législation des États en matière de langue, de la configuration sociolinguistique des États et de la structure sociale des populations qui se servent de cette langue à des fins différentes. Chaque État africain connaît une *vernacularisation* du français. Celle-ci se caractérise par « la prise de conscience par les locuteurs eux-mêmes de la spécificité de leur langage et de la constitution de celui-ci en une variété discernable et reconnue ». ⁶⁶ Cette appropriation, comme on pourrait l’observer, n’est pas sans se fonder sur la

⁶⁵ cf. <http://fr.wikipedia.org/wiki/Fichier:IvoryCoastEthno.jpg>

⁶⁶ Gabriel Manessy, « Vernacularité, vernacularisation », in *le français dans l’espace francophone*, sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino, Tome 1, Paris : Champion, 1993, p. 413.

situation socioculturelle, sur l'histoire, sur l'urbanisation et sur la politique linguistique propre à chaque État. D'un pays francophone à un autre, il sera donc plus ou moins aisé d'observer une endogénéité caractéristique du français. Celle-ci ne rompt pas systématiquement ses liens avec la référence. La francophonie africaine ne se soustrait pas à cette réalité d'autant plus que « la cause en réside toujours, semble-t-il, dans le sentiment d'une discordance entre l'organisation institutionnelle du répertoire linguistique de la communauté et la pratique quotidienne, d'une discontinuité et l'usage traditionnel et la réalité des apports sociaux ». ⁶⁷

La francophonie africaine est tout de même marquée par une intercompréhension variée, mais effective qu'elle développe entre tous ses États à l'exception près de la Côte d'Ivoire qui reste « unique, d'un point de vue linguistique, puisque les faits d'appropriation y sont beaucoup plus prégnants que dans les autres variétés africaines ». ⁶⁸

Le français en Côte d'Ivoire connaît plusieurs dénominations. Celles-ci partent du *nouchi* au français académique en passant par le français populaire ivoirien et le français ivoirien courant ou ordinaire. Cela est dû au fait que le français en Côte d'Ivoire s'observe mieux sur un continuum (Kouadio, 1992). Comme l'expliquent Boutin et Turcsan (2009) ⁶⁹, ces variétés, qui sont peu ou prou distinctes du français métropolitain (France), sont généralement réduites à quatre principaux types :

- le français académique, ou variété proche du français standard de France,
- le français ivoirien courant ou ordinaire qui peut être parlé partout hors des salles de classe,
- le français populaire ivoirien répandu dans toute la Côte d'Ivoire, issu directement des « petits français » coloniaux, des variétés approximatives, puis du français populaire d'Abidjan (Hattiger, 1981 cité par Boutin et Turcsan 2009).
- le *nouchi*, variété argotique qui emprunte au français populaire ivoirien, aux langues locales, à l'anglais.

⁶⁷ *Idem.*

⁶⁸ Julie Peuvergne, « Variation du groupe verbal et discours sur les langues : aperçu des représentations et pratiques d'enseignants togolais » in *La francophonie aujourd'hui, Réflexions critiques*, Paris : L'Harmattan, 2008, pp.101-102.

⁶⁹ « La prononciation du français en Afrique : la Côte d'Ivoire », Chapitre rédigé par BOUTIN Akissi Béatrice et Turcsan Gabor pour J. Durand, B. Laks, C. Lyche : *Phonologie, variation et accents du français*, Paris : Hermès, 2009, pp. 133-156.

De la soixantaine de langues nationales de Côte d'Ivoire, aucune n'a pu réellement investir les autres de sorte à s'imposer définitivement comme langue véhiculaire pouvant, en tout temps et en tout lieu, se substituer au français. Une langue essaie tant bien que mal d'assumer ce rôle. Il s'agit du dioula *tagboussi* ou dioula de Côte d'Ivoire. Comme l'observe si bien Lafage (1996)⁷⁰, c'est le parler mandé-nord des Tagboussi. C'est-à-dire de « [...] tout Mandingue, ivoirien ou non, et même toute personne, originaire du nord et de religion musulmane, née dans le sud de la Côte d'Ivoire ». Le dioula est la langue par excellence du commerce (informel), et du transport. Dans certains cas où les locuteurs en présence, peu importe leur origine ethnique, sont dans l'incapacité d'utiliser le français, le dioula sert généralement de langue véhiculaire, le temps d'une intercompréhension. Dans de tels contextes, son utilisation s'arrête dès lors que ces échanges prennent fin et que la communication établie semble avoir suffisamment rempli ses fonctions essentielles. Cette description engage le plus souvent les analphabètes et les personnes déscolarisées. En outre, le dioula est très proche du bambara parlé au sud du Mali notamment à Bamako (la capitale). Il est également parlé et à l'identique au sud du Burkina Faso principalement dans la ville de Bobo-Dioulasso. Les populations de ces deux pays représentant les taux les plus importants d'étrangers en Côte d'Ivoire, le dioula facilite de ce fait l'intégration de celles-ci. Le dioula, conclut Lafage sur la question, est compris par environ deux tiers de la population ivoirienne et utilisé par elle.

Cette description place ce parler mandingue très souvent en concurrence avec le français. Même si le français, sans doute aux bénéfices conjugués de différents facteurs, semble avoir largement devancé le dioula en tant que véhiculaire principal sans pour autant l'avoir définitivement vaincu dans cette lutte. C'est certainement le lieu d'observer que : « Le français en tant que langue véhiculaire (par rapport au dioula notamment) monopolise les atouts sociaux (langue de progrès et de carrière). Une estimation du nombre réel de locuteurs du français semble délicate. Selon Lafage (1978a), le français reste la langue d'une minorité instruite, chiffrée à environ 35 % de la population ivoirienne au milieu des années 70. Si les francophones sont aujourd'hui plus nombreux qu'il y a vingt ans, nous pouvons tenir pour certain que la variété "standard" n'a jamais été parlée par un tiers de la population. »⁷¹

⁷⁰ Suzanne Lafage (1996), *op. cit.*, p. 589, citant Téra (1983 : 17).

⁷¹ Katja Ploog et Musanji Mwatha Ngalasso, « Le français des écoliers Abidjanais : La revanche de la rue sur l'école ? » in *Francophonie africaine* éditée par André Batiana et Gisèle Prignitz, Université de Rouen, Collection Dyalang, C.N.R.S., 1998, p 50.

Il existe en Côte d'Ivoire et très souvent, une tendance populaire, spontanée et répandue à associer dioula à musulman. Cela tient généralement de la réalité selon laquelle la majorité des locuteurs de ce parler sont de religion musulmane. Sans pourtant l'affirmer de façon ostentatoire, le sud à majorité chrétienne ne facilite pas l'expansion du dioula. Dire également que la crise militaro-politique de dix ans (2002-2012) que vient de connaître la Côte d'Ivoire n'a pas amélioré les choses apparaît dans ce sens comme une véritable lapalissade. Le dioula ayant été, pour l'essentiel, le principal outil de communication des militaires venus du nord. N'est-ce d'ailleurs pas l'ensemble de ces stéréotypes que tente de résumer Lafage lorsqu'elle affirme que « lié à l'Islam, ce véhiculaire semble profiter de l'expansion actuelle de cette religion sans toutefois vaincre certaines réticences de la population ».⁷² Ce qui n'est pas le cas du français qui semble en profiter pour asseoir sa domination notamment à travers les moyens de communication. Contrairement aux langues locales qui dans l'ensemble ont une place minimale à la télévision (2 % des heures d'émission) et réduite à la radio (10 % des heures d'émission) (Kouadio, 1998).

Le dioula ayant visiblement du mal à s'imposer, le français est, par conséquent, souvent décrit comme le seul véhicule pouvant dès lors fédérer toutes les énergies de la Côte d'Ivoire. En dépit des apparences, les choses ne sont pas aussi simples. Pour la plupart des spécialistes de la question, le « succès »⁷³ du français en Côte d'Ivoire semble essentiellement inhérent aux interpénétrations progressives et diversifiées entre la culture ivoirienne et cette langue. C'est sans doute l'occasion de faire observer qu'« il n'existe pas de français sénégalais ni de français du Cameroun comme il existe un français canadien ou un français belge. La variété la plus proche de ce type est probablement le français de Côte d'Ivoire, que les francophones des autres États considèrent comme fortement marqué du point de vue lexical et grammatical, au point de gêner parfois l'intercompréhension » (Manessy, 1994 : 32).

La présence significative de populations originaires de la CEDEAO (Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest) contribue également au rayonnement du français en Côte d'Ivoire. Le développement d'une musique urbaine variée (zouglou, coupé décalé, etc.) et la formation progressive d'un cinéma (comédie) empreintes des réalités ivoiriennes depuis ces vingt dernières années concourent, à n'en point douter, à cette impressionnante expansion du français en Côte d'Ivoire. D'autant plus que ces artistes (chanteurs et autres comédiens) à

⁷² Suzanne Lafage, *op. cit.*, p. 590.

⁷³ Pris dans le sens de domination.

l'image de leur art apparaissent très appréciés des populations de la sous-région ouest-africaine et même de celles de l'Afrique francophone en général. Abidjan reste pour l'essentiel le laboratoire de toute cette vitalité sociolinguistique. D'où l'observation selon laquelle : « De par sa complexité et sa dynamique, la ville d'Abidjan semble offrir une plate-forme d'observation extraordinaire d'une gestion *in vivo* du plurilinguisme. »⁷⁴

Les années 1980 consacrent un engouement scientifique matérialisé par d'importantes études relatives au français en Côte d'Ivoire. Plusieurs chercheurs tentent depuis de « passer au scanneur » l'expression française de Côte d'Ivoire sans manquer de décrire les traits sociologiques de l'agglomération abidjanaise et par-delà, ceux de toute la société ivoirienne. Les contours des différentes questions soulevées apparaissent toujours en cours de définition. Ce qui semble largement contribuer à cet engouement autour du français en Côte d'Ivoire comme objet de curiosité scientifique de plus en plus affichée. Depuis les années 1990 jusqu'à aujourd'hui, la Côte d'Ivoire connaît de nombreuses et importantes mutations démographiques, culturelles, économiques, politiques et militaires. Tous ces différents facteurs ne sont pas sans influencer sur la réalité du français en Côte d'Ivoire. C'est en tout cas ce que semblent nous indiquer la plupart des travaux relatifs à la question. La réflexion s'en trouvant ainsi autant approfondie qu'enrichie.

⁷⁴ Katja Ploog et Musanji Mwatha, Ngalasso *op. cit.*, p. 49.

Chapitre 2 : Du verbe français au verbe francophone

Les relations entre le français et la francophonie ne sauraient être conflictuelles. Le respect des différentes cultures dans le partage de la langue française est de plus en plus promu par la Francophonie. Les actions engagées par l'OIF surtout dans le domaine de l'éducation ne sont pas faites pour contrarier ce leitmotiv. De toutes les façons, le français et la francophonie n'ont guère intérêt à entretenir des relations teintées de complexes où le français voudrait unilatéralement décider du sort de la francophonie. Fort heureusement, cela n'est guère le cas. L'ère de *l'assimilation*⁷⁵, politique sous-tendant les premières théories expansionnistes du français, semble visiblement caduque. Entre la langue française et la francophonie s'efforce désormais de se construire une relation de partage. Un partage parfois empreint de bien des ambivalences, mais qui semble faire de la culture francophone un héritage collectif à assumer et à entretenir pour les générations futures.

Le verbe du français comme celui de la francophonie semblent entretenir ces mêmes relations. Le verbe francophone se construit à partir du verbe français. C'est dire que le premier est le fondement du second. Le verbe francophone reste attaché à cette conscience. Il ne cherche pas à transformer le verbe français, mais à l'enrichir de sa diversité et de son dynamisme. Le verbe français même s'il ne s'est jamais éloigné du verbe francophone, s'en approche de plus en plus comme semble en témoigner la plupart des études consacrées au monde francophone en général. Le verbe francophone devrait tout de même se débarrasser de certaines de ses inhibitions. Ce qui pourrait aussi avoir pour avantage d'établir une relation moins verticale au profit d'une autre, progressivement horizontale. Les choses se font peut-être lentement, mais elles ont quand même le mérite de se faire. Dans le combat pour la culture d'expression française, le verbe francophone sera un allié de taille pour le verbe français. L'adversaire étant visiblement ailleurs.

⁷⁵ Politique mise en place par la France dans ses colonies durant le XIX^e et le XX^e siècle. À la différence de la politique coloniale britannique de type ségrégationniste, les Français souhaitent, et imposent que les indigènes apprennent la langue et la culture française afin de devenir à terme, des citoyens à part entière. Le concept français d'assimilation est basé sur l'idée d'étendre la culture française dans les colonies hors du pays de la Révolution, du XIX^e au XX^e siècle.

cf. http://fr.wikipedia.org/wiki/Assimilation_coloniale

Ce chapitre se veut ainsi le lien tout trouvé pour en savoir davantage sur le verbe dans sa généralité. Et sur la question, nous ne risquons certainement pas de nous ennuyer. Ainsi, pour ce qui est déjà de la place du verbe dans la phrase, observons-nous avec Roland Eluerd (2008) s'inspirant des travaux du linguiste Lucien Tesnière⁷⁶ que le verbe est au cœur de la phrase. Il en est le pivot. C'est donc autour de ce verbe, socle de la phrase, que nous essaierons, un tant soit peu, de graviter. Nul besoin sans doute, avant d'aller plus loin dans notre réflexion, de préciser que nous n'engageons pas cette partie à assumer la prétention de l'exhaustivité autour de la question du verbe. Nous nous efforcerons d'en dire l'essentiel selon les exigences de notre étude. C'est dans ce contexte que nous essayerons, de prime abord, de présenter le verbe du français, nous nous attarderons ensuite sur quelques règles qui régissent, pour l'essentiel, sa construction. Nous souhaitons enfin achever ce chapitre en abordant quelque peu le verbe francophone avec un accent mis sur l'Afrique noire francophone notamment à travers le verbe du français de Côte d'Ivoire.

2-1 Le verbe

Le verbe se distingue des substantifs par des propriétés morphologiques et par des aptitudes à certaines constructions (Wagner, et *al.*, 1991 pp. 235-236). Selon ces auteurs, le sens ne suffit pas à opposer ces deux espèces de mots. L'explication qu'ils en donnent est qu'une même notion peut être exprimée soit par un substantif (la course, la vue, la naissance) soit par un verbe (courir, marcher, naître). Selon les cas présentés, la différence entre le substantif et le verbe n'est pas établie à travers la signification, mais plutôt par la forme. La forme étant de la sorte la caractéristique principale les disposant à des emplois tout à fait particuliers.

Pour distinguer les verbes des substantifs, ces auteurs se fondent également sur les propriétés morphologiques suivantes :

— les verbes se conjuguent. La conjugaison étant définie comme l'ensemble des éventuelles manifestations morphologiques du verbe. Un radical et des désinences composent alors ces formes. Ces derniers permettent de décrire le procès dans sa durée, de le situer dans une époque, de le rapporter à un sujet grammatical de telle ou telle personne.

⁷⁶ Le souci de faire paraître l'*organisation hiérarchique* de la phrase était déjà celui du Linguiste L.Tesnière. Dans ses *Éléments de syntaxe structurale* (Klincksieck, 1959), il distinguait un procès, des actants et des circonstances de ce procès. Et la phrase minimale pouvait être représentée dans sa structure :

procès (boit)
actant (le chat) actant (son lait) (Eluerd, 2008 p. 159).

— contrairement au nom, la forme du verbe varie suivant que le procès est considéré du point de vue de celui qui en est l'agent ou le siège ou du point de vue de celui qui en est l'objet. L'illustration qu'ils en donnent est la suivante : *Je vois, je suis vu. J'opère, j'ai été opéré.* L'aptitude des verbes à des constructions caractéristiques n'est pas, non plus, observable avec les noms. Certains verbes admettent un complément d'objet, construit directement. Il faut préciser que ce complément peut devenir le sujet grammatical du verbe, quand celui-ci est employé à la voix passive. Les énoncés suivants essaient d'étayer cette autre remarque d'après ces chercheurs : *A 22 heures, on aperçut le satellite. /A 22 heures, le Satellite a été aperçu.* Cette approche du verbe tente de distinguer ce dernier du nom. Dans ce sens, la capacité du verbe à pouvoir se conjuguer apparaît comme sa principale caractéristique. C'est d'ailleurs cet aspect qui semble, pour l'essentiel, retenir également l'attention de Grevisse et Goosse (2007) dans leur approche définitoire du verbe.

Le verbe est un mot qui se conjugue. C'est-à-dire qu'il varie en mode, en temps, en voix, en personne et en nombre.

Les modes, poursuivent-ils, sont des formes que prend le verbe selon les types de phrases où il sert de prédicat ou selon le rôle qu'il joue dans la phrase dont il n'est pas le prédicat. En fonction de la variation du verbe, ils se divisent en modes personnels et en modes impersonnels.

— Lorsque le verbe varie selon la personne grammaticale et sert de prédicat, on parle de modes personnels ou conjugués. Ils sont subdivisés d'après la nature de la communication et l'attitude locuteur à l'égard de ce qu'il énonce.

- Le mode des phrases énonciatives et des phrases interrogatives est l'indicatif.

Nous mangeons, nous avons mangé. Mangeront-ils ? (Grevisse, et al., 2007).

- Le mode des phrases injonctives et des phrases optatives est l'impératif. Il n'est employé qu'aux deuxièmes personnes et à la première personne du pluriel.

Mange. Dormez en paix. Dormons (Grevisse, et al., 2007).

- Le mode des phrases injonctives et des phrases impératives pour des personnes manquant à l'impératif est le subjonctif. On dit également de lui que c'est le mode par excellence de l'incertitude.

Qu'il mange. Qu'ils dorment en paix (Grevisse, et al., 2007).

— Lorsque le verbe ne varie pas selon la personne grammaticale et qu'il a généralement dans les phrases, une autre fonction que celle de prédicat, il est alors question de modes impersonnels ou non conjugués. Ils s'apprécient sous la forme d'infinitif, de participe et de gérondif.

- L'infinitif a alors les fonctions du nom, c'est-à-dire sujet, attribut, objet direct, etc.

Braconner n'est pas voler (Genevoix, Raboliot, III, 1 cité par Grevisse, et al., 2007).

- Le participe, quant à lui, épouse les fonctions de l'adjectif.

Un homme averti en vaut deux (proverbe). *On demande un employé PARLANT l'anglais* (Grevisse, et al., 2007).

- Le gérondif enfin, a les fonctions d'un adverbe.

C'est en forgeant qu'on devient forgeron (proverbe) (Grevisse, et al., 2007).

Les temps, poursuivent ces auteurs, sont les formes par lesquelles le verbe situe l'action dans sa durée, soit par rapport au moment où s'exprime le locuteur soit par rapport à un repère donné dans le contexte, généralement par un autre verbe :

- Les temps de l'indicatif sont : le présent ; l'imparfait, le passé simple, le passé composé, le plus-que-parfait, le passé antérieur ; le futur simple, le futur antérieur ; le conditionnel présent, le conditionnel passé.

- L'impératif ne se présente qu'au présent et au passé.

- Les temps du subjonctif sont : le présent, le passé, l'imparfait et le plus-que-parfait.

- L'infinitif également se présente seulement au présent et au passé.

- Le participe ajoute au présent et au passé, le passé composé.

- Le gérondif ajoute à son temps présent, le plus connu d'ailleurs, un temps passé qui reste pour le moins rare.

De l'aspect, ils affirment en substance que c'est la manière dont s'exprime le déroulement, la progression, l'accomplissement de l'action. L'opposition entre l'indicatif imparfait et le passé simple illustre ce propos. L'action étant considérée comme inachevée à l'indicatif imparfait et achevée au passé simple. Les temps composés qui expriment l'accompli réalisent également ce que nous venons de décrire (*J'ai mangé*/. *Je mange*). L'emploi de semi-auxiliaires (*devoir, faire, savoir, etc.*), de suffixes (*buvoter* opposé à *boire*), de préfixes (*retravailler*) ou le sens même de certains verbes (*exploser*-aspect instantané) met également en évidence la manifestation de l'aspect. Certains adverbes sont de même considérés comme des adverbes d'aspect (*aujourd'hui, ce jour-là*).

Quant aux voix enfin, elles traduisent, selon eux toujours, les différentes relations existant d'une part entre le verbe et de l'autre, les deux termes associés étroitement au verbe, c'est-à-dire le sujet et le complément d'objet direct. Abondant dans le même sens d'ailleurs, Baccus (2006) explique qu'il existe deux voix : la voix active et la voix passive. La voix active est marquée par le fait que c'est le sujet qui y fait le sujet exprimé par le verbe. Cette voix concerne les verbes transitifs, intransitifs, pronominaux et impersonnels. C'est, selon elle, la voix non marquée.

*Maurice **adore** les cerises* (Baccus, 2006).

*Maurice **dort*** (Baccus, 2006).

*Maurice **se parfume*** (Baccus, 2006).

*Il **pleut*** (Baccus, 2006).

La voix passive, continue cette auteure, est aussi qualifiée de marquée. Ici, le sujet subit l'action exercée par le complément d'agent. Cette opération ne doit pas changer le sens profond de la phrase. Pour Baccus, trois opérations sont nécessaires, pour passer de la voix active à la voix passive.

— le complément d'objet direct devient le sujet

— le sujet devient le complément d'agent

— le verbe est mis à la voix passive : l'auxiliaire *être*, conjugué au mode et au temps du verbe de la phrase active, est suivi du participe passé du verbe.

*Des boules multicolores **décorent** le sapin.* (voix active) (Baccus, 2006).

*Le sapin est **décoré** de boules multicolores.* (voix passive) (Baccus, 2006).

*Des boules multicolores **décoraient** le sapin.* (voix active) (Baccus, 2006).

*Le sapin **était décoré** de boules multicolores.* (voix passive) (Baccus, 2006).

Par une approche beaucoup plus syntaxique, Joëlle Gardes-Tamine (2001) essaie, quant à elle, de situer le verbe dans la proposition. À la question posée de savoir quelle est la place du verbe dans la proposition, cette auteure propose la réponse suivante :

« Toute proposition comprend un certain nombre de places **syntaxiques**, occupées par des unités ou des groupes d'unités lexicales, qui eux-mêmes pourront être décomposés. Une de ces places est occupée par le **verbe**, et c'est la place centrale... »⁷⁷

De cette assertion, l'on pourrait retenir que le verbe est l'un des éléments constitutifs de la proposition. D'ailleurs, pour ce qui est d'une éventuelle hiérarchisation des différents constituants de la proposition, Gardes-Tamines (2001) se montre sans équivoque. Elle qui décrit le verbe comme :

« Le **noyau syntaxique** de la proposition par rapport auquel se déterminent les fonctions des syntagmes nominaux. Un verbe n'a en effet pas de fonction : c'est le pivot par rapport auquel se situent les autres éléments. Fondamental, le verbe l'est aussi d'un point de vue **sémantique** et **logique**, puisqu'il permet et la **prédication** et l'**ancrage pragmatique** de cette prédication dans la situation : le verbe met en relation l'énoncé et la réalité extralinguistique. »⁷⁸

Dans ce contexte, tenter de situer le verbe dans la proposition pourrait éventuellement se résumer au fait d'essayer de situer la proposition elle-même. Le verbe, apparaissant à bien des égards, comme le socle sur lequel se fonde toute proposition pour affirmer son existence. Formuler dès lors que le verbe c'est la proposition, dans une certaine mesure donc, ne serait pas de trop.

La proposition apparaît ainsi fondamentalement marquée par le verbe. Ces marques morphologiques, comme le note Gardes-Tamines (2001), s'expriment par la personne, le temps, le mode et l'aspect. Aussi, l'opposition entre le substantif et le verbe est-elle caractérisée par les morphèmes flexionnels qui sont mis en jeu par l'un ou par l'autre de ces éléments de la proposition. Cela s'exprime sur le plan du genre et du nombre pour le substantif et naturellement de la personne, du temps et mode pour le verbe. Le fonctionnement syntaxique participe de la sorte à la catégorisation du verbe et du substantif. D'où cette conclusion de cette auteure selon laquelle « le substantif est régi par le verbe, alors que le verbe ne l'est par rien, et par leur sens, puisque le substantif renvoie à un être, un individu, ou chose alors que le verbe renvoie à une propriété de ces éléments ». ⁷⁹

⁷⁷ Joëlle Gardes-Tamines, *La grammaire, Syntaxe*, Paris : Arman Colin/VUEF, 2^e édition, 2001, p. 84.

⁷⁸ *Idem.*

⁷⁹ *Ibidem.* p.31.

2-2 Constructions verbales françaises : aperçu grammatical

Le verbe présente des formes beaucoup plus nombreuses que le nom, l'adjectif et le pronom (Dubois, et *al.*, 1991 p. 120). Si ce constat semble vrai pour les variations du verbe, notons qu'il apparaît aussi pour les constructions verbales. Y. Delatour et *al.* (2001 p. 12) semblent d'ailleurs le partager lorsque dans leur chapitre consacré aux constructions verbales ils rappellent que « le verbe peut être employé seul ou suivi d'un complément, d'un attribut ou d'une proposition subordonnée complétive ».

Ces constructions verbales, que nous définissons éventuellement comme l'ensemble des schémas de constructions tolérés par la grammaire normative pour chaque verbe du français, pourraient, selon Pierre le Goffic et Nicole Combe (1975), s'observer selon deux grandes catégories :

— d'une part les constructions où le verbe est suivi d'une complétive ou d'un infinitif. Ce sont les constructions dites « opératrices ».

— d'autre part, toutes les autres constructions non-opératrices, qui sont aussi appelées les constructions nominales.

a. Les constructions nominales

Elles se présentent de la façon suivante :

— verbes admettant un attribut du sujet

Pierre est devenu un mécanicien adroit (Goffic, et *al.*, 1975).

— verbes intransitifs (dans cette classe sont regroupés les verbes qui ne peuvent pas être suivis de complément nominal, direct ou indirect ni d'infinitif ou de complétive).

Je viens à Paris/il est tombé par terre (Goffic, et *al.*, 1975).

— verbes à complément(s) indirect(s) (ce sont les verbes qui ont un ou quelquefois deux compléments nominaux en *à* ou en *de*.)

Jean sourit à Marie /Jean se moque de Marie (Goffic, et *al.*, 1975).

Pierre parle de Paul à Marie (Goffic, et *al.*, 1975).

C'est sans doute dans ce sens qu'il faut constater avec Georges Gougenheim (1970) qu'une opposition très caractéristique entre la construction avec *à* et la construction *de* est fournie par la voix pronominale de certains verbes confrontés avec leur voix active. La construction avec *à* renforce l'idée d'engagement du sujet dans l'action qui exprime la voix pronominale. D'où quelques illustrations suivantes :

Décider de partir/Se décider à (Gougenheim, 1970).

Essayer de nager/S'essayer à nager (Gougenheim, 1970).

Offrir d'aider/S'offrir à aider (Gougenheim, 1970).

Refuser de sortir/Se refuser à sortir (Gougenheim, 1970).

La même opposition existe dans la construction du nom entre la préposition *à* et la construction directe :

Attendre les événements/S'attendre à des événements (Gougenheim, 1970).

Attaquer l'ennemi/S'attaquer à plus fort que soi (Gougenheim, 1970).

Ce chercheur constate enfin que ces constructions nominales se composent de verbes intransitifs qui sont soit suivis d'un syntagme nominal complément d'objet direct :

J'aperçois le facteur (Gougenheim, 1970).

Ou qui admettent deux compléments :

Pierre écrit une lettre à Marie (Gougenheim, 1970).

b. Les constructions opératrices

Pierre le Goffic et Nicole Mc Bride (1975), pour revenir à eux, poursuivent en expliquant que ce sont les constructions dans lesquelles un verbe est suivi d'un infinitif (viens voir, je veux venir) ou d'une complétive (je sais que tu es là).

Les verbes opérateurs sont donc les verbes susceptibles d'entrer dans ces constructions. Ils sont répartis en deux grandes catégories

— ceux qui peuvent être suivis uniquement (directement ou indirectement d'un infinitif, mais pas d'une complétive).

Je peux venir/Je peux que... impossible (Goffic, et al., 1975).

Pierre commence à travailler/Commencer que... impossible (Goffic, et al., 1975).

— ceux qui peuvent être suivis d'une complétive (et éventuellement d'un infinitif).

J'ai remarqué qu'il n'était pas là (Goffic, et al., 1975).

Et comme le soulignent ces auteurs, la construction *remarqué + infinitif* est impossible.

Je veux que tu viennes (Goffic, et al., 1975).

La question du verbe et sa construction occupent la plupart des grammaires. Quelle que soit l'approche, Grammairiens et Linguistes abordent cette délicate question en vue de contribuer aux réflexions menées dans ce sens. Ce qui, somme toute, ne pourrait s'avérer de trop vu l'étendue du champ verbal.

Dans son ambition de présenter *le français au présent*⁸⁰, Annie Monnerie (1987) accorde un chapitre assez pédagogique aux constructions éventuelles du verbe. Elle identifie à cet effet des constructions du verbe avec le nom, des constructions avec une proposition complétive, des constructions avec un infinitif. Elle n'occulte pas le « problème » de la préposition avant de clore cette réflexion sur un cas qu'elle juge particulier : celui de la proposition infinitive.

En ce qui concerne les constructions avec un nom, cette chercheuse nous apprend ceci : le verbe se construit soit directement sans préposition (*Julien a acheté un livre*), soit avec une préposition. Elle précise également que les prépositions les plus utilisées sont les prépositions *à* et *de* avant d'en traduire les types de constructions suivantes :

- **verbe + à + nom** (*penser à nos enfants.*) (Monnerie, 1987).
- **verbe + de + nom** (*la France a besoin d'enfants.*) (Monnerie, 1987).
- **verbe + verbe + à + nom** (*il faut donner des fruits aux enfants.*) (Monnerie, 1987).
- **verbe + nom + de + nom** (*avez-vous remercié Patrick de son cadeau ?*) (Monnerie, 1987).

De façon générale, l'on constate avec cette auteure qu'un verbe possède plusieurs constructions. Le changement de construction correspond généralement à un changement de sens comme semblent le préciser les exemples suivants :

Ce tableau sert beaucoup au professeur (servir à : est utile) (Monnerie, 1987).

Ce mur vous servira d'écran (servir de : remplacera). (Monnerie, 1987).

À la suite des constructions avec un nom, Monnerie aborde les constructions avec une proposition complétive. Elle rappelle dans ce sens que la proposition complétive est introduite par la conjonction « que ». Le mode du verbe de la subordonnée dépend du type que l'on trouve dans la principale. Deux cas de figure sont alors à préciser. Si le verbe de la principale exprime :

- une opinion, comme penser : (62 % des Français **pensent qu'il n'y a pas assez d'enfants en France.**) (Monnerie, 1987).

⁸⁰ Annie Monnerie, *le français au présent*, grammaire, français langue étrangère, Paris : Didier /Hatier, 1987.

— une connaissance comme savoir : (*nous savons que l'avion part à 18 heures.*) (Monnerie, 1987).

— une déclaration comme dire : (*le chauffeur dit qu'il va bientôt arriver.*) (Monnerie, 1987).

Si le verbe de la principale exprime effectivement une opinion, une connaissance et une déclaration, le verbe de la subordonnée est alors à l'indicatif.

Dans le second cas de figure si le verbe exprime :

— une volonté, comme « vouloir, souhaiter, désirer, permettre, accepter, défendre, interdire, empêcher, éviter, proposer... » : (*je souhaite que vous me répondiez vite.*) (Monnerie, 1987)

— une éventualité, comme il se peut : (*il se peut que l'avion ait du retard.*) (Monnerie, 1987)

— une nécessité, comme il faut, il suffit : (*il faut que vous compreniez.*) (Monnerie, 1987)

— un sentiment ou une appréciation, comme regretter, aimer, apprécier, craindre, avoir peur, préférer, douter, s'étonner, s'attendre (à ce que) : (*je crains fort que ce soit la fin de nos aventures.*) (Monnerie, 1987)

Dans ces cas précis, le verbe de la complétive est au subjonctif. Toutefois, quand ils sont à la forme négative ou interrogative, les verbes qui traduisent une opinion admettent une complétive au subjonctif plus souvent qu'une construction avec l'indicatif. C'est ce qu'illustrent les exemples suivants :

Pensez-vous que la diminution de la natalité soit un problème ? (Monnerie, 1987)

Je ne crois pas qu'il est malade (plus rare). (Monnerie, 1987)

Je ne crois pas qu'il soit malade. (Monnerie, 1987)

Monnerie remarque également que même à la forme négative ou interrogative, les verbes exprimant une connaissance ne demandent pas le subjonctif dans la complétive ; le fait évoqué étant, souligne-t-elle, avéré par essence.

Le troisième type de construction du verbe évoqué enfin concerne celles qui s'opèrent avec un infinitif. Un infinitif peut très bien servir de complément en lieu et place d'un nom. La construction peut ainsi s'avérer directe ou indirecte. La construction directe apparaît avec les verbes de mouvement. L'infinitif indique alors le but du mouvement. Des verbes comme pouvoir, devoir appelés également semi-auxiliaires peuvent alors se construire directement avec l'infinitif.

Je monte chercher ma valise (Monnerie, 1987)

Elle ne peut pas parler (Monnerie, 1987)

Elles savent écrire (Monnerie, 1987)

Les constructions indirectes s'illustrent également de la façon suivante :

Il hésite à partir (Monnerie, 1987)

Il a commencé à travailler (Monnerie, 1987)

Il s'est mis à travailler (Monnerie, 1987)

Lorsque la proposition principale et la proposition complétive ont le même sujet, l'infinitif peut apparaître à la place de la complétive.

Je ne pense pas que je viendrai (Monnerie, 1987)

Je ne pense pas venir (Monnerie, 1987)

Dans ces exemples ci-dessus, note cette auteure, on remarquera la présence d'un sujet identique. Ce qui n'est pas le cas de l'illustration suivante :

Je ne pense pas qu'il viendra (Monnerie, 1987)

Il n'y a pas d'infinitif possible dans ce dernier cas comme tient à le faire observer cette chercheuse. Elle souligne également que cette construction n'est pas obligatoire avec les verbes qui admettent l'indicatif (penser, savoir, dire). Même si le caractère rare de cette construction avec des verbes comme *savoir* et *dire* lui paraît important à souligner, elle indique tout de même que l'infinitif est obligatoire avec les verbes qui admettent le mode subjonctif. En témoigne d'ailleurs l'illustration suivante :

Je voudrais qu'il vienne (sujets différents) (Monnerie, 1987)

L'on pourrait le noter en même temps que cette chercheuse, les sujets dans la principale comme dans la subordonnée sont différents dans cet exemple. Il n'y a donc pas d'infinitif possible. Dans le cas contraire, c'est-à-dire dans une proposition où la principale et la subordonnée partagent le même sujet, l'infinitif y est possible pas la complétive comme tente de l'exprimer l'illustration qui suit :

Je voudrais venir (sujets identiques). (Monnerie, 1987)

*Le problème de la proposition*⁸¹ semble également ne pas lui échapper. Elle instruit à cet effet que lorsqu'un verbe admet plusieurs types de compléments (nom, conjonctive, ou infinitif), la construction n'est pas nécessairement la même dans tous les cas. Une préposition qui figurait devant un nom peut disparaître devant une conjonctive. À l'image des illustrations suivantes :

Je me suis aperçue qu'il n'était pas là (Monnerie, 1987)

*Je me suis aperçue **de** son absence* (Monnerie, 1987)

Je l'ai prévenu que je viendrai. (Monnerie, 1987)

*Je l'ai prévenu **de** ma visite.* (Monnerie, 1987)

A contrario, lorsque ni le nom, ni la conjonctive ne sont précédés d'une préposition, l'infinitif peut être précédé d'une proposition, l'infinitif peut être précédé de la préposition *de* par exemple :

Il a accepté que je vienne (Monnerie, 1987).

*Il a accepté **de** venir* (Monnerie, 1987).

Les verbes regretter, proposer, craindre se construisent de la même manière.

Monnerie achève son observation des constructions des verbes du français avec le cas de la proposition infinitive qu'elle juge particulier. Cette construction concerne les verbes voir, entendre, écouter, regarder, sentir et les verbes laisser et faire. Le sujet de l'infinitif peut ainsi se trouver soit avant, soit après l'infinitif :

*J'entends siffler **le train*** (Monnerie, 1987).

*J'entends **le train** siffler* (Monnerie, 1987).

Le sujet est toutefois, obligatoirement après l'infinitif avec le verbe faire :

*Il faut faire travailler **Patrick*** (Monnerie, 1987).

Tout de même, si le sujet de l'infinitif est un pronom, ce pronom est placé avant le premier verbe

Je l'ai vue partir (l' = Catherine) (Monnerie, 1987).

Je l'ai fait travailler (l' = Patrick) (Monnerie, 1987).

Dans une phrase impérative par contre, le pronom est entre les deux verbes :

*Écoute-**la** chanter !* (Monnerie, 1987)

*Faites-**la** travailler !* (Monnerie, 1987)

⁸¹ Annie Monnerie, *le français au présent, op. cit.*, p. 61.

Retenons avec Monnerie que le nom, la proposition complétive, la préposition et l’infinitif participent de la construction du verbe du français. Poursuivons la réflexion avec la posture de Claire Blanche Benveniste (1990) quant à la question du verbe et à celle de ses occurrences.

Claire Blanche Benveniste (1990), dans une étude du *français parlé*⁸², souligne avant tout le caractère ambigu du terme de construction verbale. À cette appellation, cette chercheuse préfère celle de rection verbale. Blanche-Benveniste désigne par rection verbale, « les relations entre le verbe et les éléments qu’il organise (sujet et compléments), de verbe (recteur) et d’éléments (régis) ». ⁸³ Elle situe les pronoms au centre de la typologie des différentes sortes de rections verbales. Ceux-ci (les pronoms), permettent de faire une description qu’elle juge « économique et plus commode que celle qui prendrait en charge tout le lexique des éléments régis. » ⁸⁴ C’est ce que tentent d’étayer les énoncés illustratifs suivants :

Ma mère mettait des clous de girofle dans le pot-au-feu (Blanche-Benveniste, 1990).

Cet homme a redonné aux gens le goût de l’épopée (Blanche-Benveniste, 1990).

Elle identifie la rection verbale en les réduisant à des énoncés équivalents, qui comportent le verbe recteur et le pronom. Cela aboutit plus explicitement à l’obtention des énoncés suivants :

Elle en mettait là (Blanche-Benveniste, 1990).

... elle/... ma mère – en/des clous de girofle – là/dans le pot-au-feu (Blanche-Benveniste, 1990).

Il le leur a redonné (Blanche-Benveniste, 1990).

... il/cet homme – le/le goût de l’épopée – leur/aux gens/(Blanche-Benveniste, 1990).

Blanche-Benveniste estime de la sorte que les locuteurs font naturellement une équivalence avec le pronom qui convient dans leurs productions orales. Recourir aux pronoms permettrait ainsi de désigner des types de rection entendus comme élément régi de type *lui*, de type *en* de type *ça*. Une telle attitude permettrait d’éviter les terminologies compliquées. Ce qui n’est d’ailleurs pas sans nous interroger sur la différence éventuelle que Blanche-Benveniste établit entre la rection et la valence.

⁸² Claire Blanche-Benveniste, *Le français parlé, Études grammaticales*, Paris : Centre National de la recherche scientifique, 1990.

⁸³ *Ibidem.* p. 40.

⁸⁴ *Idem.*

L'auteure, qui répond à cette préoccupation dans son analyse, explique dans un premier temps qu'elle appelle par *rection* au sens large, l'ensemble des éléments régis par un verbe ; avant tout de même de préciser qu'il s'agit d'une définition grammaticale, et que les propriétés régies sont des propriétés grammaticales. Elle appelle élément de valence, les éléments qui servent à caractériser le sens et la construction minimale du verbe. La valence est entendue comme la sous-partie de la rection nécessaire à cette catégorisation. La valence peut être constituée par des éléments discrets et simples comme le *ils* et le *y* de *ils y répondent* avant d'avertir qu'il y a des phénomènes compliqués. Nous en présenterons ici quelques-uns à titre illustratif.

a) Deux éléments solidaires, comme *le* et *ainsi* :

Je l'intitule ainsi (Blanche-Benveniste, 1990).

Je les appelle ainsi (Blanche-Benveniste, 1990). Ou *elle* et *ainsi* dans :

elle est ainsi, elle est belle (Blanche-Benveniste, 1990).

b) La relation entre deux éléments

(nous) allons jouer à deux dames qui vont au restaurant (*Dames snobs* 1,1 cité par Blanche-Benveniste, 1990).

Blanche-Benveniste note ici que la valence de *jouer* n'est pas à *deux dames*, à *elle*, mais *jouer à ça*, et le *ça* couvre à la fois *deux dames* et *qui vont au restaurant* ; la valence est constituée par cette relation.

c) Une relation entre deux éléments dont l'un est le « pivot » entre deux verbes. Le *lui* de :

Je lui reproche de partir, je le lui reproche est à la fois le complément du verbe *reproche* et l'agent du verbe *partir* ; *les* est un pivot dans la valence du verbe *sommer*, dans :

– *en les sommant de **bien vouloir cesser de combattre** sur ces îles* (*Patagonie*, 3, 13 cité par Blanche-Benveniste, 1990), où il fonctionne comme complément de *sommer* et agent de *bien vouloir cesser de combattre*.

d) Une valence complexe où un élément ne peut pas être au singulier :

– * *Je le sépare, je les sépare* (Blanche-Benveniste, 1990).

Sauf s'il est réalisé par un lexique à valeur de « collectif »

– *je sépare la foule* (Blanche-Benveniste, 1990).

Ou s'il est accompagné d'un autre élément de valence :

– *je le sépare d'elle* (Blanche-Benveniste, 1990).

e) Valence spéciale de *c'est*, de type « équationnel » : **A c'est B** :

– *Partir c'est mourir un peu* (Blanche-Benveniste, 1990).

f) Valence de type lui adjoint, rarement réalisé sous forme lexicale :

– *je lui ai mangé son gâteau* (Blanche-Benveniste, 1990).

On observe éventuellement à quel point la question des constructions verbales paraît vaste. Les prépositions semblent aussi y jouer un rôle prépondérant. De même que chaque verbe tolère certaines constructions, autant il admet un type de prépositions tout comme de conjonctions. Cette observation n'a pas échappé à Isabelle Chollet et Jean Michel Robert (2007).

Dans leur précis intitulé *les verbes et leurs prépositions*⁸⁵, ces auteurs rassemblent parmi les verbes les plus fréquents, environ 1800 de ceux dont les constructions sont caractérisées par l'emploi d'une ou plusieurs prépositions ou conjonctions. Ces différents verbes sont présentés par ordre alphabétique selon une ossature s'appuyant sur huit types de constructions :

— Type 1 (vouloir)

+ infinitif : *Je veux partir* (Chollet, et al., 2007).

Selon ces auteurs, le sujet du verbe est celui de l'infinitif et la construction est obligatoire :

« Je veux que je parte » est impossible. Ce type présente généralement des constructions avec le subjonctif.

— Type 2 (gagner)

+ infinitif : *J'espère gagner* (Chollet, et al., 2007).

Le sujet du verbe est celui de l'infinitif, mais la construction n'est pas obligatoire : *J'espère que je vais gagner* est possible.

— Type 3 (craindre)

de + infinitif : *Je crains d'avoir froid* (Chollet, et al., 2007).

Le sujet du verbe est celui de l'infinitif et la construction est obligatoire. L'exemple *je crains que j'aie froid* qui illustre ce type de construction est (normalement) impossible selon ces auteurs.

⁸⁵ Isabelle Chollet et Jean Michel Robert, *Les verbes et leurs prépositions*, Paris : CLE Internationale, 2007.

— Type 4 (décider)

de + infinitif : *J'ai décidé de partir demain* (Chollet, et al., 2007).

Le sujet du verbe est celui de l'infinitif, mais la construction n'est pas obligatoire. : *J'ai décidé que je partirai demain* est une construction possible.

— Type 5 (approuver)

de + infinitif : *je l'approuve de faire cela* (Chollet, et al., 2007).

Le complément du verbe est le sujet de l'infinitif et la construction est obligatoire : *Je l'approuve qu'il fasse cela* est impossible. Cependant, la langue parlée peut parfois admettre cette construction lorsque le complément est un nom (et non un pronom) : *j'approuve mon frère qu'il ait fait cela*.

— Type 6 (demander)

de + infinitif : *J'ai demandé à mon voisin de me prêter sa voiture* (Chollet, et al., 2007).

Le complément du verbe est le sujet de l'infinitif. La construction n'est toutefois pas obligatoire : *J'ai demandé à mon voisin qu'il me prête sa voiture* est également possible.

— Type 7 (gêner)

de + infinitif (impersonnel) : *Cela le gêne de faire cela/cela lui plaît de faire cela* (Chollet, et al., 2007).

Le complément du verbe est le sujet de l'infinitif. Cette construction est normalement obligatoire : *cela le gêne qu'il fasse... /cela lui plaît qu'il...* est impossible. Même si le français familier admet parfois certaines constructions comme : *ça t'embête que tu sois recalé ?* (Chollet, et al., 2007).

— Type 8 (teindre)

Quelque chose à quelqu'un : *le coiffeur **lui** a teint les cheveux* (Chollet, et al., 2007).

Le complément d'objet indirect n'est possible que sous la forme d'un pronom.

Le coiffeur a teint les cheveux à Marie est impossible. La construction qui convient est : *le coiffeur a teint les cheveux **de** Marie* (Chollet, et al., 2007).

Le français, à l'image de la plupart des langues du monde, évolue. Ce qu'on pourrait appeler le français actuel, dans sa syntaxe comme dans sa sémantique dénote une variation plus ou moins flagrante de celui de l'époque de la Renaissance ou des Lumières par exemple. À en croire d'ailleurs Florea et Fuchs (2010), les constructions verbales du français actuel s'inscrivent également dans cette dynamique linguistique. Dans le *Dictionnaire des verbes du français actuel*⁸⁶, ces auteures présentent environ 2500 verbes du français actuel avec « la liste de leur construction, leurs contextes minimaux les plus typiques et les plus courants du français actuel ainsi que les sens qu'ils prennent dans chaque contexte »⁸⁷. Ainsi à travers le chapitre introductif consacré à la pluralité des constructions verbales, ces auteures expliquent-elles que le traitement syntaxique du verbe rend compte des rapports de dépendance découlant de ses traits contextuels. Selon que le contexte d'emploi d'un verbe fait appel à un complément direct ou à un complément prépositionnel, deux types de structures peuvent se distinguer. D'une part, une construction simple : **V** (Verbe) + **SN** (Syntagme nominal) (*pardonnez une faute*), **V à SN** (*pardonnez à ses ennemis*) et une construction complexe de l'autre : **V + SN à SN** (*pardonnez une erreur à quelqu'un*). Ce qui, en déduisent-elles, permet de distinguer entre autres, trois types de verbes, dont le *copulatif*, le *coverbe* et l'*opérateur de phrase*.

Le verbe *copulatif* s'intègre à une construction simple quand il régit un attribut du sujet : **V + Adj** (Adjectif « attribut du sujet ou de l'objet ») (*être sincère*), **V+N** (Nom) (*devenir ministre*). Il s'intègre à la construction complexe quand il régit un attribue de l'objet : **V + SN + Adj** (*rendre un homme heureux*), **V + SN prép** (préposition ou locution prépositionnelle « sans fonction syntaxique ») **Adj** (*qualifier un écrivain de génial*), **V+ SN+ N** (*élire qqn député*), **V + SN prép SN** (*prendre une fille pour un garçon ; désigner qqn comme manager de projet*).

Le *coverbe* entre dans les constructions simples quand il régit un infinitif pur : **V + Inf** (verbe à l'infinitif « en construction directe ou indirecte ») (*savoir écrire*), **V de Inf** (*essayer de comprendre*). Il rentre plutôt dans des constructions complexes s'il régit un infinitif et un complément : **V + SN+ Inf** (*écouter qqn parler*), **V + SN de Inf** (*prier qqn de vous aider*), **V à SN de + Inf** (*dire à quelqu'un de partir*), **V + SN à Inf** (*apprendre à qqn à lire*).

⁸⁶ Ligia Stela Florea et Catherine Fuchs, *Dictionnaire des verbes du français actuel, Constructions, emplois, synonymes*, Paris : Ophrys, 2010.

⁸⁷ *Ibidem* (Introduction XI).

Le verbe *opérateur de phrase*, enfin, peut engendrer deux types de structure. Dans la première, il régit une complétive en *que* (à l'indicatif ou au subjonctif) : **V que P** (*croire qu'il fait jour ; se douter que Jules est un escroc*), **V que P_{subj}** (proposition complétive ayant son verbe au subjonctif) (*attendre que les gens partent ; douter qu'il fasse beau demain*), **V que P_{ind/subj}** (proposition complétive ayant son verbe à l'indicatif ou au subjonctif sans vérification de sens) (*ignorer que Jean était/fût de retour*), **V de ce que P_{ind/subj}** (proposition complétive ayant son verbe à l'indicatif ou au subjonctif sans variation de sens) (*s'indigner de ce que le patron ne fait/fasse rien*), etc. Dans la seconde, il régit une complétive « interrogative indirecte » (c'est-à-dire introduite par un *si* « dubitatif » ou par un pronom/adverbe interrogatif ou indéfini). Cette construction est notée **V+ Pi** et elle se compose de différentes autres structures. En voici quelques illustrations données par Florea et Fuchs (2010) :

- *ignorer si Luc dit la vérité.*
- *indiquer comment il doit s'y prendre.*
- *préciser qui doit rester, etc.*

2-3 Le verbe francophone

2-3-1 L'Afrique subsaharienne du verbe français

L'Afrique francophone au sud du Sahara est à l'origine ce grand ensemble de pays qui s'entend principalement de l'Afrique de l'Ouest à l'Afrique centrale. Anciennes colonies françaises pour la plupart et belges pour d'autres, ces pays ont, dans leur ensemble, gardé le français soit comme unique langue officielle, soit, en coexistence avec des langues nationales ou même avec d'autres langues européennes. La cohabitation du français dans ces pays se fait avec les langues nationales ; ce qui lui vaut d'y être qualifié de langue seconde malgré le statut de langue officielle qu'il occupe dans la majorité de ces pays. Les différentes langues avec lesquelles il est mis en compétition, ne manque pas de l'influencer ; jusqu'à révéler parfois, des cas d'appropriation qui semblent se fonder sur les réalités historiques, culturelles, politiques, économiques et démographiques propres à chacun de ces pays. Même si l'intercompréhension d'un pays à un autre peut parfois souffrir de gênes, il faut tout de même observer qu'elle est parfaitement existante. Le verbe, dont nous avons essayé de montrer l'importance dans la phrase, caractérise aussi cette appropriation linguistique. Et ce, qu'on l'observe en Afrique centrale ou en Afrique de l'Ouest. Il n'en reste pas moins que les différentes déclinaisons morphosyntaxiques et autres variations sémantico-lexicales, nécessairement induites par ces

diverses approches de la langue française, semblent plus ou moins rester typiques à chacun de ces pays.

Dans leur article proposant une réflexion sur : « Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques »⁸⁸, Wamba et Noumssi (2000) soulèvent la problématique des interactions entre des langues nationales (en situation de minoration) et le français (survalorisé) au Cameroun. Bien que ces interactions aboutissent à une appropriation caractérisée par « des interférences dues aux substrats linguistiques »⁸⁹, ces chercheurs soulignent tout de même « une impressionnante créativité lexicale même stylistique »⁹⁰ des locuteurs du français au Cameroun. Ils observent que les campus camerounais sont désignés comme le pôle de cette abondance sémantico lexicale fondée sur des cas typiques de modification de collocation, de dénotation et de translation. Certaines expressions du français sont ainsi modifiées dans leur collocation. C'est le cas, de *valider une unité de valeur* et de *à la sueur de mon front* que les étudiants camerounais emploient aussi en termes de *valider une unité de valeur à la sueur de son sexe*. Ce qui inclut la prostitution.

Les cas de dénotation sont marqués par la *désémantisation* puis par la *resémantisation* de certaines lexis. Le cas du verbe *assurer* qui s'interprète par le fait de faire l'amour à une jeune fille sur le campus en est décrit comme une illustration. La translation est relative aux nominations métaphoriques, métonymiques, etc. C'est le cas de *forêt* ou de *pistache* qui sont entre autres employées pour faire référence à l'appareil génital féminin. Des dérivations morphologiques sont également présentes dans cette créativité lexicale. Il en est ainsi de *sucrer* et de *verber* (transitif) que les étudiants font correspondre sémantiquement au verbe *courtiser* selon les observations de ces auteurs bien entendu. L'on peut remarquer que ces verbes sont construits à partir de *sucré* et de *verbe*.

⁸⁸ Wamba Rodolphine Sylvie et Noumssi Gérard Marie, *Le français au Cameroun contemporain : statuts, pratiques et problèmes sociolinguistiques*, Revue SudLangues, 2003.

⁸⁹ *Ibidem*. p.1.

⁹⁰ *Idem*.

Ces chercheurs observent que ces constructions verbales sont également marquées par une modification de la norme morphosyntaxique. D'où le lieu de préciser avec eux qu'il est surtout question ici des constructions « où les verbes transitifs indirects, peu nombreux en langue maternelle, sont traduits en français avec les mêmes constructions directes » (Onguéné Essono, 1998 cité par Wamba et Noumssi, 2003, p. 10). Ils proposent en guise d'illustrations, les énoncés suivants extraits de copies d'étudiants ou d'élèves :

Pardonnez vos frères, Dieu même a parlé comme ça (Wamba, et al., 2003).

On l'achète les livres, il échoue toujours (Wamba, et al., 2003).

Le compte Gercourt écrit une lettre à Madame de Volanges pour lui informer de ses projets... (Wamba, et al., 2003).

Il ne faudrait pas perdre de vue que le Cameroun est bilingue. Le français et l'anglais y sont les deux langues officielles concomitamment admises. Cette cohabitation à la fois du français et de l'anglais aux cotés des langues nationales camerounaises a fini par favoriser d'un parler populaire, en l'occurrence, le *camfranglais*. Et comme l'observent ces chercheurs, le *camfranglais* présente un amalgame de terme emprunté à l'anglais, au français et à la multitude des langues camerounaises. Il s'est développé dans les collèges et lycées francophones. En règle générale, expliquent-ils notamment, le *camfranglais* est fondé sur le français. Cependant, des termes anglais y sont employés soit comme tels soit subissant une conjugaison ou même avec une déformation. Le verbe du *camfranglais* subit très souvent cette influence de l'anglais. En voici quelques illustrations telles que proposées par ces chercheurs :

*Est-ce que tu **know** que le pasto de Melen-ci me fait souvent lap ?* (Wamba, et al., 2003).

*L'autre day de sainte Cène, le body-là a failli **dou** le culte sans sa robe* (Wamba, et al., 2003).

*Il **gollait** comme déjà djoum dans le temple quand la macho qui est sa secrétaire paroissiale lui **ask** que pasto tu **go** où comme-ça sans ta robe ?* (Wamba, et al., 2003).

Outre la réalité du verbe français au Cameroun (Afrique centrale), nous nous sommes également intéressé à un autre pays d'Afrique occidentale : le Togo. Nous nous appuyons ainsi sur les travaux de Julie Peuvergne (2008).

En reprenant les résultats de ses travaux relatifs au projet intitulé : « Appropriation du français et acquisition de connaissance via le français langue seconde en situation diglossique », Peuvergne (2008) se penche un tant soit peu, sur la question de la « variation du groupe verbal et discours sur les langues : aperçu des représentations et pratiques d’enseignants togolais ». ⁹¹ Contrairement à l’exemple du Cameroun que nous venons d’évoquer, la chercheuse remarque de prime abord que les faits d’appropriation sont rares au Togo. Elle explique cela par l’existence dans ce pays, d’un véhiculaire local assurant l’intercommunication : l’*éwé*. Pour ce qui est concrètement des variations dans le parler des enseignants Togolais, elle les interprète comme des glissements sémantiques (du verbe et du complément) et syntaxiques fondés particulièrement sur les modifications apparentes de transitivité. Elle illustre ses observations en se fondant sur des enregistrements effectués en classe et sur des entretiens. Nous présentons ci-dessus quelques-uns de ces énoncés :

— Les glissements sémantiques du verbe.

C’est ce qui attire (pousser) ici les lutteurs à faire plus de lutte (Peuvergne, 2008).

Les mots que vous ne comprenez pas + vous les évoquez (dire) (Peuvergne, 2008).

— Les glissements sémantiques du complément.

Il faut prêter vigilance (Peuvergne, 2008).

Vous avez fermé la page (Peuvergne, 2008).

La chercheuse remarque aussi des glissements syntaxiques matérialisés par des emplois absolus du verbe inhabituel et par des cas d’élisions du complément pronominal.

— Dans les emplois absolus de verbes inhabituels aucun élément ne permet de restituer le complément nominal. En voici quelques illustrations proposées par cette auteure.

Le conseil aussi se réunit pour décider (Ø) (Peuvergne, 2008).

C’est lui qui coordonne (Ø) (Peuvergne, 2008).

Les bactéries décomposent (Ø) (Peuvergne, 2008).

— Enfin, les cas d’élisions du complément pronominal

On (Ø) renouvelle au bout de combien d’années/[...] Chaque deux ans on renouvelle le conseil de sécurité (Peuvergne, 2008).

Maître : c’est l’encens qui chasse les mauvais esprits + pas les bougies

Élève : pour moi c’est pas juste parce que rien ne (Ø) prouve + faut pas dire que rien ne le prouve

⁹¹ Julie Peuvergne, « Variation du groupe verbal et discours sur les langues : aperçu des représentations et pratiques d’enseignant togolais », in *La francophonie aujourd’hui : Réflexions critiques*. Paris : L’Harmattan, 2008, pp. 89-108.

Maître : rien ne (Ø) prouve + faut pas dire que rien ne le prouve (Peuvergne, 2008).

À défaut de nous appuyer ici sur des études spécifiques à chacun des pays de l'Afrique noire francophones, l'exemple du Cameroun (Afrique centrale) tout comme celui du Togo (Afrique de l'Ouest) semblent tout au moins nous convaincre d'une chose : la variation des constructions verbales à l'intérieur de celle du français reste intimement liée à la réalité sociolinguistique de chaque pays de cette partie de l'Afrique. Ces cas ne généralisent certainement pas ce qui se passe en Afrique centrale pour l'un, encore moins ce qui en est de l'Afrique occidentale pour l'autre. Tout de même, des cas typiques de variations tendent à dépasser les frontières de chacun de ces pays au point de révéler des usages sous régionaux voire tout simplement d'Afrique subsaharienne. Que dire de la variété ivoirienne qui à en croire Peuvergne (2008)⁹² reste unique d'un point de vue linguistique.

2-3-2 Le verbe du français ivoirien

Le verbe du français de Côte d'Ivoire incarne pour l'essentiel, les caractéristiques les plus saillantes du français tel qu'il est pratiqué dans ce pays. Le français ivoirien, qui constitue ainsi le cadre linguistique d'observation de ce verbe, est généralement présenté sur un continuum allant du *nouchi* jusqu'au français standard (fs) en passant par le français populaire ivoirien (fpi) et par le français des scolarisés (fds). Quoique le français, tout court, reste la seule langue officielle en vigueur en Côte d'Ivoire, cela ne semble aucunement perturber l'usage particulier, pourrait-on dire, qui est le sien dans ce pays. Qui plus est, contrairement aux années précédentes, l'expression française de Côte d'Ivoire apparaît de plus en plus instrumentalisée. D'autant plus que le *nouchi* qui en est la variété argotique fait l'objet de convoitises de plus en plus affirmées. Non seulement des milieux de la communication en général et de ceux de la publicité en particulier tout comme de ceux reconnus également comme artistiques. L'éclatement de ses frontières (le *nouchi*) par le français populaire ivoirien (fpi) et inversement y est certainement pour beaucoup. (Boutin, 2003)

La population ivoirienne est essentiellement jeune. Les jeunes demeurent donc les principaux locuteurs du français ivoirien et de facto, le principal canal de sa transmission. Les constructions que l'on observe souvent dans le français de Côte d'Ivoire, sans toujours consacrer de catégoriques ruptures avec la grammaire traditionnelle, laissent parfois apprécier une autre

⁹² *Op. cit.* pp.101-102.

approche de la langue. Cette approche semble regorger de schèmes langagiers de la sphère culturelle ivoirienne. Les caractéristiques du français ivoirien telles que brièvement présentées apparaissent de façon générale similaires à celles du verbe qui en découle. Les travaux portant sur le français de Côte d'Ivoire dans sa généralité et sur le verbe ivoirien d'expression française en particulier sont à leurs débuts. La faible quantité de réflexions autour de ce verbe semble en être évocatrice. Les questions à discuter s'annoncent aussi diversifiées les unes que les autres. Et ce n'est pas Boutin (2003) qui semble dire le contraire.

Dans son approche des constructions verbales du français de Côte d'Ivoire, Boutin (2003) indique de premier abord que les possibilités de constructions pour les verbes du français actuel sont multiples. De son corpus constitué d'œuvres littéraires, d'articles de journaux, du site internet « *www.nouchi.com* » et même de l'oral, elle s'emploie ainsi à faire une description syntaxique des constructions verbales dans la société ivoirienne. Les traits syntaxiques ayant été observés par elle comme les plus stables possible dans le français ivoirien.

Deux phénomènes de ce fait semblent attirer l'attention de la chercheuse. Le premier est relatif aux alternances de constructions transitives et intransitives pour les mêmes verbes. Nous pouvons retenir l'exemple des verbes *pardonner* et *parler* qui peuvent être construits avec ou sans prépositions sans qu'on note de différence de sens ou d'emploi. Boutin précise qu'en français de Côte d'Ivoire, le verbe *pardonner* a deux autres sens, en plus de ceux du français normé. Il peut exprimer le fait d'« accorder une faveur à quelqu'un » et celui de « demander une faveur à quelqu'un ».

Boutin conclut que la construction de ce verbe peut être prépositionnelle, avec la possibilité d'omission de la préposition *à*, pour ces deux sens. Quant au verbe *parler*, Boutin considère qu'il a les mêmes sens qu'en français normé et se construit avec les prépositions *à* et *de* qui introduisent les compléments de ce verbe. Les énoncés suivants tirés du français populaire de Côte d'Ivoire viennent illustrer les observations de cette auteure :

- 1— *Yao a pardonné Ali (Yao a accordé/demandé pardon à Ali)* (Boutin, 2003).
- 2— *Yao l'a pardonné/Yao lui pardonné* (Boutin, 2003).
- 3— *Yao a parlé Ali bonne affaire (Yao a parlé avec Ali d'un sujet intéressant)* (Boutin, 2003).
- 4— *Va parler ça à l'ONU (Ce que tu dis ne nous intéresse pas)* (Boutin, 2003).

Le cas particulier du locatif sur lequel elle s'attarde décrit des verbes précis du français de Côte d'Ivoire qui se construisent avec un complément d'origine (de N) et admettant aussi une construction locative de structure (Loc N). Le complément locatif peut alors répondre à la question en où, comme l'observe Boutin. Les illustrations qu'elle en donne sont ci-dessous énoncées.

5— *Où Yao est sorti ? — de la maison* (Boutin, 2003).

4— *Où Yao a sorti les bières ? — dans le congélateur* (Boutin, 2003).

Cette variation du complément locatif n'est qu'un exemple parmi tant d'autres. Boutin relève, en outre, certains cas, où des verbes qui ont pour seule construction possible en français normé admettent la variante en français de Côte d'Ivoire. Ainsi se fonde-t-elle sur les illustrations qui suivent en vue d'étayer cette observation.

6— *Awa lit le livre/dans le livre/au début du livre/à la fin du livre* (Boutin, 2003).

7— *Les feuilles jonchent le sol/sur le sol/sous les sabots des chevaux* (Boutin, 2003).

8— *Awa lave le bol/dans le bol/l'assiette/dans l'assiette* (Boutin, 2003).

Le second phénomène étudié par Boutin se rapporte à des alternances de constructions absolues et de constructions avec complémentation. Dans ce cas précis, la chercheuse tente de montrer comment le français de Côte d'Ivoire exploite les possibilités d'emploi sans complément du français considéré généralement comme standard. Cela est décrit à travers plusieurs observations dont la première se rapporte à des omissions de compléments non prépositionnels d'une part et, à la possibilité en français ivoirien, pour une forme verbale à complémentation non prépositionnelle, d'avoir deux entrées de l'autre. L'une admettant l'emploi sans complément et l'autre ne l'admettant pas. D'où les quelques illustrations suivantes qu'elle propose en vue de soutenir cette observation :

9— *Si tu lui donnes une mangue, il mange* (Boutin, 2003).

10— *Awa n'a pas encore préparé les ignames mes elle va préparer* (Boutin, 2003).

11— *Yao a coupé Ali /Il a coupé/[Yao a pris de l'argent à Ali.]* (Boutin, 2003)

12— *Yao a coupé du pain/Il a coupé/[Yao a coupé du pain.]* (Boutin, 2003)

La deuxième observation faite par cette auteure semble trahir l'existence de verbes à constructions prépositionnelles ne pouvant pas s'employer sans complément en français normé tandis que le français de Côte d'Ivoire présente pour ces mêmes verbes, un emploi anaphorique vide si le complément est restituable par le contexte. C'est le cas des verbes habiter, ressembler, assister, prendre part, appartenir par exemple.

13— *Yao ressemble à sa mère ? – Il (ne) ressemble (pas)* (Boutin, 2003).

14— *Yao a assisté/pris part au match, Ali n'a pas assisté/pris part* (Boutin, 2003).

Boutin achève ces réflexions sur les constructions des verbes du français de Côte d'Ivoire par des omissions de *en* et *y* qu'elle y observe. Elle établit l'exception qu'induit cette variation par le fait qu'aucune autre variété de français, à sa connaissance, n'offre cette possibilité d'omission des pronoms préverbaux *en* et *y*. Elle propose à cet effet les énoncés suivants en guise d'illustration.

15— *Yao veut du foutou, Awa ne veut pas* (Boutin, 2003).

16— *Pierre à deux voitures, sa femme a une (oral 98)* (Boutin, 2003).

17— *Je me remets (Ø/en) à la décision du comité* (Boutin, 2003).

18— *Yao a marre des grèves/d'aller à l'école à pied* (Boutin, 2003).

Ces travaux font partie des plus approfondies relativement à la description des constructions verbales du français de Côte d'Ivoire. L'approche que nous en faisons se veut moins exhaustive donc plus substantielle possible. À l'éventuelle question posée de savoir ce que l'on pourrait en retenir, nous répondons avec Boutin que cette approche des constructions verbales du français de Côte d'Ivoire a permis de mettre en évidence certains phénomènes. Ces derniers sont, pour l'essentiel, relatifs à la présence ou l'absence des prépositions et des compléments prépositionnels ou non prépositionnels d'un verbe qui sont susceptibles d'être observées dans d'autres variétés contemporaines du français. La vision dite globale ayant prévalu dans l'analyse de ces phénomènes est soulignée par cette chercheuse. D'autant plus que celle-ci se fonde sur une explication de la construction la plus longue possible pouvant éventuellement révéler la disparition de certains de ses éléments à l'image de la préposition ou du complément. Pour Boutin, « analyser une construction dans laquelle la préposition apparaît et une autre, équivalente, où elle n'apparaît pas, sans lien avec les autres, conduirait à l'illusion de deux verbes distincts, ou de deux grammaires distinctes, l'une du français ivoirien populaire ou

familier et l'autre d'une variété ivoirienne proche du français normé ». ⁹³ Ce que ne partage évidemment pas cette auteure, elle, qui au contraire, pense « qu'il y a une continuité entre ces deux types de constructions et que l'alternance existe au sein même du français de Côte d'Ivoire ». ⁹⁴

Le verbe français demeure la principale ossature du verbe francophone. Le dernier ayant naturellement tendance à exprimer les réalités immédiates de l'environnement qui est le sien. Ce qui semble favoriser une variation empreinte de dynamisme linguistique au sein du monde francophone. Selon l'analyse que nous faisons nôtre, nous semblons loin d'affirmer davantage sur la question. Et dérouler progressivement la réflexion sera certainement en faveur du souci de mieux nous faire comprendre. Il ne nous apparaît tout de même pas superflu de faire observer que notre approche essaiera de se construire au regard de réflexions menées ou ébauchées dans ce sens. Si ces propos tiennent ainsi lieu de conclusion à ce chapitre, nous les voulons également comme une transition en vue d'aborder le dernier chapitre de cette première partie qui nous aidera sans doute à mieux présenter notre enquête.

⁹³ Béatrice Akissi Boutin, « La variation dans la construction verbale en français de Côte d'Ivoire », *érudit*, Revue québécoise de linguistique, vol. 32, n° 2, 2003, p. 42.

⁹⁴ *Idem*.

Chapitre 3 : Présentation de l'enquête

Cette étude est une enquête fondée sur deux sous-corpus, l'un écrit et l'autre oral. Il nous apparaît de ce fait important, avant d'en exposer les données, d'en faire la présentation. S'inscrivant dans cette optique, ce dernier chapitre gravite autour de deux principaux axes. Dans le premier, nous tentons d'expliquer les motivations ayant prévalu à cette étude. S'en suit également une description du corpus de travail. Le second axe essaie de situer la méthodologie adoptée.

3-1 L'intérêt de l'étude envisagée

3-1-1 Le choix du sujet

Tout commence avec notre mémoire de Maîtrise qui s'articule autour d'un *aspect des fautes dans les écrits des étudiants de Lettres modernes*⁹⁵, sur la base de copies d'étudiants de DEUG II (Diplôme d'études universitaires générales : deuxième année) de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. En tenant compte du programme académique, nous nous sommes alternativement intéressés aux notions grammaticales suivantes :

- l'accord du participe passé,
- les constructions verbales,
- la concordance des temps,
- l'usage de la virgule,
- l'usage du point.

Nous avons ainsi constitué une grille de fautes relatives à la maîtrise ou non de ces notions ci-dessus citées. L'analyse des 92 copies constituant notre corpus nous a ainsi permis d'établir la gradation suivante :

- les fautes de constructions verbales (26, 82 %) (Bli, 2008),
- les fautes dans l'emploi de la virgule (25,95 %) (Bli, 2008),
- les fautes dans l'accord du participe passé (24, 48 %) (Bli, 2008),
- les fautes dans l'emploi du point (19,25 %) (Bli, 2008),
- les fautes de concordance des temps (2, 91 %) (Bli, 2008).

⁹⁵ Bi Trazié Serge Bli, *Aspect des fautes dans les écrits d'étudiants de Lettres modernes*, mémoire de Maîtrise de recherches, option grammaire et linguistique du français, Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan : inédit, 2008.

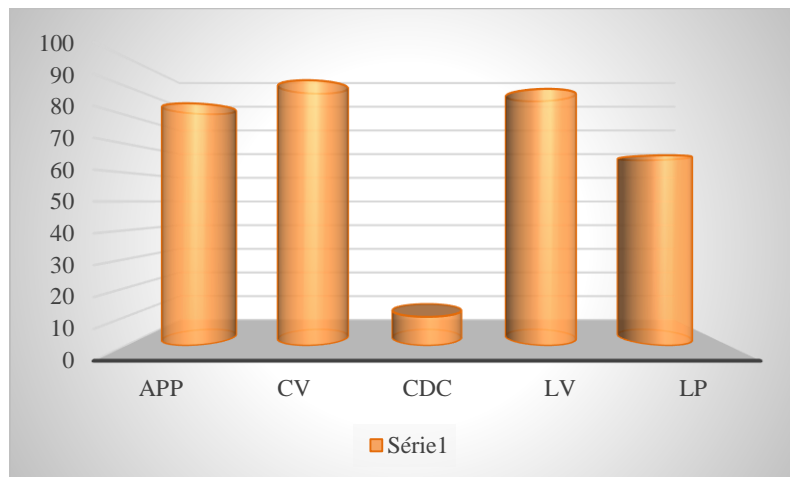
Ces résultats ont permis d'établir le tableau et le diagramme récapitulatifs suivants :

Tableau 1. Proportions de fautes en deuxième année de Lettres modernes⁹⁶

Grille de fautes	Étudiants concernés sur 92	Pourcentage	Classement selon la récurrence
« L'accord du participe passé » (APP)	84	24,48 %	Fautes de constructions verbales (26,82 %)
« Les constructions verbales » (CV)	92	26,82 %	Fautes d'emploi de la virgule (25,95 %)
« La concordance des temps » (CDC)	10	2,91 %	Fautes d'accord du participe passé (24,48 %)
« La virgule » (LV)	89	25,95 %	Fautes d'emploi du point (19,25 %)
« Le point » (LP)	66	19,25 %	Fautes de concordance des temps (2,91 %)
Total	343	100 %	

⁹⁶ Bi Trazié Serge Bli, 2008, *op. cit.*, p.66.

Figure 4. Histogramme de fautes en deuxième année de Lettres modernes.



Selon les résultats de la grille établie à cet effet, les constructions verbales constituent le premier facteur de fautes chez les étudiants. Ces premières données semblaient ainsi nous indiquer que ces derniers ont une approche plus ou moins approximative de cette notion grammaticale. Devrions-nous dès lors nous hâter à en déduire déficit de maîtrise de cette notion de façon particulière ou même du français en générale ? Ce qui, en plus de risquer de paraître plus ou moins aérien comme lecture, pouvait être interprété comme une éventuelle remise en cause de la portée des cours de grammaire dispensés dans ce pays francophone. Loin de nous en tenir à de telles prétentions qui inévitablement s'annoncent aussi polémiques que superficielles, nous avons décidé d'approfondir la question en y consacrant notre projet de thèse.

Les résultats de notre mémoire de Maîtrise s'appuient sur les copies d'étudiants en deuxième année d'études (DEUG 2). Ce niveau d'études constituait la fin du premier cycle universitaire. Peut-être en serait-il autrement du second cycle ? Telle est la question que nous nous sommes posée. Pour tenter d'y répondre, nous avons consacré le mémoire de DEA⁹⁷ (Diplôme d'études approfondies) à la question. Le corpus constitué dans ce sens est composé de 170 copies d'étudiants en année de Maîtrise de Lettres modernes.

Trois types de fautes, apparaissant comme les plus récurrentes dans ces écrits, ont attiré notre attention :

⁹⁷ Bi Trazié Serge BLI, *L'usage des constructions verbales en Côte d'Ivoire : cas de copies d'étudiants de Lettres modernes de l'Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan*, mémoire de DEA, option grammaire et linguistique du français, Abidjan : inédit, 2009.

— les fautes dues à la non-répétition de la préposition (selon certains cas préalablement définis),

— les fautes dues à l’attribution d’« un même complément » à deux verbes de régimes différents,

— les fautes dues au choix erroné de la construction. Nous en sommes arrivé à la classification suivante :

— les fautes liées au choix erroné de la construction (80,56 %) (Bli, 2009),

— les fautes liées à la non-répétition de la préposition (17,36 %) (Bli, 2009),

— les fautes dues à l’attribution d’un même complément à deux verbes de régimes différents (2,08 %) (Bli, 2009).

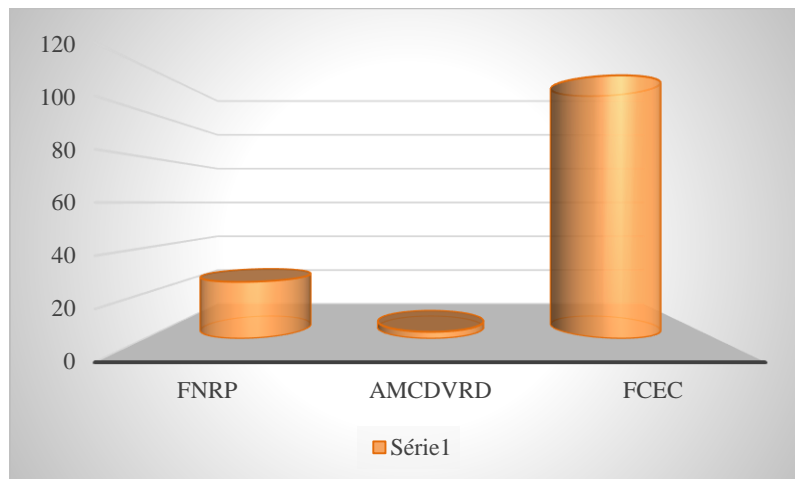
Les fautes liées au choix erroné de la construction avec un taux de 80,56 % semblent également constituer la catégorie la plus importante en matière de récurrence. Elles sont suivies de celles liées à la non-répétition de la préposition qui s’illustrent avec un taux estimé à 17,36 % de l’effectif étudié. Quant aux fautes considérées comme dues à l’attribution d’un même complément à deux verbes de régimes différents enfin, avec un taux estimé à 2,08 %, elles représentent la catégorie la moins récurrente et par conséquent, la dernière de notre grille d’analyse. Nous avons ainsi pu en déduire le tableau et le diagramme suivants :

Tableau 2. Proportions de fautes de constructions verbales en Maîtrise de Lettres modernes.⁹⁸

Grille de fautes	Étudiants concernés sur 170	Pourcentage	Classement selon la récurrence
Fautes liées à la non-répétition de la préposition (FNRP)	25	17,36 %	Fautes liées au choix erroné de la construction (FCEC) 80,56 %
Fautes liées à l’attribution d’un même complément à deux verbes de régimes différents (AMCDVRD)	03	2,08 %	Fautes liées à la non-répétition de la préposition (FNRP) 17,36 %
Fautes liées au choix erroné de la construction (FCEC)	116	80,56 %	Fautes liées à l’attribution d’un même complément à deux verbes de régimes différents (AMCDVRD) 2,08 %
Total	144	100 %	

⁹⁸ Bi Trazié Serge Bli, *op. cit.*, p.37.

Figure 5. Histogramme de fautes de constructions verbales en Maîtrise de Lettres modernes.⁹⁹



L'étude menée en DEA souligne toujours la récurrence des fautes de constructions verbales. Ce cas d'étudiants en année de Maîtrise semble ainsi contribuer à la vérification de l'hypothèse selon laquelle les constructions verbales seraient l'un des premiers facteurs de fautes dans les productions écrites des étudiants de Lettres modernes. Sur 170 copies, 144 semblent concernées ; soit un taux estimé à 84, 70 %. Ce qui apparaît comme un taux considérable de sorte à susciter davantage de curiosité de notre part.

La catégorie relevant sans doute d'un *choix erroné de constructions* (FCEC) représente environ 80, 56 % des étudiants observés. L'importance du moins quantitative de ce taux semble de la sorte insinuer qu'au-delà d'une considération strictement normative, l'on devrait peut-être envisager d'autres facteurs dans notre tentative de compréhension et surtout d'explication de ces résultats. Un tel contexte nous demande certainement de garder à l'esprit que d'importants travaux de linguistiques essayent depuis les années 80, de définir l'existence d'une particularité ivoirienne au sein de la diversité francophone. Les choses ne semblent donc pas aussi simples qu'elles auraient pu en avoir l'air. Plusieurs autres facteurs s'annoncent ainsi comme déterminants dans l'optique d'une meilleure approche des questions soulevées. Notre argumentation nous donnera certainement l'opportunité de les aborder en vue d'enrichir le sujet. Avant d'y parvenir toutefois, interrogeons-nous sur les questions qui semblent dès lors indispensables à la réflexion. Autrement dit, le français de Côte d'Ivoire (Lafage, 2002, 2003) n'influence-t-il pas ces étudiants dans leurs écrits ? Doit-on également considérer ces *fautes*

⁹⁹ *Idem.*

comme les éventuelles empreintes de la variation du français en Côte d'Ivoire ? L'analyse des interactions orales de ces étudiants pourrait-elle nous aider à mieux comprendre ce qui en est ?

3-1-2 Présentation du corpus

Ces recherches s'appuient sur un corpus comprenant deux sous-corpus.

3-1-2-1 Le sous-corpus écrit

Il se situe dans la continuité des corpus de nos mémoires de Maîtrise (2008) et de DEA (2009). Ces études, rappelons-le, s'appuient respectivement sur des copies d'étudiants en deuxième année (DEUG 2) et en Maîtrise de Lettres modernes. Le sous-corpus écrit se veut ainsi plus représentatif des étudiants. C'est pourquoi il prend en compte des copies d'étudiants de la première année (DEUG 1) jusqu'à la Maîtrise. Cent (100) copies sont sélectionnées par niveau. Ce qui fait quatre cents (400) copies au total. Au départ, nous voulions une étude diachronique. Cela aurait sans doute eu pour avantage de faciliter plus ou moins l'observation d'un nombre déterminé d'étudiants du DEUG 1 à la Maîtrise. Nous espérons réaliser une courbe d'évolution des fautes de constructions verbales. D'autres facteurs comme le sexe et l'appartenance ethnique auraient sans doute contribué à établir notre diagnostic. Et ce, au risque de soulever des polémiques à caractère sexiste, ou *ethniste*. Ce n'est pas la crainte de ces risques potentiels qui nous a amené à reconsidérer ce point de vue, mais des raisons plus pratiques.

Nous avons rencontré des difficultés de divers ordre dans l'obtention de ces copies. La lourdeur administrative gangrène souvent la plupart des administrations ivoiriennes. L'Université ne nous a pas semblé y échapper. Les procédures interminables et les conflits de compétences ont bien failli avoir raison de nous dans l'obtention de nos copies. La constitution de ce corpus coïncidait avec la grave crise post-électorale qu'a connue la Côte d'Ivoire durant l'année 2010. Bien que les choses n'en fussent qu'à leur début, l'Université fonctionnait déjà au ralenti.

Les copies ne sont pas rangées dans un entrepôt spécialisé pouvant permettre de les conserver pendant le plus longtemps possible et surtout de les classer. Pendant notre collecte, une salle des professeurs jouait ce rôle. Les copies étaient à même le sol et empiétaient sur l'espace des enseignants. Ce qui fait qu'elles étaient souvent détruites plus tôt que prévu. Le fait qu'elles n'étaient pas vraiment rangées selon les années rendait difficile leur exploitation d'une part et les exposait à des destructions plus ou moins précoces de l'autre. Il était donc très difficile, voire impossible, de pouvoir sélectionner un nombre précis d'étudiants et surtout de pouvoir retrouver effectivement leurs copies dans une matière donnée depuis le DEUG 1 jusqu'à la Maîtrise. Nous avons finalement dû renoncer à exploiter ce corpus selon une étude diachronique comme nous l'entendions.

Nous voulions les copies les plus récentes que possible pour actualiser nos données. L'accès aux copies de cette année universitaire 2010-2011 nous avait également été refusé. Malgré tout, nous avons pu retrouver plusieurs copies d'étudiants de l'année universitaire (2008-2009). Nous en avons un nombre considérable et de différents niveaux. Nous avons décidé d'en retenir une centaine par niveau. Ce qui explique le nombre total de quatre cents (400) copies de la première année à la Maîtrise. Bien qu'il s'agisse là d'étudiants de différents niveaux, l'avantage de cette sélection réside sans doute dans le fait qu'elle prend en compte un plus grand nombre d'étudiants.

Une autre approche aurait voulu peut-être que nous suivions particulièrement des étudiants du DEUG 1 à la Maîtrise. Nous aurions certainement pu élargir le nombre de facteurs susceptibles d'influencer les constructions verbales dans leurs écrits. Les contraintes de temps qu'imposent la réalisation d'une thèse et la fermeture de l'Université Félix Houphouët-Boigny pour travaux juste après la crise postélectorale de 2010 auraient certainement compliqué cette entreprise.

3-1-2-2 Le sous-corpus oral

Nous n'avions pas pris en compte les interactions orales quand nous entamions cette étude. Au fur et à mesure que nous avançons dans nos travaux, la persistance de certains aspects de nos résultats nous a amené à émettre l'hypothèse selon laquelle la compréhension des constructions verbales dans les écrits des étudiants se trouverait peut-être aussi dans l'analyse de quelques interactions orales de ces derniers. Tout en espérant ainsi pouvoir en déduire un rapport éventuel entre leurs productions tant orales qu'écrites.

L'écrit installe naturellement un cadre normatif. Ce sentiment du devoir d'obéissance à la règle établie est davantage renforcé dans des situations formelles. C'est le cas de la circonstance de composition dans laquelle les copies qui constituent notre sous-corpus écrit ont été réalisées. Dans les mêmes situations, c'est-à-dire sous la pression de la norme, l'oral peut également avoir une tendance à se polir. Un tel comportement aurait pour faiblesse de ne pas rendre compte de la spontanéité interactive des personnes enregistrées.

Le projet *CIEL-F-CI*¹⁰⁰, dont nous sommes membre, nous est apparu dès lors, comme un cadre suffisamment approprié. Selon Boutin¹⁰¹, ce dernier vise les objectifs suivants :

- participer à un recueil international d'interactions où le français est langue dominante,
- rechercher des constructions anciennes et des constructions innovantes en français de Côte d'Ivoire,

- faire des analyses comparées de mises en forme du discours pour des séquences pragmatiquement similaires : requêtes, adresses, argumentations, descriptions, refus, etc. C'est donc avec ces attentes que de juillet 2009 à décembre 2011, 12 différents enregistrements ont été réalisés sur la même aire d'Abidjan. En tenant compte des thèmes recherchés, ce corpus présente trois (3) situations de réunions de travail, trois (3) situations de réunions de famille, trois (3) situations d'émissions interactives de radio et finalement, trois (3) situations d'interactions pédagogiques. Le sous-corpus oral que nous exploitons à l'occasion de ces présents travaux de recherches est intitulé *Clua (T3)*. Il a été enregistré le 25/07/2009 à l'Université Félix Houphouët-Boigny ; plus précisément à la salle de réunion du bâtiment de

¹⁰⁰ Corpus international et écologique de la langue française, Côte d'Ivoire, sous la direction de Béatrice Akissi Boutin <http://www.cielonline.org/>

¹⁰¹ Béatrice Akissi Boutin, directrice du projet *CIEL-F-CI*.

*l'ILA*¹⁰², 1^{er} étage. C'est une réunion de travail dont le principal thème est l'organisation d'une sortie sur *l'île Bouley*.¹⁰³ Le français est la langue utilisée dans l'enregistrement. Le nombre de participants présents est estimé à une vingtaine. Les débats sont le plus souvent calmes. Les prises de paroles se font successivement. Le secrétaire général de l'association *CLUA*¹⁰⁴ qui fait fonction de rapporteur, commence par annoncer l'ordre du jour et donne le minutage. Le président parle ensuite, puis laisse la parole à tous les étudiants (membres) présents qui ont des questions à poser ou des suggestions à faire.

3-1-3 Spécification du corpus

Le sujet que nous abordons dans le cadre de ces travaux constitue, pour l'essentiel, une enquête menée, ce n'est pas trop de le dire, auprès des étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Celle-ci (l'enquête) est fondée sur un corpus qui met en exergue les productions écrites et orales des étudiants. Dans l'objectif d'exprimer le plus méthodiquement possible nos recherches, nous avons divisé ce corpus en deux sous-corpus. Le premier, écrit, est constitué de copies de compositions d'étudiants de Lettres modernes. Le second, oral, est la transcription d'une réunion de travail d'étudiants du département de Linguistique de la même université. Ces sous-corpus constituent ce que nous qualifions de corpus étudiant.

3-1-3-1 Le corpus étudiant

Ce que nous appelons corpus étudiant pourrait être appréhendé comme tous types de corpus se fondant sur des productions d'apprenants de tout genre comme les étudiants. Même si elles ne paraissent pas véritablement abondantes, plusieurs tout de même, restent les études qui prennent appui sur les productions d'étudiants. Notre intention n'est évidemment pas d'en fournir ici un historique fort détaillé quoique nous respectons ces différents travaux dans leurs pluralités. Nous souhaitons tout de même nous appesantir sur l'une d'entre elles dans la mesure où cette dernière nous apparaît plus ou moins comme abondante dans le sens que nous souhaitons emprunter. Nous faisons ici allusion à l'enquête sociolinguistique, relative à la

¹⁰² Institut de Linguistique appliquée de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan.

¹⁰³ Faisant partie des hauts lieux touristiques de la Côte d'Ivoire, *l'île Bouley* est comme son nom l'indique, une île située dans la commune de *Yopougon* dans la périphérie ouest de la capitale Abidjan.

¹⁰⁴ Cercle de Linguistique de l'Université d'Abidjan.

pratique et aux représentations du français chez les jeunes étudiants de Lettres, réalisée par (Ledegen, 2000).¹⁰⁵

En partant du point de vue de la variation diatopique, Ledegen s'interroge sur l'existence éventuelle d'une différence dans les attitudes linguistiques des locuteurs du centre et de la périphérie de la francophonie. Notons qu'elle se fonde à cet effet, sur une enquête menée auprès de 281 étudiants français et belges dans leur troisième année d'étude supérieure. Les étudiants français au nombre de 164 et originaires de Tours sont en Licences de Lettres modernes. Les étudiants belges francophones se partagent, quant à eux, en deux groupes. Le premier est constitué d'étudiants en première année de Licence de Philologie, de Langues et de Littérature romanes à Louvain-la-Neuve. Ils sont au nombre de 61 individus enquêtés. Le second groupe est composé de 56 étudiants belges francophones en troisième année à l'École normale à Nivelles. L'auteure émet de ce fait, la première hypothèse suivante : les locuteurs situés dans le *centre* en l'occurrence les étudiants français provenant de la ville de Tours manifesterait-ils, une autoévaluation plus positive à l'égard de leur maîtrise de la langue que les locuteurs dits périphériques, entendus, les étudiants Belges de Louvain-la-Neuve ?

En se fondant également sur la différence de niveau d'étude que Ledegen appelle la variation professionnelle, elle formule la seconde hypothèse suivante :

la sécurité linguistique serait-elle indubitablement inhérente au degré de scolarisation ?

Pour trouver réponse à ses hypothèses formulées, Ledegen s'appuie sur quatre principaux tests linguistiques prenant en compte les moyennes générales obtenues en prononciation, en syntaxe, en lexique et en morphologie. Les résultats obtenus, observe-t-elle, montrent dans un premier temps que l'insécurité linguistique est plus élevée chez les étudiants tourangeaux, notamment à cause de leur attitude normative très élevée. Ce qui semble ainsi infirmer la première hypothèse opposant une francophonie dite centrale à une autre considérée comme périphérique. Qui plus est, l'insécurité linguistique, comme l'observe cette scientifique, paraît plus grande chez les étudiants universitaires que chez leurs homologues des écoles professionnelles. La chercheuse interprète cela comme relevant surtout des contraintes normatives importantes qui leur sont imposées. Ledegen en déduit dès lors que l'insécurité linguistique augmente dans la mesure où les sujets montent dans l'échelle sociale. Autrement dit, les personnes qui adoptent

¹⁰⁵ Gudrun Ledegen, *Le bon français, les étudiants et la norme linguistique*, Paris : L'Harmattan, 2000.

une attitude puriste envers la langue souffrent plus d'insécurité linguistique que celles jugées plus tolérantes.

Ces travaux nous intéressent dans la mesure où fondamentalement, ils sont fondés sur une population d'étudiants, en l'occurrence, de Lettres modernes d'une part et de grandes écoles de l'autre. Nonobstant, il nous faut sans doute remarquer que même si nos travaux s'appuient plus ou moins sur la même population (les étudiants), les objectifs ne sont pas pour autant les mêmes. Nos travaux ne cherchent pas à comparer les étudiants des Lettres modernes dont les productions écrites constituent notre corpus écrit, à ceux des Sciences du langage sur lesquels nous fondons notre corpus oral. Nous tentons ici de montrer les éventuelles variations que peuvent subir les constructions verbales du français en Côte d'Ivoire selon que l'on adopte une attitude prescriptive (avec un corpus écrit par exemple) ou une attitude descriptive (avec un corpus oral).

Nous aurions également souhaité disposer de supports audio relatifs aux productions orales des étudiants de Lettres modernes. Cela nous aurait peut-être permis de les observer à la fois à l'écrit comme à l'oral. Le contexte de crise postélectorale (2010-2011) ambiante aux préparatifs de nos recherches ne nous permettant pas de donner forme à une telle approche, le projet *CIEL-F-CI* semblait dès lors s'offrir à nous comme une alternative suffisamment à la hauteur de nos besoins immédiats. Ce projet qui vise l'élaboration d'un grand corpus oral du français s'appuie, entre autres, sur la Côte d'Ivoire comme cadre de recherches. C'est dans ce cadre général que nous avons participé à la réalisation de plusieurs enregistrements, dont un se rapportant à une réunion de travail d'étudiants en Science du langage à l'Université Félix Houphouët-Boigny. Nos craintes de ne pas pouvoir disposer de documents audio à même de nous aider à aborder notre étude de l'oral en Côte d'Ivoire à travers l'exemple des étudiants semblaient dès lors injustifiées. Non seulement cet enregistrement a été mené dans des conditions scientifiques optimales, mais il élargit également la population enquêtée dans la mesure où en plus de productions d'étudiants en Lettres modernes, nous pouvions également disposer de celles d'étudiants en Sciences du langage. Ce qui pourrait se révéler bénéfique.

Nous voulons situer les constructions verbales, que nous espérons observer dans le contexte général de la variation du français en Côte d'Ivoire et de l'expression identitaire singulière que cela pourrait traduire au sein du monde francophone. De même, nous tenterons de comprendre la manifestation du sentiment d'insécurité linguistique en Côte d'Ivoire selon que l'on passe de l'écrit à l'oral. Avant de pouvoir en dire certainement plus sur cette question, nous pensons pouvoir affirmer d'ores et déjà que le sentiment d'insécurité linguistique tel que le décrit Ledegen, à travers son enquête, semble ne pas se manifester exactement de la même façon en Côte d'Ivoire. Plus les individus gravissent l'échelle sociale, plus ils arrivent parfaitement à « surfer » entre les différentes vagues du continuum linguistique que constitue le français de Côte d'Ivoire (Boutin, 2002). L'on pourrait a priori penser que les populations les mieux instruites malgré le rapport plus ou moins étroit avec la norme qui en résulte ne manifestent pas de complexe flagrant vis-à-vis de celle-ci. En évitant de nous hâter sur la question, disons que le sentiment d'insécurité linguistique décrite par Ledegen apparaît plus ou moins différent en Côte d'Ivoire. L'opportunité étant ainsi laissée à la suite de la réflexion de nous aider à contribuer à l'approfondissement des observations allant dans ce sens sur la base des résultats de l'enquête.

Nous n'envisageons pas la question en termes de francophonie centrale et de francophonie de périphérie. L'écrit du français est réputé pour être très normé. En le convoquant dans la constitution du corpus, nous espérons pouvoir vérifier cette réputation avec les constructions verbales en Côte d'Ivoire. L'analyse du sous-corpus oral qui s'en suit permettra certainement de comprendre davantage les éventuelles manifestations de la variation du français en Côte d'Ivoire. Tout ceci pouvant être interprété comme un probable processus de construction d'une identité francophone propre à ce pays et susceptible de participer à l'enrichissement de la diversité du monde francophone dans sa généralité. Essayons donc de présenter les sous-corpus de façon que nous espérons plus détaillées en commençant par l'écrit.

3-1-3-1-1 Le sous-corpus écrit

Lors de nos précédents travaux de Maîtrise (2008) et de DEA (2009), il nous est apparu que les étudiants en Lettres semblent adopter une attitude rédactionnelle plus ou moins distincte selon qu'on les évalue en littérature française ou africaine. Dans le premier cas par exemple, c'est-à-dire dans des évaluations en littérature française, le style d'écriture a tendance à être le plus policé possible, plus proche d'une certaine norme (littéraire). Les étudiants, dans leur généralité, évitent dans ce cas précis et autant que faire se peut d'emprunter un style qu'on pourrait éventuellement qualifier de relâché, mais qui en réalité semble marqué par leur environnement immédiat. Dans le second cas, à travers les compositions en littérature africaine au contraire, on observe un style de rédaction plutôt endogène pourrait-on dire. L'influence des œuvres littéraires africaines étudiées et le sentiment de proximité culturelle qu'inspirent sans doute ces œuvres littéraires africaines doivent certainement y être pour beaucoup. Nous avons ainsi estimé que les compositions en littérature africaine dans leur généralité constitueraient probablement un cadre idéal à l'observation des constructions verbales des étudiants. Le choix définitif de sélectionner des copies de compositions en littérature africaine s'appuie sur ces observations. Et ce, de la première année à la Maîtrise. Pour l'essentiel, ces évaluations concernent des dissertations, des commentaires composés proposés par les enseignants sur un thème précis d'une œuvre quelconque étudiée. Il faut sans doute préciser que nous avons préféré les dissertations aux autres types de compositions écrites. Pour le fait qu'elles semblent généralement plus longues, ces dissertations nous sont apparues susceptibles d'offrir un cadre de lecture et d'observation que nous espérons à propos.

Après une analyse préliminaire des copies et en essayant d'abonder dans le sens de nos précédentes études de la question, nous nous intéressons aux constructions verbales à travers :

- la non-répétition de la préposition
- l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents
- le choix *erroné* de la construction.

En tenant compte de l'éventuelle ambiguïté à laquelle ce dernier type de constructions pourrait se prêter (le choix *erroné* de la construction), nous l'avons scindé en deux sous-catégories que nous espérons plus explicites. Ce sont en effet :

- Les écarts dus à une méconnaissance de la valence du verbe conjugué
- Les choix de constructions influencées probablement par le français de Côte d'Ivoire.

Retenons qu'à la différence de nos précédentes approches de la question, nous abordons cette fois-ci la réflexion en termes d'*écarts* et non de *fautes*. Nous tenterons d'approfondir les raisons de cette requalification dans la partie consacrée à la méthodologie et aux méthodes d'analyse. Notons également que nous essayerons de donner le détail de chaque type d'écarts dans la deuxième partie relative aux données de l'enquête. Avant d'y parvenir toutefois, intéressons-nous au sous-corpus oral.

3-1-3-1-2 Le sous-corpus oral

Le sous-corpus oral intitulé *Clua (T3)* fait partie des 12 enregistrements réalisés dans le cadre du projet *CIEL-F-CI*¹⁰⁶ à Abidjan. Cette réunion de travail d'étudiants du département de linguistique de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan a été enregistrée et transcrite par l'un des membres de ce projet. Selon les métadonnées¹⁰⁷, la plupart des participants ne savent pas qu'ils sont enregistrés même si l'appareil (l'enregistreur) est posé sur la table. Ceux qui le remarquent banalisent la situation. L'enregistrement dure 1 heure et 33 minutes. Ce qui correspond à l'enregistrement intégral de la réunion. À 1 heure et 6 min, on entend une participante poser des questions sur l'appareil : « est-ce que ça enregistre ? » La réponse est évasive et l'attention est, par conséquent, vite détournée. Le caractère *écologique*¹⁰⁸ recherché en est certainement renforcé. Il faut dire aussi que les relations entre les participants sont inhérentes à la hiérarchie propre à l'association. La qualité de l'audition est dans l'ensemble très bonne pour tous les locuteurs enregistrés. Les prises de voix ont été faites dans un contexte tout à fait naturel. Cela a entraîné l'existence de bruits parfois très forts qui gênent l'écoute optimale des voix. L'enregistreur est souvent poussé vers celui qui parle, ce qui entraîne des bruits de frottement. L'enregistrement est fait en stéréophonie, à une vitesse de 16 bits avec une fréquence d'échantillonnage de 44.100 Hz.

¹⁰⁶ *Op. cit.*, p. 49.

¹⁰⁷ Les métadonnées ont été produites par Béatrice Akissi Boutin, directrice du projet.

¹⁰⁸ Selon le projet *CIEL* déjà évoqué en amont, cet usage pourrait se comprendre, de façon générale, comme le caractère de données orales aussi bien suffisamment interactives que recueillies telles quelles dans l'environnement de leur production.

L'appareil utilisé dans le cadre des enregistrements est un *Edirol R-09HR*.¹⁰⁹ Ce dernier a, entre autres, pour principales caractéristiques ses deux microphones incorporés. Le son obtenu a ensuite été mixé sur un canal mono. La fiche des métadonnées indique également que le logiciel Adobe Audition a ensuite été utilisé pour nettoyer le son. L'original a été conservé. Notons enfin que la transcription commence lorsque le modérateur crie *Silence !* Après les préliminaires, et que plusieurs intervenants prennent la parole : de (4525' à 5530') (2717' à 3330'). En respect du protocole soumis au recueil de ce type de données, les signatures de consentement ont été recueillies auprès des participants. Et ce, le 29 juillet 2009.

3-2 Méthodologie

Nous souhaitons aborder cette réflexion selon plusieurs approches que nous appréhendons essentiellement comme normatives, descriptives, sociolinguistiques et didactiques. Avant toutefois de dire un peu plus de ces méthodes d'analyse constitutives de notre méthodologie, essayons de nous appesantir un tant soit peu sur les questions de recherches qui fondent éventuellement le cadre global de nos travaux.

3-2-2 Questions de recherche

C'est en tant qu'étudiant du département des Lettres modernes de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan que nous avons entrepris, à partir de notre mémoire de Maîtrise (2008), de présenter un aspect des fautes susceptibles d'entamer la qualité rédactionnelle des étudiants de ce département. Sur une grille d'observation comprenant cinq catégories de *fautes*, celles relatives aux constructions verbales se sont révélées être les plus récurrentes dans les productions écrites de ces étudiants. C'est donc en essayant de mieux comprendre ce qui était dès lors notre première approche de la question que nous avons souhaité y consacrer notre mémoire de DEA. Dans l'espoir de pouvoir ainsi nous engager sur la voie d'un éventuel approfondissement de la question des *fautes* de constructions verbales dans les écrits de ces étudiants et sans doute au-delà.

¹⁰⁹ *Edirol R-09HR* est un enregistreur numérique portable.

Les résultats de ce mémoire de DEA semblent, pour l'essentiel, abonder dans le sens de nos travaux de Maîtrise. C'est-à-dire que les proportions de fautes de constructions verbales observées s'y vérifient de façon générale. Qui plus est, la résurgence de certaines constructions a achevé de nous convaincre de l'éventualité d'une influence du français pratiqué en Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants. Dès lors, il nous est apparu qu'envisager la question uniquement sous un angle normatif ne permettrait sans doute pas d'avoir une lecture suffisamment descriptive de la question. Nous nous sommes ainsi demandé si certaines pratiques orales de ces étudiants n'étaient pas susceptibles d'influencer plus ou moins sensiblement leurs productions écrites. Ou du moins, s'il ne fallait pas chercher à mesurer l'ampleur éventuelle de leurs interactions orales sur leurs productions écrites. Cela nous a amené, dans l'optique de ces recherches doctorales, à élargir le corpus à la question de l'oral et par-delà, à l'influence possible du français de Côte d'Ivoire.

Ces présents travaux tenteront donc de répondre aux éventuelles interrogations suivantes : En situation d'évaluation, peut-on affirmer que les constructions verbales constituent l'une des principales catégories d'écarts dans les productions écrites des étudiants ? Quelles sont les éventuelles constructions que les interactions orales de ces étudiants peuvent nous permettre d'observer ? Quelle est leur spécificité ? Le français de Côte d'Ivoire influence-t-il vraiment aussi bien l'écrit que l'oral des étudiants ? Comment situer l'expression française de Côte d'Ivoire dans la diversité francophone en général ? D'un point de vue sociolinguistique, le français peut-il contribuer au renforcement de l'identité culturelle ivoirienne ? Doit-on définitivement assumer le français comme véhiculaire principal ? À contrario, ne serait-il pas temps de promouvoir une véritable culture de cohabitation du français aux cotés des langues nationales sans que la première ne phagocyte les autres et inversement ?

Telles sont les questions de recherche auxquelles nous nous efforcerons de répondre. Avant de décrire les méthodes d'analyse convoquées à cet effet, abordons quelques notions essentielles autour desquelles gravite l'exploitation des sous-corpus. Nous évoquons ici les notions de norme, de faute, d'écart et de variation linguistique. Nous tenterons ensuite de dévoiler l'usage ou l'exploitation que nous comptons en faire dans la dynamique de la réflexion.

3-2-2-1 La norme

La langue française apparaît comme l'une des langues les plus normées au monde. Ce *prestige*, le français semble l'avoir acquis dès l'époque de la Renaissance, grâce au brio et au génie sans cesse créatif de ses nombreux et talentueux auteurs. Le rayonnement de la norme du français apparaît donc intimement lié à sa littérature, par conséquent à l'écrit. Qu'est-ce que la norme ?

Selon le Petit Larousse (2005), norme vient du latin *norma*. Ce terme se définit essentiellement comme un état habituel conforme à la règle établie. Il incarne également un critère ou un principe auquel se réfère tout jugement de valeur moral ou esthétique. La norme est fortement attachée à la règle, à la loi en vigueur. La norme apparaît de ce fait, comme une sorte de baromètre permettant de distinguer le vrai du faux ou inversement.

Michel Pougeoise (1996) dans le *Dictionnaire didactique de la langue française* semble dans un premier temps reconnaître cette étymologie tout en la critiquant ensuite. De la norme en effet, ce chercheur dit qu'elle est une forme considérée comme correcte, relativement à une autre forme dite « incorrecte » ou « fautive », voire « familière » et/ou « vulgaire ». Pougeoise explique que la grammaire était normative à l'origine. Elle dictait dans ce sens, les règles et les modèles que l'on devait respecter. Des réformateurs ou censeurs de la langue à l'image de Malherbes (1555-1628), Vaugelas (1585-1550), Boileau (1636-1711) se sont appliqués à dénombrer, à établir et à faire respecter ces règles qui obéissaient à un idéal esthétique ou socioculturel. Si une telle attitude normative a largement contribué à la consécration du *bien parler* ou encore à celle du *bien écrire*, en sanctionnant *les fautifs* qui devaient sans doute se culpabiliser, Pougeoise estime toutefois qu'elle n'a aucun fondement linguistique. Il argumente en situant le rôle du grammairien et du linguiste dans l'observation, voire dans l'enregistrement des différents états et *écarts* de la langue à des moments historiques donnés. Selon lui, toujours, la langue est une réalité vivante, elle est par conséquent, en constante mutation. Les usages proscrits hier peuvent devenir la norme de demain. D'où le caractère arbitraire ou du moins, contemporain de la norme.

L'Académie française créée en 1635, à l'initiative d'Armand Jean du Plessis plus connu sous le nom de Cardinal de Richelieu (1585-1622), est le garant de la norme du français. Concrètement, quant à son objet principal, ses initiateurs la déclineront en ces termes : « La principale fonction de l'Académie sera de travailler avec tout le soin et toute la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences. »¹¹⁰ Dès lors, il fallait donner au français :

— une grammaire de référence pouvant faire de cette langue, une grande langue classique au même titre que le latin ou le grec. D'où la visée puriste et normative que certains spécialistes de la question semblent déceler en une telle attitude.

— les moyens nécessaires de pouvoir affirmer son statut de langue véhiculaire avec la visée expansionniste que cela pouvait impliquer.

— un vocabulaire réputé stable et suffisamment en phase avec les normes recherchées. Il était question de ce fait d'éliminer tous les néologismes des siècles précédents motivés par la traduction du latin, d'œuvres scientifiques, historiques, religieuses, philosophiques mêmes poétiques incarnées par « la Pléiade ». ¹¹¹

La norme est un fait de société et son caractère social ne doit donc pas être éludé. C'est, en tout cas, ce que semblent nous enseigner M. Arrivé F. Gadet et M. Galmiche (1986) dans *la grammaire d'aujourd'hui*.¹¹² Ces auteurs décrivent la norme 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, incorrecte, impur, fautif ou vulgaire : plus une attitude qu'une réalité linguistique ». ¹¹³

Ainsi, les arguments du sentiment de la langue, de clarté, de logique de rapport pensée expression, d'histoire de la langue, d'esthétique, etc. qui justifient la norme, n'ont-ils aucun fondement linguistique. Ils expliquent cela par le fait qu'une forme ne saurait être esthétique ou claire parce qu'elle est employée par un groupe socialement valorisé. Nous retenons de l'idée de norme qu'elle ne devrait pas se construire autour d'une forme sournoise, voire inavouée,

¹¹⁰ Statuts et règlement de l'Académie française, 1635, Préface du *Dictionnaire de l'Académie française*, neuvième édition, 1992.

¹¹¹ Mouvement littéraire de l'époque de la renaissance (XVI^e) siècle. Les membres de la Pléiade entrent dans une logique de rupture avec leurs prédécesseurs. Ils sont décidés à rompre avec la poésie médiévale, et cherchent à exercer leur art en français. Leur chef de file est Pierre de Ronsard (1524-1585). Les auteurs de ce mouvement constatent que la langue française est souvent pauvre, imprécise et peu adaptée à l'expression poétique. Ils décident de l'enrichir par la création de néologismes issus du latin, du grec et des langues régionales.

¹¹² M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, *La grammaire d'aujourd'hui*, guide alphabétique de linguistique française, Paris : Flammarion 1986.

¹¹³ *Ibidem.* p. 424.

mais réelle de stigmatisation sociale. Ce qui est normé, voire esthétique, ne devrait donc pas relever du vécu quotidien d'une couche sociale. Aussi valorisée fut-elle ; ou du moins, qui a les moyens d'imposer ses habitudes langagières. Idée à laquelle nous ne cachons d'ailleurs pas notre adhésion.

Dans leur *Dictionnaire de linguistique*¹¹⁴, Jean Dubois et *al.* (2002) ne semblent pas en dire moins. Eux qui proposent deux approches de la norme sans doute, pour tenir compte de ses différentes conceptions selon que l'on adopte une attitude purement normative ou linguistique. Dans un premier temps, ils appellent norme, « un système d'instruction définissant ce qui doit être choisi parmi les usages d'une langue donnée si l'on veut se conformer à un certain idéal esthétique ou socioculturel ».¹¹⁵ C'est ici qu'ils précisent que « la norme, qui implique l'existence d'usages prohibés, fournit son objet à la grammaire normative ou *grammaire* au sens courant du terme ».¹¹⁶

Dans une autre approche de la question, ces chercheurs conçoivent la norme comme tout ce qui est d'usage commun et courant dans une communauté linguistique. Ainsi décrite, la norme correspond-elle alors à l'institution sociale que constitue la langue standard. C'est sans doute dans ce sens que la sociolinguistique, par exemple, préfère à l'emploi de norme, celui de variété légitime ou de langue standard. Tout en précisant que cette approche n'est généralement associée qu'au code écrit.

Pour l'essentiel, la norme semble d'un point de vue purement grammatical, intimement liée à la règle, au standard établi d'une langue donnée à une période historique plus ou moins précise. L'approche linguistique semble à son tour vouloir de la norme qu'elle tienne compte du caractère social de la langue. La norme dans ce sens ne devrait pas se limiter à dicter la voie, mais également pouvoir tenir compte de certaines réalités sociales des individus auxquels elle est censée s'appliquer et qui sont à la fois censés s'y référer.

L'analyse de notre corpus tentera de tenir compte des différentes approches de la norme telles que ci-dessus présentées. Le sous-corpus écrit tentera ainsi de se focaliser sur la dimension prescriptive de la norme tandis que le sous-corpus oral essaiera plutôt d'exploiter le caractère social, voire, descriptif de la norme. Que retenir alors de la notion de faute ?

¹¹⁴ Jean Dubois et *al.* *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse-Bordas/VUEF 2002.

¹¹⁵ *Ibidem.* p. 330.

¹¹⁶ *Idem.*

3-2-2-2 La faute

Dans le *Dictionnaire de Didactique des langues*¹¹⁷ qu'ils proposent, R. Galisson et D. Coste (1976) désignent la faute par « divers types d'erreur ou d'écarts par rapport à des normes elles-mêmes diverses ». ¹¹⁸ Selon ces auteurs, la distinction entre ce qui est fautif et ce qui est vrai dépend de la norme choisie. Cette prudence qui semble être la leur, dans la description de la relation qu'entretiennent la norme et la faute, est sans doute aussi liée à la constante variabilité des normes dans le temps et dans l'espace. La norme, à l'image de la langue elle-même, est constamment soumise au changement de temps et d'espace. La faute qui ne semble exister qu'au travers de la norme est de ce fait tributaire de ce caractère temporel de la norme. Quand la norme évolue, la faute également s'adapte à cette évolution qui peut se révéler synchronique ou même diachronique. De même, Galisson et Coste (1976) observent que le terme faute est souvent affecté d'une valeur dépréciative. Ils indiquent dans ce sens qu'il serait même préférable, notamment en situation d'apprentissage linguistique, d'en éviter l'emploi. En stigmatisant le fautif, le terme faute pourrait favoriser un blocage que ce soit dans l'acquisition d'une langue maternelle ou même dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Un tel usage est susceptible de décourager les éventuels apprenants d'une langue quelconque par le fossé qu'il semble créer entre ceux qui commettent la faute et ceux qui sont censés ne pas la commettre. C'est pourquoi en lieu et place de ce terme, Galisson et Coste (1976), dans une situation d'apprentissage d'une langue donnée, préfèrent et proposent les usages d'erreur ou même d'inadéquation pour caractériser l'entorse au système ou à l'usage. La faute pourrait ainsi être abordée de façon plus neutre comme le soulignent ces auteurs.

À en croire donc ces chercheurs, faute expose plus ou moins à un regard dévalorisant voire catégorisant de la communauté. Ce qui implique sans doute que la portée de cette qualification n'est pas simplement à considérer d'un ordre strictement lexical. Quoiqu'il en soit, Galisson et Coste (1976) reconnaissent que lorsqu'il y a faute, il y a en quelque sorte un non-respect d'une norme quelconque donnée. Ils indiquent nonobstant, qu'à cause de sa connotation qui tend à stigmatiser l'apprenant, il faut préférer au terme faute, dans le cadre de l'apprentissage, d'autres termes, plus ou moins neutres, n'étant pas à même d'induire une catégorisation du fautif ; aussi subtile ou même inconsciente fut-elle.

¹¹⁷ R. Galisson, D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : Hachette, 1976.

¹¹⁸ *Ibidem.* p. 215.

M. Arrivé et *al* (1986), définissent la faute comme la « conséquence de la non-conformité à ce qui est standard ».¹¹⁹ Selon que le standard est d'ordre normatif ou descriptif, ces auteurs indiquent que la notion de faute embrasse des faits différents. En termes normatifs, elle est utilisée pour désigner des usages standards. En termes descriptifs, la faute est plutôt relative à une non-adéquation aux règles ou aux schémas de la langue.

Que ce soit d'un point de vue descriptif ou normatif, la faute semble avant tout exprimer une entorse aux codes d'usage en vigueur. La faute reste en cela un manquement, un non-respect, sans toutefois perdre de vue la connotation qu'en décrivent R. Galisson et D. Coste (1976) dans le cadre d'un apprentissage.

C'est certainement le lieu de rappeler que nous exploitons des copies d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Comme la plupart des habitants de la Côte d'Ivoire, ces étudiants ont le français comme langue seconde. Même si nous avons affaire à des étudiants de Lettres modernes censés avoir une maîtrise plus ou moins parfaite de la langue française, il n'en demeure pas moins que ces derniers sont en phase d'apprentissage et toute forme de stigmatisation tendant à les catégoriser serait pour nous comme pour eux-mêmes, inappropriée. Nous optons pour une observation plus humble des copies de ces étudiants. Une observation qui n'installe pas de vision pyramidale entre le ou les observant et les observés. Nous partageons somme toute cette prudence de Galisson et Coste (1976) qui proposent d'éviter l'utilisation du terme faute en cas d'apprentissage, tant que celui-ci ne se limite pas à décrire les non-adéquations aux règles établies, mais tend également à stigmatiser les apprenants. Nous préférons dans l'analyse de notre corpus écrit, à l'usage donc de faute, celui d'écart. Toutefois, qu'est-ce que l'écart ? Ou du moins, que pourrions-nous en retenir ?

¹¹⁹ M. Arrivé et *al*, *op. cit.*, p. 268.

3-2-2-3 L'écart

Abordé à travers ses aspects les plus généraux, l'écart ne semble pas tout à fait différent de la faute. D'ailleurs, le *Dictionnaire de l'Académie française* (1994)¹²⁰ définit ce terme comme l'action de s'écarter. Dans un sens figuré, cette notion y est aussi décrite comme l'action de s'écarter du sujet que l'on traite. Ce qui n'est pas sans nous laisser tenter d'ajouter à notre tour, l'action de s'écarter ni plus ni moins d'une norme établie.

Sur cette question justement, Jean Dubois et *al.* (2002)¹²¹ expliquent qu'on parle d'écart par exemple quand on compare deux états de langue et que l'on constate dans l'un la présence d'une unité là où, dans l'autre, on constate l'emploi d'une autre unité de sens équivalent. L'écart se définit entre deux états de langue. Il permet également de constituer des classes de variations systémiques. On peut même, poursuivent-ils, définir des écarts géographiques ou sociaux.

Dans une seconde approche du sujet, ces chercheurs expliquent que quand on définit une norme, c'est-à-dire un usage général de la langue commun à l'ensemble des locuteurs, on appelle écart tout acte de parole qui apparaît comme transgressant une de ces règles d'usage. L'écart, affirment-ils dans ce sens, résulte alors d'une décision du sujet parlant. Lorsque cette décision a une valeur esthétique, l'écart est analysé comme un fait de style.

Comme la faute, l'écart semble de prime abord opérer une certaine transgression vis-à-vis d'une norme établie. Pour ce qui est des copies du sous-corpus écrit, nous n'estimons pas que les étudiants décident eux-mêmes d'opérer cette transgression. C'est pourquoi nous ne souhaitons pas envisager nos observations comme d'éventuels faits de style. Par contre, la première approche du terme d'écart que font Jean Dubois et *al.* (2002) semble convenir à la réalité de ce sous-corpus. Nous espérons certes souligner des cas de manquements. Cela dit, la finalité de cet exercice s'appréciera sans doute dans notre capacité à déduire de ces observations, des faits de variation. Pour y arriver, nous espérons comparer la *norme* (régularité) qui se dégagera certainement des constructions soumises à observation au standard dont nous aurons pris le soin de préciser les contours également soumis à réflexions.

¹²⁰ Académie française : *Dictionnaire de l'Académie française* [septième édition 1978], Genève : Slatkine, Reprints, 1994, Vol I et II, p. 587.

¹²¹ Jean Dubois et *al.*, *Dictionnaire de linguistique* (2002), *op. cit.*, p. 163.

Poursuivant notre analyse, notons que R. Galisson et D.Coste (1976)¹²² proposent plusieurs définitions à la notion d'écart. Nous avons tout de même retenu la première. Celle-ci décrit l'écart comme tout fait de parole constituant une infraction au code de la langue. Nous observons que pour l'essentiel, l'écart et la faute se rejoignent sur le fait que le premier à l'image du second incarne un non-respect de la norme. Comme on pourrait le constater cependant, les définitions de la notion d'écart ne semblent pas induire une connotation susceptible de stigmatiser les apprenants. Contrairement à la faute qui, en plus d'indiquer ce non-respect de la norme, est souvent décrite comme traduisant une stigmatisation, l'écart apparaît tout autre. Quoique ce dernier souligne aussi le non-respect de certains codes grammaticaux, il n'est pas pour autant décrit comme possédant une connotation susceptible de stigmatiser ceux qui en sont concernés relativement aux autres qui ne le seraient pas. La capacité qu'offre donc l'écart à analyser ces transgressions éventuellement comme un processus de variation semble ainsi nous convenir. Le lien semble de la sorte tout trouvé pour nous attarder quelque peu sur la notion de variation. Dans cette dynamique, que pourrions-nous retenir de la variation ?

3-2-2-4 La variation

« Le langage est une forme de comportement social ». ¹²³ De même que ce comportement pourrait varier selon les peuples et selon leurs différentes aires géographiques ; de même aussi que le langage, auquel il (comportement social) se réfère ici, est susceptible de varier selon que les individus qui l'emploient appartiennent à des mœurs et à des origines tout aussi diverses. La question de la variation est beaucoup traitée par les sociolinguistes. Selon eux, l'environnement social ne saurait être séparé du matériau linguistique, de la langue. Cela contraste avec la vision structurale de la langue incarnée par Saussure qui estime qu'il n'y a qu'une seule façon d'exprimer ce que l'on pense. La plupart des linguistes trouvent généralement la source de la notion de variation dans : « Les fondements empiriques d'une théorie du changement linguistique », ¹²⁴ un article présenté par Marvin Herzog, Uriel Weinreich et William Labov de l'Université de Columbia, aux États-Unis d'Amérique en 1968. Sans

¹²² R. Galisson et D.Coste (1976), *Dictionnaire de didactique des langues op. cit.*, p. 167.

¹²³ Labov William, *Sociolinguistique*, présentation de pierre Encrevé, traduit de l'anglais par Alain Kihm, Paris : les éditions de minuit, 1976, p. 257.

¹²⁴ Uriel Weinreich, William Labov, Marvin I. Herzog , "Empirical foundations for a theory of language change"
University of Texas Press, 1968.

vouloir faire toute l'histoire de cette notion, nous essayerons d'en présenter les aspects théoriques, voire définitionnels, qui nous permettent au mieux de clarifier notre étude.

Selon le Petit Robert (2011)¹²⁵, *Variation* désigne l'état de ce qui varie au cours d'une durée. Cette approche inclut les notions de changement, d'évolution. Il désigne également le passage d'un état à un autre ; la différence entre deux états successifs. Cette autre approche implique la notion de modification. De ce point de vue, la variation désigne donc, de manière résumée, le caractère de ce qui est passé d'un état initial à un autre état qu'on pourrait qualifier de secondaire. Même si cette approche définitionnelle semble déjà nous instruire sur la valeur sémantique de cette notion, tentons d'approfondir quelque peu le sujet en nous intéressant maintenant au traitement qu'en fait à peu près la linguistique dans sa généralité.

Dans sa présentation de la *sociolinguistique*¹²⁶ Juliette Garmadi (1981, p. 26) aborde la question sous l'angle de la variation intra linguistique et inter linguistique. Elle commence par une critique de la définition que Bloomfield (*Language*, p.33)¹²⁷ fait de la communauté linguistique. Elle souligne que cette définition ne se prononçait pas sur la variété des usages que le groupe peut faire du système linguistique ni sur les divergences de structures qui peuvent être liées à cette diversité des usages. Elle indique ensuite que l'activité linguistique ne peut être caractérisée que par la seule *variation intra linguistique*, celle qui se manifeste dans les usages et dans les structures d'un même système. Garmadi poursuit pour dire que cette activité peut aussi être caractérisée par *la variation inter linguistique*, celle qui existe entre les systèmes eux-mêmes. Avant de préciser que dans « ce dernier cas, l'activité linguistique de la communauté est marquée, non seulement par l'utilisation de deux ou plus de deux systèmes, génétiquement apparentés ou non, mais également par le fait que chacun des systèmes en présence, tout en gardant ses propres possibilités de variation, les voit nuancer du fait du contact de langue lui-même ». ¹²⁸

¹²⁵ Le Petit Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Le Robert, 2011, p. 2678.

¹²⁶ Garmadi Juliette, *la sociolinguistique*, Paris : Presse universitaire de France, 1981, p. 26.

¹²⁷ Bloomfield Leonard, *Language*, New York : Henry Holt and Company, 1933, p. 33.

¹²⁸ Garmadi Juliette, *ibidem*. p. 67.

*La Variation*¹²⁹, selon Gadet (2003) présente deux typologies : la variation selon les usagers et celle selon l'usage. La variation selon les usagers renferme :

— la variation diachronique : historique (français du XVIIe s./du XXIe s.)

— la variation diatopique : spatiale ou régionale (France/Canada/Afrique ; Paris/Marseille).

C'est le cadre des dialectes et des régiolectes.

— la variation diastratique : sociale et démographique (jeunes/personnes âgées, ruraux/urbains, professions différentes, niveaux d'études différents...). Le sociolecte exprime la variation liée à la position sociale tandis que le technolecte concerne plutôt la variation liée à la profession ou à une spécialisation.

De même, la variation selon l'usage concerne pour l'essentiel la variation dite diaphasique, situationnelle ou stylistique. Ce cas de figure se rapporte au contexte où une même personne, quelle que soit son origine sociale, parle différemment selon la situation de communication. Il s'agit là du contexte de communication, de l'âge du locuteur, du support écrit ou oral. On peut encore, poursuit toujours Gadet, parler de registres de langue qui peuvent être :

— soutenu (ou encore soigné, recherché, élaboré, châtié, cultivé, tenu...),

— standard (ou non marqué ou encore courant, commun, usuel),

— familier (ou encore relâché, spontané, ordinaire),

— vulgaire. La variation, conclut cette chercheuse, qu'elle soit selon les usagers ou selon l'usage, se manifeste à tous les niveaux de la langue. C'est-à-dire au niveau phonétique, morphologique, syntaxique et lexical.

Selon Jean Dubois et *al.* (Dubois, 2002 p. 504), on appelle variation, le phénomène par lequel, dans une pratique courante, une langue déterminée n'est jamais à une époque, dans un lieu et dans un groupe social donnés, identique à celle qu'elle est à une autre époque, dans un autre lieu, dans un autre groupe social. Ces auteurs distinguent de ce fait *la variation diachronique* de la langue qui donne lieu aux divers travaux de grammaire historique ; *la variation dans l'espace* qui fournit son objet à la géographie linguistique et à la dialectologie au sens courant du terme ; *la variation sociale* qui est le champ d'investigation de la sociolinguistique.

¹²⁹ Gadet Françoise. « La Variation » in *Le grand livre de la langue française*, Paris : Seuil, 2003, pp. 90-152.

Parlant de *La variation sociale en français*¹³⁰, Françoise Gadet (2007) nous instruit, une fois de plus, sur le fait qu'« il n'est pas de langue que ses locuteurs ne manient sous formes diversifiées. Ce qui établit l'observation empirique à tous les niveaux, quoique selon des amplitudes diverses. La réalité des pratiques des locuteurs, comme de leur évaluation sur les façons de parler, attestent de différences, d'inégalité et de discrimination ». ¹³¹ Elle en déduit que « les sociolinguistes saisissent cette différenciation en parlant de variété pour désigner différentes façons de parler, de variation pour les phénomènes diversifiés en synchronie, et de changement pour la dynamique en diachronie ; et ce, pour les productions individuelles, de groupe ou d'une communauté ». ¹³²

Nous souhaitons justement exploiter notre sous-corpus oral sous cet angle. C'est-à-dire dans une perspective de l'observation de « la variation sociale » du français en Côte d'Ivoire à travers celle (l'observation) des constructions verbales telles que produites par les étudiants de notre corpus. Les faits de variation dans l'usage des constructions verbales que nous observerons sans doute, dans notre sous-corpus oral, seront ainsi analysés d'un point de vue social. Autrement dit, nous essayerons, à partir de l'analyse de ce sous-corpus oral, de soutenir l'idée d'un lien entre nos observations et l'éventualité de l'expression voire de la consolidation d'une culture, ou encore, d'une identité ivoirienne à travers le français tel que vécu en Côte d'Ivoire : le français ivoirien. Toujours dans ce sens, l'influence possible de cette variation sur les productions écrites marquera également notre intérêt. Tout cela, en tentant de situer la particularité du français en Côte d'Ivoire au sein de la diversité du monde francophone et en ne manquant pas d'évoquer toutes les richesses culturelles que cela pourrait notamment induire tant pour la langue française que pour la sphère francophone dans sa généralité. Voilà résumée quelque peu, l'approche que nous souhaitons être la nôtre quant à la notion de variation dans cette étude. Ce climat de réflexion semble dès lors favorable aux interrogations sur les méthodes tant théoriques que pratiques qui constituent pour l'essentiel l'ossature de notre logique argumentative. D'où l'intérêt de tenter de décrire nos méthodes d'analyse.

¹³⁰ Françoise Gadet, *La variation sociale en français*, nouvelle collection revue et augmentée, Collection l'essentiel français, Paris : Ophrys, 2007.

¹³¹ *Ibidem.* p.13.

¹³² Françoise Gadet, *La variation sociale en français*, *ibidem.* p.13.

3-2-3 Méthodes d'analyse

L'analyse des données s'appuie essentiellement sur la grammaire normative, sur la linguistique descriptive, sur la sociolinguistique et sur la didactique.

L'approche normative concerne le sous-corpus écrit composé de copies d'étudiants en Lettres modernes. Selon leur orientation universitaire et les formations suivies, ces étudiants semblent suffisamment à même de réaliser des productions écrites plus ou moins correctes d'un point de vue grammatical. Il n'est donc pas question de nous satisfaire d'une description. Ceci pour souligner notre souci, dans ce contexte, d'établir un rapport entre les constructions observées et la norme identifiée en la matière. Les constructions que nous espérons ainsi présenter sont donc celles qui se distingueront non seulement par leur récurrence, mais aussi par l'entorse à la règle d'usage qu'elles pourraient opérer. Dès lors, observer que nous tentons ainsi d'identifier certaines « fautes » de constructions verbales afin de les interpréter ne serait pas aller à contre-courant de nos intentions. Même si nous restons attaché à la notion d'écarts.

On pourrait sans doute nous reprocher cette attitude qui s'annonce prescriptive. Dans la mesure où nous établissons d'avance des critères d'observation et que cette attitude est susceptible d'orienter les résultats. Malgré tout, la démarche normative envisagée dans l'analyse du sous-corpus écrit est un choix que nous assumons. Tout en notant que cette approche diffère de celle du sous-corpus oral.

Les écarts que nous souhaitons présenter sont certainement loin d'être les seuls types de constructions verbales observables. Sans aucune prétention à l'exhaustivité, nous réaffirmons notre intention de contribuer à la réflexion nourrie dans ce sens. Nous analyserons ainsi 100 copies par niveau de la première année à la Maîtrise. Ce qui revient à un total de 400 copies. Ces copies représentent les 400 étudiants les ayant produites. Nous comptabiliserons le nombre d'énoncés relatifs à chaque type d'écarts par niveau d'études. Nous ferons ensuite le récapitulatif des résultats sur 100 afin de dégager les pourcentages qui en découlent par niveau d'études. Nous matérialiserons les résultats à travers des tableaux puis des histogrammes que nous espérons assez illustratifs. Ces tableaux et histogrammes seront ensuite analysés et interprétés. En guise de résumé, nous présenterons un tableau qui exposera les chiffres relatifs à l'ensemble des 400 copies enquêtées. C'est-à-dire, de la première année à la Maîtrise. Un histogramme viendra enfin matérialiser l'ensemble des données.

Nous souhaitons résumer de façon qualitative et quantitative la portée de chaque type d'écart. Nous attendons surtout de pouvoir les hiérarchiser afin d'en déduire les plus significatifs par leurs degrés de récurrence surtout. En espérant que cette classification nous aide à comprendre davantage les écarts étudiés. Nous pourrions de la sorte lancer des pistes réflexions en vue « d'améliorer » les constructions verbales du français dans les écrits de ces étudiants et sans doute chez les Ivoiriens de façon générale relativement à la norme. Nous pensons également en déduire une analyse certes synchronique, mais graduelle. Nous pourrions ainsi souligner les particularités éventuelles de chaque niveau d'études, mais surtout celles qui se distinguent progressivement d'un niveau d'études à un autre. Telles pourraient être résumées les attentes que nous plaçons dans cette approche. Nous ne perdons pas de vue que d'autres méthodes pourraient sans doute être envisagées.

La deuxième approche s'appuie sur la grammaire descriptive. Une meilleure compréhension de cette méthode nécessite sans doute que nous nous intéressions quelque peu à la grammaire descriptive. D'où l'intérêt de l'interrogation suivante : qu'est-ce que la grammaire descriptive ? Roland Eluird (2008) semble trouver la réponse à travers la définition qu'il fait de la linguistique. Selon lui en effet : « La linguistique est l'étude systématique du fonctionnement du langage humain et de chaque langue en particulier. Elle procède par généralisations conceptuelles, c'est-à-dire qu'elle ramène la diversité des énoncés réalisés ou réalisables à des règles de formation explicites, parfois formalisées. Elle s'interdit tout jugement de norme sur les énoncés. »¹³³ Il note également que « beaucoup d'écoles linguistiques veulent aboutir à un nombre de règles aussi réduit que possible pour donner une explication *totale*, voire universelle, du fonctionnement des langues ».¹³⁴

De la grammaire descriptive donc l'on pourrait retenir qu'à l'image de la linguistique, elle ne se limite pas aux seuls rapports de norme généralement reconnus à la grammaire traditionnelle. Cette approche suscite ainsi notre intérêt dans la mesure où il s'agit d'exposer voire, de décrire certains énoncés extraits de productions orales d'étudiants. C'est sans doute le lieu de soutenir que l'intérêt pour l'étude d'un sous-corpus oral se justifie à travers notre souhait d'établir un probable lien entre l'écrit et l'oral des étudiants. L'oral n'obéissant pas toujours aux mêmes règles que l'écrit, il nous est apparu limitatif d'appliquer l'approche normative au sous-corpus oral. N'oublions pas enfin que les conditions d'obtention de ce sous-corpus oral

¹³³ Roland Eluird, *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris : Nathan Université, 2008, p. 1.

¹³⁴ *Idem.*

diffèrent plus ou moins de celles du sous-corpus écrit. Opter pour la même approche méthodologique ne permettra sans doute pas d'en découvrir des aspects indispensables à la réflexion. Nous nous inscrivons aussi dans projet *CIEL-F-CI* dans le cadre duquel le sous-corpus oral a été réalisé. Cette initiative présente « un grand corpus »¹³⁵ *écologique* de la langue française. À la différence donc du sous-corpus écrit, aucun critère d'observation ne préside à la description des énoncés du sous-corpus oral. Nous nous efforcerons de présenter les constructions verbales des étudiants dans ce contexte d'observation. La linguistique descriptive semble ainsi trouver son intérêt dans la mesure où nous espérons décrire les productions orales des étudiants sans les juger par rapport à la norme.

Pour nous résumer, deux approches méthodologiques caractérisent l'analyse du corpus de façon générale. À l'écrit, nous essayons d'établir un regard par rapport à la norme. C'est dans ce sens que les critères d'observation se fondent sur le caractère plus ou moins récurrent de chaque catégorie d'écarts. Après vérification, nous matérialisons l'ensemble des données à travers des tableaux puis des histogrammes illustratifs. À l'oral, nous nous inscrivons dans le cadre du projet *CIEL-F-CI*. De ce fait, nous décrivons quelques constructions verbales susceptibles d'être observées en l'absence de pression significative de la norme. Voilà présentées les deux approches méthodologiques que nous envisageons dans l'analyse des données de l'enquête. Nous espérons qu'elles nous permettront de traduire au mieux les résultats de cette dernière. Ces méthodes peuvent paraître opposées, mais dans le cadre de ces travaux, nous les jugeons adaptées aux analyses envisagées. Observons dans ce sens avec Eluerd (2008) que « la différence entre la linguistique et la grammaire n'est donc pas une différence entre une science et une non-science. Le modèle d'une règle unique capable d'expliquer tous les cas particuliers n'est pas le seul modèle rationnel. Une démarche empirique d'inventaire de description des régularités et des analogies est, elle aussi, une démarche rationnelle ».¹³⁶

¹³⁵ Gadet Françoise *et al.*, « Un grand corpus de français parlé : le CIEL-F » Choix épistémologiques et réalisations

empiriques, *Revue française de linguistique appliquée*, 2012 /1 Vol. XVII, p. 39-54.

¹³⁶ Roland Eluerd, *Grammaire descriptive de la langue française*, *op. cit.*, p 2.

L'autre approche méthodologique est d'ordre sociolinguistique. Nous espérons établir un lien plus ou moins direct entre les constructions verbales des étudiants et l'expression ou la consolidation de l'identité ivoirienne à travers le français de Côte d'Ivoire. Cette approche nous permettra de mettre en évidence *la variation sociale*¹³⁷ du français en Côte d'Ivoire en particulier, et au sein de l'espace francophone en général. Nous souhaitons aussi soulever la question de la nécessaire cohabitation entre la norme et la réalité *variationnelle* de la langue. Le français de Côte d'Ivoire qui se présente sur un continuum servira de matière à débattre. Comment faire cohabiter le respect de la norme et l'épanouissement de l'expression identitaire grâce au respect de la variation langagière ? Nous espérons répondre à cette question de recherche par le biais de l'approche sociolinguistique.

L'approche sociolinguistique constitue également un pont à l'analyse de certaines questions d'intérêt didactique. Même si le français reste la seule langue officielle en Côte d'Ivoire, sa réalité le rapproche davantage des langues nationales ivoiriennes auxquelles il semble emprunter la plupart de ses caractéristiques. Ce français, qui apparaît désormais comme une langue de Côte d'Ivoire (Kouadio, 2008) du fait de son appropriation, mérite une attention des autorités politiques ivoiriennes. Quoi qu'on en dise, il assume les fonctions de véhiculaire principal. Pour lutter contre le sentiment d'insécurité linguistique (IL) souvent décrit comme lié au rapport complexé ou décomplexé qu'un sujet quelconque peut entretenir vis-à-vis d'une norme donnée (Ledegen, 2000), il faudrait certainement réfléchir à une didactique du français de Côte d'Ivoire.

Ce qui aura certainement pour effet de renforcer l'identité ivoirienne que révèle déjà ce parler. De même, en le « séparant » pédagogiquement du français standard, on pourrait durablement préserver les acquis du normatif tout en évitant d'inhiber l'émancipation ou du moins l'expression de la variation linguistique. On serait ainsi sans doute moins tenté en Côte d'Ivoire de catégoriser parfois l'expression française entre *français façon façon*¹³⁸ et *gros gros français*¹³⁹ au profit du *français de Côte d'Ivoire* (fci) et du *français standard* (fs).

¹³⁷ Entendue comme « le domaine de variation qui peut être affectée par la structuration sociale » Françoise Gadet, *Le français ordinaire*, Armand Colin, Paris, 1989, broché, p. 9.

¹³⁸ Expression souvent usitée en Côte d'Ivoire pour désigner un usage français peu correct, dans le sens grammatical du terme, et qui s'apparenterait davantage au français tel que parfois pratiqué en Côte d'Ivoire.

¹³⁹ À l'inverse du *français façons façon*, par *gros gros français* il ne faudrait pas tout de suite penser à un certain pédantisme dans l'expression. Même si ainsi en est-il parfois. *Gros gros français*, en effet, caractérise souvent un langage bien trop policé, bien trop en phase avec la norme grammaticale et par conséquent quelque peu ennuyeux. C'est en quelque sorte le français dans lequel la plupart des couches populaires de Côte d'Ivoire ne se reconnaissent pas tout de suite forcément : le trop bon et lointain français en quelque sorte.

Même si nous évoquons l'approche didactique, nous n'insistons pas suffisamment sur cette question dans cette partie. Cela tient au fait que la dernière partie de la réflexion y est essentiellement consacrée non seulement de façon théorique, mais également au regard des résultats de l'enquête. Voici brièvement présentées l'approche sociolinguistique et les ramifications d'ordre didactique qui en découlent. Tout cela semble laisser place à la présentation des données de notre enquête.

Deuxième partie :
Les données de
l'enquête

Les constructions verbales apparaissent riches, diverses et variées. En vue de mener une étude qui ne se prétend pas exhaustive, mais cible au contraire des aspects précis de la question, une rigoureuse présentation de l'ossature de notre démarche scientifique s'impose. C'est cet exercice qui retient maintenant notre attention. Tout en notant que cette délimitation de notre champ d'études varie selon les sous-corpus. Quoi qu'il en soit, l'écrit et l'oral sont exploités à travers différents énoncés que nous appréhendons avec Gardes-Tamine (2001) comme :

« Un événement de parole concret et individuel (...) un discours (ou d'une partie de discours), tenu par une personne, qui est précédé et suivi d'un silence, et qui n'est pas nécessairement descriptible ou organisé. Un énoncé peut donc coïncider en étendue avec le discours lui-même comme avec une partie de mot, un son isolé, une onomatopée, une bribe de phrase interrompue, etc. »¹⁴⁰

Cette définition attire notre attention parce qu'elle met en évidence certaines caractéristiques bien sûr propres aux énoncés, mais surtout dans lesquelles notre démarche semble s'inscrire. Il s'agit d'abord de la notion de personne. L'énoncé pouvant émaner de différentes catégories de personnes, rappelons que les étudiants constituent la population enquêtée. La deuxième notion est relative au lieu de production de l'énoncé. Cette référence est d'autant plus importante qu'elle est susceptible de caractériser l'énoncé lui-même. Dans notre cas, l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan constitue ce cadre. Aussi bien pour nos énoncés écrits que pour ceux extraits de productions orales. Dernière notion que nous retenons de cette définition, celle relative à la situation. Précisément à la situation de production des énoncés. Ainsi pour l'écrit, les énoncés sont-ils obtenus dans une situation d'évaluation. Quant à l'oral, la situation est certes un cadre de réunion donc formel, mais la pression de la norme n'est pas la même dans la mesure où l'enjeu est différent. L'énoncé qui visiblement n'est « pas une unité de la langue, abstraite, mais de parole, concrète »¹⁴¹ à travers « le fragment de vécu »¹⁴² qu'il incarne, nous a ainsi permis de rappeler les personnes, le cadre et surtout les différentes situations qui ont contextualisé l'obtention des énoncés que nous exposons ici. Intéressons-nous dès lors aux énoncés du sous-corpus écrit.

¹⁴⁰ Joëlle Gardes-Tamine, *La grammaire*, Syntaxe 2^e, Paris : Armand Colin/VUEF 2001, p.9.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² Joëlle Gardes-Tamine, *La grammaire*, *ibidem*. p.9.

Chapitre 1 : Délimitation, présentation, analyse et interprétation des écarts du sous-corpus écrit

1-1 Le sous-corpus écrit

La plupart des linguistes spécialisés de la question ont toujours essayé d'expliquer ou même d'établir une différence plus ou moins explicite entre l'écrit et l'oral. Dans leur ouvrage relatif à la *Grammaire méthodique du français*, Riegel et al. (1994) indiquent que « l'oral et l'écrit peuvent se distinguer suivant les conditions de leur utilisation »¹⁴³ avant de préciser que « la communication écrite est différée et hors situation ».¹⁴⁴ À en croire ces auteurs, l'auteur d'une communication écrite a le temps d'élaborer le message en ce sens que le champ libre lui est laissé de revenir sur ce qu'il a écrit pour « le corriger ou le compléter ».¹⁴⁵ Ce sont ces caractéristiques qui expliquent le caractère plus élaboré, plus fini relativement à la norme dont semble jouir l'écrit par rapport l'oral.

La relation *idyllique* que semblent partager l'écrit et la norme en français ne s'étendrait pas ipso facto, à l'oral. La langue française entretiendrait, pour ainsi dire, des rapports distincts entre ce qui est écrit et ce qui est parlé relativement à la norme. D'ailleurs sur ces supputations, Riegel et al (1994) sont assez précis. Eux qui nous apprennent que « la langue écrite jouit en France, depuis le XVIIIe siècle surtout, d'un prestige fondé notamment sur la littérature classique ; la norme du français est établie sur le modèle de l'écrit ».¹⁴⁶ Il est donc difficile, voire incohérent, de dissocier l'écrit de la norme en français. La lecture, l'observation, l'appréciation de l'écrit ne peuvent se faire que par rapport à la norme étant donné que la réalisation, la conception de cet écrit se sont également fait sur la base de la norme. L'écrit est fondé sur la norme, son appréciation ne peut se faire qu'en rapport avec cette norme.

¹⁴³ Martin Riegel et al., *Grammaire méthodique du français*, Paris : Presse universitaire de France, 1994, p.30.

¹⁴⁴ *Idem.*

¹⁴⁵ *Ibidem.*

¹⁴⁶ *Ibidem.*

Notre présentation tient compte de facto de cette intimité entre la norme et l'écrit. Nous analysons alternativement ces copies en tenant ainsi compte des éventuels écarts produits vis-à-vis de la norme circonscrite. Nous ne nous attardons pas sur certains critères tels que le sexe, l'âge, l'origine ou encore la langue maternelle. Chaque individu n'est identifiable que par le biais de sa copie. En espérant ainsi adopter une démarche scientifique qui évite les stigmatisations et se concentre sur les résultats dans leur généralité. Nous partons de la copie numéro 1 à la copie numéro 100 (en ce qui concerne chaque niveau). Les copies ne répondant pas aux critères d'observation sont ignorées. Nous passons à la copie suivante jusqu'à l'analyse des 100 copies retenues par niveau d'études. Les énoncés exposés sont essentiellement marqués par les écarts suivants :

- la non-répétition de la préposition,
- l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents,
- le choix erroné de la construction.

Ces précisions faites, interrogeons-nous sur ce que nous entendons par la non-répétition de la préposition : en quoi constitue la non-répétition de la préposition ?

1-1-1 La non-répétition de la préposition

Les prépositions occupent une place essentielle dans la construction des verbes. Elles caractérisent fondamentalement la valence verbale à tel point que si l'on n'y prête attention, on finit par croire que trouver la valence d'un verbe c'est entre autres lui trouver les prépositions qu'il faut, aux places qu'il faut. C'est dire à quel point l'image de la préposition influence considérablement le système verbal dans son ensemble. Avant d'expliquer en quoi la non-répétition de la préposition est considérée ici comme une forme d'écart, intéressons-nous quelque peu à la préposition : qu'est-ce qu'une préposition ?

1-1-1-1 Approche linguistico-grammaticale

« Arriverai-je un jour à poser au moins les assises d'une juste théorie de la préposition ? Je n'ose avoir cette ambition, tant la question soulève des difficultés »¹⁴⁷, se demandait le linguiste français Gustave Guillaume dans sa leçon du 28 avril 1949. Le CRISCO (Centre de recherches interlangues sur la signification en contexte, EA 4255) réunit avec des spécialistes de la question « autour de la préposition »¹⁴⁸ reconnaît plus de 50 années après, que la notion de préposition reste l'une des parties du discours qui soulève encore de nombreuses questions. C'est dire toute la difficulté qui est celle de se lancer dans une catégorisation théorique de la préposition.

Dans la *Grammaire des prépositions*¹⁴⁹, Jean-Jacques Franckel et Denis Paillard (2007) reconnaissent cette difficulté. En évitant de se jeter dans une bataille de sens qui visiblement s'avère complexe, ces auteurs proposent deux classes de prépositions :

— Les prépositions dites de *zonage* ou encore de *division* : entre, sur, sous, dans, avant, après.

— les prépositions dites de *discernement* : pour, par, contre, en, avec, parmi.

Ils partent des hypothèses selon lesquelles, il est possible d'établir une caractérisation de l'identité de chaque préposition. Ils insistent sur le fait que cette identité ne correspond pas à une valeur particulière. Toutefois, elle s'appréhende à travers la variation de l'espace quelconque évoqué. Ils font également remarquer que chaque préposition a une identité. Celle-ci se manifeste à travers tous les emplois auxquels est soumise une préposition. En un mot, la préposition n'est pas une notion désémantisée. La préposition telle que la décrivent ces auteurs, contrairement à certaines théories, est chargée d'identité. L'ensemble de ces emplois possibles constitue dès lors l'ensemble de la manifestation de toute cette ipséité.

¹⁴⁷Gustave Guillaume, cité par Éric Gilbert Jean-Claude et *al.*, Introduction aux actes du colloque international de Caen : *Autour de la préposition* (20-22 septembre 2007) organisé par le CRISO (Centre de recherches interlangues sur la signification en conteste), Caen : Presse universitaire de Caen, France, 2009, p.7.

¹⁴⁸ Éric Gilbert Jean-Claude et *al.*, *idem*.

¹⁴⁹ Jean-Jacques Franckel et Denis Paillard, *Grammaire des prépositions*, Paris : Ophrys, tome 1, 2007, pp. 7-12.

Pour répondre à la question de savoir ce qu'est une préposition, Pierre Cadiot (1997) nous dit qu'il faut remonter jusqu'à l'étymologie latine de ce terme. En citant le dictionnaire *gaffiot*¹⁵⁰, il nous révèle que préposition vient de *prae-position* et se rapporte à l'« action de préposer, de mettre en avant ».¹⁵¹ De cette définition toutefois, il soulignera assez tôt le caractère *trompeur* et *maladroit* du fait qu'elle ne prenne pour seul critère que la position qu'il qualifie comme étant celle de surface. Il propose de ce fait deux approches dont la première est morphosyntaxique et la seconde, sémantico-syntaxique. Dans une approche morphosyntaxique, cet auteur affirme qu'un inventaire fini des prépositions est impossible. La raison en est que les unités morphologiques à l'image des prépositions appartiennent à diverses catégories syntaxiques. Dès lors, il dira des prépositions qu'elles sont des noms et des adjectifs si l'on tient compte de leur identité morphologique, en plus d'être souvent des préfixes, des adverbes, des conjonctions, etc. À travers l'approche sémantico-syntaxique, il attire l'attention sur la remarque selon laquelle :

« ... dans une chaîne verbale (en syntaxe de phrase comme en syntagmatique), c'est-à-dire au sein des groupes nominaux et noms composés, la préposition correspond donc à une sorte de goulet d'étranglement destiné à faciliter la transmission dans un sens, mais pas vraiment unique des images référentielles véhiculées par les lexèmes environnants. »¹⁵² La préposition sert alors principalement, de courroie de transmission comme on pourrait l'observer.

À travers une étude sémantique et pragmatique de *La préposition*¹⁵³, Jean Cervoni (1991) reconnaît la complexité de ce qu'il appelle le phénomène de sens. À tel point qu'il observe chez les linguistes que « beaucoup en effet, tendent à penser qu'en isolant un aspect du phénomène on se condamne à en fausser plus ou moins gravement la description ».¹⁵⁴ D'où l'approche du sens global qu'il décrit comme plus à même de concilier les différentes approches que les linguistes dans leur diversité et dans leur interdisciplinarité peuvent avoir des questions complexes à l'image de celle de la préposition. Notre approche définitionnelle s'inscrit dans ce constat. La préposition apparaissant difficile à catégoriser, nous risquons de n'en présenter qu'un seul aspect. Une telle attitude comme la remarque Cervoni (1991) aurait pour effet d'en fausser la description. Il n'est donc pas question de privilégier un aspect théorique facilitant

¹⁵⁰ Gaffiot Félix, *Dictionnaire latin-français*, Paris : Hachette, 1934.

¹⁵¹ Pierre Cadiot, *Les prépositions abstraites en français*, Paris : Armand Colin/Masson, collection U série « Linguistique », 1997, p. 17.

¹⁵² Pierre Cadiot, *Les prépositions abstraites en français*, *ibidem*. p.19.

¹⁵³ Jean Cervoni, *La préposition, Étude sémantique et pragmatique*, Paris, Louvain – la – Neuve : Duculot 1991.

¹⁵⁴ *Idem*. p.7.

éventuellement notre démarche argumentative. Nous essayerons plutôt de souligner quelques approches plus ou moins consensuelles malgré le caractère difficile de cette démarche d'équilibriste.

La préposition est une notion vaste dont tous les contours ne sauraient céder toute prétention à la linguistique de les avoir entièrement explorés. Définir la préposition soulève ainsi d'importantes questions de classe, de catégorie, de sens autrement dit de syntaxe, de morphologie de sémantique, etc. Au-delà des sentiers visiblement tortueux d'une recherche de définition qui plus est, consensuelle, les linguistes reconnaissent à la préposition son omniprésence dans les énoncés des plus ordinaires aux plus soignés. La préposition organise l'énoncé et en oriente le sens souhaité par l'énonciateur. Ces petits mots à l'apparence fébrile et facultative sont en réalité les « instruments fondamentaux de la construction syntaxique et de l'expression des unités fortes... »¹⁵⁵ Comme cela apparaît dans les constructions du verbe.

Les prépositions participent à la construction des noms, des adjectifs, des verbes, etc. Leur emploi est parfaitement codifié si bien qu'elles peuvent passer pour « des unités linguistiques redoutables et craintes, en particulier des apprenants d'une langue étrangère. Ces derniers ne peuvent les éviter et les règles d'usages auxquelles elles sont soumises leur paraissent imprécises et difficiles à systématiser ». ¹⁵⁶ Les verbes se construisent également grâce aux prépositions. Certes, la linguistique a encore du mal à catégoriser définitivement et surtout de façon consensuelle cette notion. Il n'en demeure pas moins qu'elle reconnaît à la préposition son aide essentielle à la construction syntaxique comme sémantique d'un quelconque énoncé. Cette construction obéit à des règles. Le respect ou non de ces dernières a non seulement pour effet de gêner la bonne construction de l'énoncé, mais également, de déformer éventuellement le sens souhaité à l'origine par l'énonciateur qui y fait appel. Avec la linguistique, la grammaire reconnaît également cette importance de la préposition. Elle essaie également de la définir, de la catégoriser et d'en dicter les règles régissant son emploi.

¹⁵⁵ Ludo MELIS, *La préposition, en français*, Paris : Ophrys, Collection L'essentiel français, 2003, p.5.

¹⁵⁶ *Idem*

Hervé-D. Béchade (1994) dans la *Grammaire française*¹⁵⁷ dit de la préposition qu'elle est un mot ou un groupe de mots qui permet de réunir deux éléments en établissant entre eux des rapports particuliers. Les prépositions sont normalement placées entre l'élément complété et l'élément complément, quelle que soit la nature de l'un ou de l'autre. Pour ce qui est de la répétition ou non de la préposition, cet auteur se veut assez expressif sur la question. Selon lui, on répète les prépositions quand elles introduisent plusieurs compléments :

« Aller *par monts et par vaux* »

Être convaincu *de ses arguments et de son bon droit*.

Facile à dire et à démontrer

Cependant, on ne les répète pas si les compléments forment une locution :

« Partir à *ses risques et périls* ».

Ou s'ils expriment une notion globale :

« Agir avec conviction, ardeur et opiniâtreté. »

À cet auteur de préciser que la répétition éventuelle des prépositions dans ce dernier cas souligne, de façon stylistique, la valeur individuelle de chaque notion.

À quelques nuances près, Marc Bosquart (1998) situe la préposition dans la catégorie des invariables qui, dit-il, sont des mots outils. À la question posée de savoir ce qu'est une préposition, il répond que c'« est un mot invariable qui sert à unir, à un élément d'une phrase entière, un autre élément qui en dépend syntaxiquement ».¹⁵⁸ On peut constater dans cette définition la résurgence du caractère attaché de la préposition. Quant à la répétition ou à l'omission de la préposition, cet auteur nous en donne les règles grammaticales générales suivantes :

On répète les prépositions **à**, **de** et **en** devant chaque complément.

Vivre en France, en Espagne ou en Italie (Jules Verne cité par Bosquart 1998).

Les autres prépositions, simples, on les répète quand on veut insister sur un fait ou obtenir un effet particulier.

— *Les valeurs vraies je les découvrais [...] dans les livres, dans la littérature et la philosophie, dans la politique* (Albert Memmi cité par Bosquart 1998).

Quand une locution prépositive se terminant par **de** introduit plusieurs compléments, on ne répète habituellement que le seul de.

Monsieur voit qu'il est aussi près du matin que du soir (Beaumarchais cité par Bosquart 1998).

¹⁵⁷ Hervé-D. Béchade, *Grammaire française*, Paris : Presse universitaire de France, 1994.

¹⁵⁸ Marc Bosquart, *Nouvelle grammaire française*, Québec : Guérin, 1998.

On ne répète pas les prépositions **à**, **de** et **en** :

Quand les compléments désignent la même réalité :

— *Pensez **à** notre collègue et ami, M. Diop, décédé aujourd’hui.*

Quand les compléments expriment une seule idée :

*Morts **de** Varsovie*

Buchenwald

Oradour,

Hiroshima,

Sortez du soleil ! (Ferdinand Ouellette cité par Bosquart 1998)

Quand les compléments forment en réalité une locution :

— *Tu peux y aller, mais **à** tes risques et périls.*

En ce qui concerne les autres prépositions, on ne les répète habituellement pas (mais il y a de nombreuses exceptions, notamment quand les compléments qu’ils introduisent sont trop longs ou nombreux) :

Chacun vit **selon** sa force, ses habitudes et ses principes (Abdoulaye Mamani cité par Bosquart 1998).

Parfois dans la langue parlée, quand le rapport entre un mot et son complément est évident, on peut omettre la préposition.

— *Parler affaires (au lieu de : parler **d**’affaires).*

— *Penser réussite (au lieu de : penser **à** sa réussite).*

Ce caractère d’entière dépendance de la préposition de la construction justifiant son emploi n’a pas échappé à Sophie Aslanides (2001). Dans la *Grammaire du français*¹⁵⁹, elle explique que la préposition est par « essence un mot de relation, comme une conjonction de coordination ou de subordination. Elle introduit généralement un constituant nominal avec lequel elle forme un groupe prépositionnel. »¹⁶⁰ La préposition se différencie des adverbes que cette auteure présente comme syntaxiquement autonomes. La préposition a pour caractéristique sa dépendance vis-à-vis de la construction dans laquelle elle est employée. Ce caractère de dépendance de la préposition est du point de vue de l’auteure, l’une de ses particularités fondamentales.

¹⁵⁹ Sophie Aslanides, *Grammaire du français, Du mot au contexte*, Paris : Champion, Unichamps-Essentiel, 2001.

¹⁶⁰ *Ibidem*, p.70.

Jean-Claude Chevalier et *al.* (2002)¹⁶¹ partagent cette approche de la préposition et surtout des contextes grammaticaux qui président à sa répétition ou non. Selon eux, la préposition est un pivot entre deux termes. Ils ajoutent que le terme complété peut être un verbe, un substantif, un adjectif, un pronom, un adverbe. Le terme complément quant à lui pouvant se décliner comme un nom, un pronom, un participe, ou un adverbe. Tout comme un infinitif ou une forme verbale en – ant (gérondif), une proposition relative, une proposition introduite par *que*. Ils continuent pour dire que devant plusieurs compléments juxtaposés ou coordonnés, *de*, *à*, et *en* sont généralement répétés :

Elle me sauva cette année-là de l'ennui, des regrets, de toutes les mélancolies. (S. de Beauvoir citée par J-C Chevalier et *al.* 2002).

Les autres prépositions ne se répètent pas. Ils font remarquer tout de même que cette dernière règle comporte plusieurs exceptions selon que l'on veut souligner le rythme, le parallélisme des compléments :

Je venais d'entrer comme jeune pilote de ligne à la société Latécoère, qui assura avant l'Aéropostale, puis Air France, la liaison Toulouse-Dakar (Antoine de Saint-Exupéry cité par J-C Chevalier et *al.* 2002).

La question de la préposition en français se révèle très complexe comme on peut certainement le découvrir à travers ces différentes approches. Le fait est tel que les linguistes préfèrent en décrire les aspects utiles à la conduite d'une réflexion donnée ; tout en évitant de s'égarer dans les labyrinthes définitoires de la préposition (Cervoni, 1991). Les grammairiens, quant à eux, essaient de catégoriser la notion comme faisant partie des invariables de la langue française. Toutefois, les règles d'usages qu'ils donnent de l'emploi notamment, de la répétition ou non de la préposition semblent parfois se laisser contredire par les exceptions qui confirment ces dernières.

En résumé, la préposition sert essentiellement à construire une proposition non seulement du point de vue de la forme (syntaxe), mais également du sens (sémantique). De façon générale, on répète les prépositions lorsqu'elles introduisent plusieurs compléments qui ne forment pas une locution. Les prépositions *à*, *de*, et *en* se répètent devant chaque complément. Lorsque la réalité désignée est identique d'un complément à autre, les prépositions ci-dessus citées ne se répètent pas. Toutes les autres prépositions, simples (Bosquart, 1998), ne se répètent pas. Sauf

¹⁶¹ Jean-Claude Chevalier et *al.*, *Grammaire du français contemporain*, Paris : Larousse/VUEF, 2002.

si l'auteur veut souligner des aspects d'ordre stylistique ou qui relèvent du souci d'une esthétique particulière. Ce dernier point nous perturbe quelque peu. Comment savoir que l'auteur d'un énoncé donné répète des prépositions simples soit parce qu'il ne maîtrise pas très bien la règle d'usage soit parce qu'il recherche des effets stylistiques souhaités ? Nous pensons pouvoir trouver la réponse à cette préoccupation dans le cadre général de la méthodologie qui préside à l'exploitation du sous-corpus écrit. Avant cependant, on peut retenir qu'il s'agit essentiellement de non-répétition de la préposition dans le cadre d'une coordination.

1-1-2 L'attribution « d'un même complément » à deux verbes de régimes différents

Dans la recherche d'écarts, nous nous intéressons également à l'attribution d'un unique complément à des verbes dont les caractéristiques sémantico-syntaxiques nécessitent une complémentation pour chacun des verbes employés. Le fait étant qu'à travers leurs constructions, chacun de ces verbes renvoie à une réalité différente. Laissons le cadre théorique de cette analyse en dire davantage.

1-1-2-1 Approche théorique

La notion de complément remonte jusqu'au XVIII^e siècle. Elle est de ce fait, l'une des plus récentes dans l'histoire de la grammaire (Arrivé, et *al.*, 1986). Elle recouvre généralement des relations syntaxiques, morphologiques et sémantiques. En s'appuyant sur l'exemple du complément d'objet, ces auteurs précisent que :

- la relation syntaxique tient à ce que le syntagme complément dépende du système verbal,
- la relation morphologique réside dans la marque spécifique du syntagme nominal comme complément (ordre des mots dans le cas général, forme casuelle spécifique dans le cas des pronoms personnels et relatifs),
- la relation sémantique, variable selon les contextes, est précisément celle qui est visée par le terme objet de la désignation complément de l'objet.

Ils avertissent également que la notion de complément présente trois caractères qui en complexifient le maniement. En effet :

- elle laisse entendre que le complément est indispensable au terme complété, ce qui n'est pas toujours le cas si l'on tient compte des compléments de nom ajoutent-ils, par exemple,
- elle ne fait pas apparaître la notion de subordination, la dépendance syntaxique notamment, qui s'observe dans tous les compléments,

— pour des raisons de tradition, des phénomènes tels que l'épithète et la relative en sont exclus.

Quant à la notion de « régime », ils font remarquer qu'elle « est dans l'histoire de la grammaire, celle qui a précédé la notion de complément ».¹⁶² Le cas *régime* de l'ancien français lui doit ainsi son nom. Dans l'*Histoire de la syntaxe*¹⁶³, Jean-Claude Chevalier tient particulièrement compte des suites de verbe dont il fait remarquer le caractère longtemps regroupé sous le terme de « régime », avec la grammaire latine comme modèle. D'où les régimes directs et indirects comme il y avait des accusatifs, des génitifs, des datifs et des ablatifs pour suivre le verbe ou le nom (Chevalier, 2002). C'est donc une « vieille » notion encore employée même si cet usage est de moins en moins récurrent.

C'est certainement dans ce contexte qu'Hervé Béchade (1994)¹⁶⁴ préfère parler « d'espèce », notamment pour ce qui est du verbe. Il distingue de façon générale, deux espèces de verbes, dont les verbes transitifs et les verbes intransitifs. Les verbes transitifs se distinguent en transitifs *directs*, *indirects* ou *doubles* :

— les transitifs directs rendent compte d'une action qui passe directement sur un objet, autrement dit, sans intervention d'une préposition, cet objet, point d'application du procès, étant en principe nécessaire : *Je lis un roman* (Bechade, 1994),

— les transitifs indirects rendent compte d'une action qui se passe indirectement sur l'objet en d'autres termes avec l'intervention d'une préposition, cet objet étant lui aussi en principe nécessaire : *Je renonce à ce projet* (Bechade, 1994),

— les transitifs doubles rendent compte d'une action qui passe sur un objet double, l'un direct l'autre indirect qui sont en principe nécessaires : *Je donne un os au chien* (Bechade, 1994).

Les verbes *intransitifs* rendent compte d'une action qui ne se passe pas sur un objet ; elle n'intéresse que le sujet et se limite à lui. Ces verbes ont un sens complet en eux-mêmes et se suffisent donc à eux-mêmes sans avoir besoin d'un objet point d'application du procès : *L'enfant dort, le vent souffle* (Bechade, 1994). Ce chercheur explique par la suite ce qu'il appelle le changement d'espèce.

¹⁶² Michel Arrivé, Françoise Gadet et Michel Galmiche, *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de la linguistique*, Paris : Librairie Flammarion, 1986, p 597.

¹⁶³ Jean-Claude Chevalier, *Histoire de la syntaxe, Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Paris : Champion, 2006, préface à la réédition, IV.

¹⁶⁴ Hervé-D. Béchade, *op. cit.*, pp. 132-133.

Selon lui toujours, des verbes transitifs peuvent être employés comme intransitifs et inversement. Des verbes transitifs perdent leur complément d'objet. On dit dès lors qu'ils sont en emploi absolu. Il s'appuie sur l'exemple du verbe *livrer* et du verbe *réfléchir* qui ont tous deux respectivement et normalement un COD (on *livre des marchandises à domicile*) et un COI (je *réfléchis à cette affaire*). Il explique que lorsqu'il est cependant facile de suppléer le Complément d'objet et que l'on veut éviter de restreindre la portée du verbe en appliquant le procès sur un objet, on supprime le complément d'objet. C'est ce que vérifient les exemples suivants : on *livre à domicile*, je *réfléchis*.

Dans le même sens, des intransitifs peuvent être employés avec un complément d'objet qu'il qualifie d'*interne*. Ce complément est de même radical que le verbe ou d'un champ sémantique identique et il est accompagné d'un déterminant ou d'un adjectif qualificatif. Sur cette base, l'auteur nous dit que *vivre* peut donner *vivre sa vie* comme jouer, *jouer gros jeu*.

Dans la *Grammaire du français*¹⁶⁵, Sophie Aslanides (2001) rappelle que chaque verbe a au moins une construction, parfois plusieurs. Elle ajoute que la catégorie du/des compléments (s) leur caractère optionnel ou obligatoire, la préposition qui introduit tel ou tel complément sont des informations lexicales attachées au verbe. Pour ce qui est de la complémentation du verbe, elle l'aborde en matière de complément direct, de complément indirect et de verbes à deux compléments.

— le complément d'objet direct qui n'est pas introduit par une préposition. (*La fillette lave sa poupée*)

— le complément d'objet indirect introduit par une préposition (*Jean a couru après Marie*).

— les verbes à deux compléments. Ces derniers ont généralement un complément direct et un complément indirect (*Marie a remplacé sa voiture par une autre*).

La complémentation du verbe obéit à des codes établis par la grammaire. Les champs à explorer restent cependant vastes et aucune grammaire n'a la prétention d'affirmer sa parfaite maîtrise de la question. C'est sans doute conscients de cette réalité que des chercheurs, spécialistes de la question, réunis au sein du GARS¹⁶⁶ proposent quelques pistes d'orientation dans l'établissement d'une typologie de la complémentation de verbe français. En quelques mots, disons qu'ils nourrissent la réflexion sur les critères d'identification des différents types

¹⁶⁵ Sophie Aslanides, *op. cit.*, p.126-132.

¹⁶⁶ Groupe aixois de recherches en syntaxe, animé par Claire Blanche-Benveniste, cité par Marie-Josée Béguelin et al. 200, p.147.

de compléments. Sur cette base, ils observent le comportement des compléments selon certaines modalités telles que la négation, l'interrogation et des tournures d'emphase et d'extractions. Ils s'appuient également sur un inventaire complet des équivalences qui existent, pour une structure verbale donnée, entre les formulations lexicales pleines (Marie a offert *un livre à sa nièce* ; le chat se comporte *familièrement*) et les formulations avec des pronoms clitiques ou autres proformes (elle *le lui* a offert ; il se comporte *ainsi*) (Béguelin et al. 2000).

C'est sur la base de ces approches méthodologiques que Marie-José Béguelin et al. (2000) distinguent trois types de complémentations verbales fondamentalement caractérisées par une double opposition :

— une opposition entre ce qu'ils qualifient de compléments intégrés et compléments non intégrés, au prédicat verbal. Ces auteurs signalent ici que la terminologie utilisée par les chercheurs du GARS, est respectivement, compléments *régis* et compléments *associés*.

— parmi les compléments intégrés se distingue une autre opposition entre ce que le GARS qualifie de complément *valenciel* et complément *non-valenciel*. Ces pistes de réflexion sur la complémentation verbale ainsi résumées, revenons à cette question de l'attribution d'un unique complément à deux verbes de régimes différents, qui constitue le deuxième type d'écart recherché dans les productions écrites des étudiants.

Le cadre théorique de la complémentation du verbe nous enseigne plusieurs leçons. Chaque verbe possède une empreinte grammaticale qui permet de le différencier des autres verbes. Cette empreinte qui en définit le régime ou l'espèce favorise de façon générale une classification en trois familles à peu près :

— Les transitifs directs dont la complémentation fait appel à un complément d'objet direct autrement dit, COD.

— les transitifs indirects dont la complémentation nécessite un complément d'objet indirect appelé également COI.

— les intransitifs qui semblent se suffire et qui par conséquent, ne nécessitent aucune complémentation dans leur construction de sens. Ils se limitent au sujet et ne cherchent aucun autre point d'application de l'action exprimée autrement dit, du procès.

Il ne faudrait pas oublier les doubles transitifs qui, comme leur nom l'indique, obéissent à une double complémentation qui alterne souvent entre un COD et un COI.

Outre ces descriptions, les linguistes spécialistes de la question à l'image des chercheurs du GARS¹⁶⁷ poursuivent la réflexion.

L'exemple type d'*écart* que nous recherchons n'est certes pas directement décrit dans la littérature présentée, mais en découle plus ou moins. Observons donc l'énoncé illustratif suivant matérialisant éventuellement l'objet de notre quête :

C'est une commerciale qui vend et s'occupe des clients.

Dans cet exemple, nous avons deux verbes. Le premier, *vendre* est transitif et pronominal à la fois. En tant que transitif, il se construit avec un COD, tout comme avec un COI. Il peut se construire également en tant que double transitif. C'est-à-dire avec un COD et un COI. Le verbe *occuper* a les mêmes propriétés. Toutefois, lorsqu'on dit que *c'est une commerciale qui vend*, le verbe *vendre* nécessite un point de réalisation de son procès. D'où la nécessité d'une complémentation. Cette complémentation se fait sur la base de l'empreinte grammaticale de *vendre* autrement dit, selon sa valence. Dans ce même énoncé, sans que sa complémentation ne soit réalisée, il est immédiatement suivi du verbe *s'occuper* dont la complémentation semble se réaliser. On ne peut pas dire de la commerciale qu'elle vend des clients. On comprend tout de même qu'elle s'occupe d'eux. Dès lors, l'unique complément de cet énoncé, ne réalise que le procès d'un seul verbe, en l'occurrence, celui du verbe *occuper*. Ce n'est pas l'emploi des deux verbes dans un même énoncé qui est agrammatical. La grammaire autorise parfaitement ce type de figure et bien d'autres. Ce qui apparaît grammaticalement incorrect par contre, c'est le fait d'attribuer un seul complément à ces deux verbes alors qu'une telle complémentation ne permet pas la réalisation de leurs procès. Ce qui a pour effet de gêner la bonne compréhension de cet énoncé. Voilà résumé ce que nous qualifions d'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents.

¹⁶⁷ *Ibidem.*

1-1-3 Le choix « erroné » de la construction

En Maîtrise de recherches en Lettres (2008), nous nous sommes laissé tenter, en guise de mémoire de fin de cycle, par l'observation de fautes éventuellement présentes dans les productions écrites des étudiants. Nous nous sommes de ce fait appuyé sur les étudiants de Lettres modernes non seulement parce qu'ils apparaissent comme des spécialistes de l'expression française, mais aussi du fait qu'étant des leurs, nous espérons disposer de leurs productions écrites sans trop de formalités administratives. Cette analyse a souligné les constructions verbales comme premier facteur de fautes du point de vue de la récurrence. Nous avons souhaité approfondir la question en y consacrant notre mémoire de DEA (Diplôme d'études approfondies). L'argumentation de ce mémoire s'est ainsi fondée sur l'observation de :

— la non-répétition de la préposition,

— l'attribution d'un même complément à deux verbes de régime différents,

— le choix erroné de constructions. Cette dernière catégorie de *fautes* alors définie comme : « des constructions verbales tout à fait inexacts ou inappropriées. »¹⁶⁸ On en déduit la méthode normative envisagée dans l'analyse de ces productions écrites.

Toutefois, l'analyse des données nous a fait observer la résurgence de constructions propres à certaines interactions orales des étudiants. Ce qui nous a conduit émettre l'hypothèse d'une probable influence de la pratique quotidienne du français en Côte d'Ivoire sur ces derniers. D'où l'intérêt, dans le cadre de nos recherches doctorales, d'envisagée aussi la réflexion du point de vue de la variation du français en Côte d'Ivoire en ouvrant ainsi la réflexion au champ linguistique. Il fallait certainement relativiser notre « rigidité » dans l'observation de l'application de la norme si nous ne voulions pas que cette étude souffre d'hypercorrection. En effet, « dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, elle correspond à la prévalence du projet correctif, sur le projet expressif [...] l'hypercorrection correspond à l'imaginaire d'une langue dominante... »¹⁶⁹ Qu'entendons-nous dès lors par choix erroné de la construction ?

Répondre à cette question nous impose certainement de reconsidérer la notion d'erreur. D'où l'adjectif erroné qui en découle que nous mettons entre guillemets (« erroné »). Indiquant de la sorte que nous ne nous inscrivons plus uniquement dans une considération fautive comme en Maîtrise et en DEA. Nous envisageons d'autres interprétations éventuelles dans la

¹⁶⁸ Bi Trazié Serge BLI, 2009 (inédit), *op. cit.*, p21.

¹⁶⁹ Jean-Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*, Paris : CLE Internationale, 2003, p. 122.

compréhension de nos observations. La manifestation du caractère varié du français en Côte d'Ivoire peut-être ? Nous sommes encore loin d'affirmer ou d'infirmer pareille conclusion. D'autant plus que la question semble complexe. Malgré tout, nous retenons avec Marie-Josée Béguelin et *al.* (2000) qu'« en résumé, pour savoir comment un verbe se construit,

— il faut savoir quel type de sujet et quel (s) type (s) de complément (s) le verbe sélectionne, mais également disposer d'informations sur les types de termes qui peuvent figurer en position de sujet et de complément ;

— il faut, d'autre part, connaître les équivalences qui sont susceptibles de s'instaurer entre formulation "lexicale" et formulation "avec clitique"

— enfin, il faut être capable de mesurer les effets sémantiques et informationnels provoqués par le déplacement ou par l'effacement d'un complément ». ¹⁷⁰ En d'autres termes, maîtriser la valence du verbe construit. C'est donc le respect ou non de cette valence que nous qualifions de choix « erroné » de la construction (CEC).

Nous avons scindé cette catégorie d'écarts en deux sous-catégories. La première est relative à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). L'exemple suivant pourrait illustrer cette sous-catégorie d'écarts recherchés :

*Il participe à la marche visant à **protester** les abus du système colonial.* ¹⁷¹

Selon le procès que l'on souhaite réaliser, le verbe *protester* se construit de trois façons possibles (Florea, et *al.*, 2010) :

— SN (Syntagme nominal) + V (Verbe). Il exprime dans ce cas le fait de s'indigner (*interdit de sorties, Jean proteste*).

— V + *contre* + SN. Quand il exprime le fait de s'élever, de s'opposer à une loi par exemple (*protester contre une loi*).

— V+ *de* + SN + *auprès* + *de* + SN. Pour exprimer l'action de clamer quelque chose ou de la revendiquer (*protester de son innocence auprès du juge*).

Si nous considérons que tel qu'usité, *protester* fait ici référence à l'action de s'opposer à ou de s'élever contre un système social par exemple, nous en déduisons que la construction qui convient, dans ce cas, est la deuxième. C'est-à-dire, V+ *contre* + SN. Dès lors, la construction grammaticalement correcte pourrait être la suivante :

*Il participe à la marche visant à **protester** contre les abus du système colonial.*

¹⁷⁰ Marie-Josée Béguelin, *op.cit.*, p156.

¹⁷¹ Cet énoncé illustratif est extrait du sous-corpus écrit.

C'est le non-respect de ce type de construction que nous qualifions, relativement au choix « erroné » de la construction, de connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV).

La seconde sous-catégorie du choix « erroné » de la construction (CEC) est relative à l'influence probable de la variation du français en Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants. En d'autres termes, cette sous-catégorie tente de souligner certaines constructions verbales qui semblent relever de la variation du français en Côte d'Ivoire. Cela pourrait s'appréhender par l'usage de certains verbes dont la compréhension contextuelle semble référer à la sphère culturelle ivoirienne. En somme, des verbes du français employés dans un contexte ivoirien. C'est cette sous-catégorie que nous qualifions d'influence du français ivoirien (IFI). Soit l'illustration suivante :

*Il part à Grand-Bassam pour y fréquenter.*¹⁷²

Le verbe *fréquenter* présente deux types de constructions dans la grammaire contemporaine (Florea, et al., 2010) :

— V + SN. Il exprime alors l'action d'aller régulièrement dans une ligne de bus par exemple. On peut également fréquenter les voisins ; pour indiquer l'action d'aller les voir régulièrement, etc.

— SN + *se* + V. Sous cette forme pronominale, il indique le fait de se voir (Ils ne se fréquentent plus ces derniers temps). À travers l'exemple que nous proposons, *fréquenter* est employé de façon absolue, sans complémentation. Ce que sa valence ne tolère pas normalement. N'ayant aucun point de réalisation de son procès *fréquenter* s'entoure d'ambiguïtés quant à l'expression de l'objet auquel il se réfère. Nous en concluons qu'un tel emploi est « erroné ». Toutefois, si un tel usage semble dépourvu de sens pour la plupart des francophones, il exprime une action parfaitement connue et comprise de la majorité des Ivoiriens. Il traduit ici le fait d'aller à l'école ou encore d'avoir été scolarisé. C'est un cas d'élimination complémentaire doublé d'un emploi absolu qu'autorise le français en Côte d'Ivoire. Considérer ce type de construction d'un point de vue strictement grammatical limiterait sans doute la réflexion aux seuls verrous de la norme.

¹⁷² *Idem.*

Pour nous résumer, nous tentons d'exposer des énoncés exprimant trois principaux types d'écarts de constructions verbales :

— la non-répétition de la préposition,

— l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents,

— le choix « erroné » de la construction. Cette dernière catégorie d'écarts étant divisée en deux sous-catégories :

- la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV),
- l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI).

1-2 Présentation des différents types d'écarts

Ce sous-corpus écrit est composé de 400 copies relatives au nombre total d'étudiants enquêtés. Nos observations se construisent, pour la même année universitaire, de la première année à la Maîtrise. Notons que nous avons expliqué dans la première partie, les raisons ayant justifié le choix d'une analyse synchronique. Le total de copies par année est de 100. D'où le nombre total de 400 copies de la première année à la Maîtrise. Pour chaque année, les énoncés sont présentés selon l'ordre des écarts définis plus haut. Les copies sont numérotées de 1 à 100 par niveau d'études. Celles ne s'inscrivant pas dans nos critères d'observation sont omises.

Nous matérialisons ensuite ces observations à travers deux tableaux récapitulatifs. Le premier résume la récurrence des écarts observés par niveau d'études. Le second se focalise sur le choix « erroné » de constructions. Il présente les pourcentages relatifs aux écarts de cette catégorie constituée de la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) et de l'influence éventuelle du français de Côte d'Ivoire (IFI). Il est ainsi à chaque niveau d'études. De même, deux histogrammes se référant respectivement aux données du premier et du second tableau illustrent ces observations. C'est alors que nous essayons de construire des interprétations fondées sur les résultats matérialisés à travers les tableaux et illustrés par les histogrammes. Nous faisons le récapitulatif de ces données à travers une série de tableaux relatifs à l'ensemble des 400 étudiants enquêtés. Ces tableaux obéissent aux mêmes critères que les précédents avec la différence qu'ils se fondent sur l'ensemble des 400 copies observées. Comme c'est le cas des histogrammes récapitulatifs qui s'y réfèrent. En nous appuyant sur ces tableaux et histogrammes récapitulatifs, nous essayons de faire le bilan de cette enquête. Présentons dès lors les données de l'enquête en commençant par les étudiants en première année.

1-2-1 Les étudiants en première année (Licence 1)

Sur 100 copies, nous observons alternativement des écarts des constructions verbales liés à la non-répétition de la préposition, à l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents et enfin au choix « erroné » de la construction. Cette dernière catégorie étant partagée entre la connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV) et la seconde à l'influence probable du français de Côte d'Ivoire (IFI).

1-2-1-1 La non-répétition de la préposition (NRP)

Les éventuelles omissions de préposition sont marquées par le symbole linguistique de la représentation du *zéro* (l'ensemble vide) (\emptyset).¹⁷³

Copie 1

« ... la société africaine en passant par l'occident caractérisé soit par la ville ou (\emptyset) la France... »

Copie 7

« Le sujet est motivé par l'envie qu'il a de connaître et aussi (\emptyset) ses parents. »

Copie 19

« La deuxième partie parle de l'expérience de Climbié devenu commis dans l'administration coloniale et (\emptyset) une incarcération pour raison politique. »

Copie 24

« L'intellectuel c'est celui qui cherche à connaître les vraies raisons d'une injustice et (\emptyset) les décrier ensuite »

« ... c'est-à-dire étudier pour venir en aide à sa famille et (\emptyset) son pays. »

Copie 31

« Au total, le rôle de l'intellectuel est de dénoncer les insuffisances de la société et (\emptyset) participer à la prise de conscience. »

Copie 34

« ... de retour, il devient fonctionnaire pour mettre ses connaissances à la disposition de son pays, (\emptyset) l'administration et à son peuple. »

¹⁷³ Source : <http://fr.wiktionary.org/wiki/%C3%98>

Copie 35

« Ici, la thématique est vue sur le plan des conflits, des cultures et (Ø) l'exploitation par les colons. »

Copie 37

« ... cette quête profitera à Climbié, (Ø) sa mère et (Ø) son peuple. »

Copie 43

« ... ainsi, il aura pour but d'éveiller les consciences populaires face au mal colonial puis (Ø) défendre les droits du citoyen noir. »

Copie 46

« ... sa quête est destinée à son propre bien et (Ø) celui de son peuple. »

Copie 49

« Les écrivains de romans de la première génération se chargeraient de dénoncer les abus de la colonisation et (Ø) éveiller les consciences. »

Copie 64

« Il manifeste son rôle d'éveiller les consciences et (Ø) sortir son peuple de l'exploitation coloniale. »

Copie 73

« Ils encouragent Climbié à persévérer dans le travail et (Ø) acquérir des diplômes. »

Copie 76

« Le roman africain est un genre importé dont la présence dans le champ littéraire africain est directement liée à l'Afrique et (Ø) l'être. »

Copie 77

« ... d'abord, il va à l'école du village ensuite (Ø) celle de la ville. »

Copie 90

« L'intellectuel s'identifie comme une personne qui use de ses capacités, (Ø) son savoir cérébral pour faire quelque chose ou réaliser quelque chose. »

1-2-1-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régime différents (ATT)

Dans chaque énoncé ici, les deux verbes de régimes différents auquel l'étudiant attribue un seul complément sont mis en évidence dans l'ensemble de leur construction, par une annotation à la fois en **gras** et en *italique*.

Copie 19

« ... cette quête n'a pas été facile ni aisée dans la mesure où elle a été *entravée* et *confrontée* **aux** crises de la société coloniale. »

Copie 38

« Le civilisé qui *acquiert* et *adhère* les valeurs occidentales sans réflexion. »

Copie 51

« Les Blancs (Européens) qui *préfèrent* et *accordent* les meilleurs postes **à** leurs frères. »

1-2-1-3 Le choix « erroné » de la construction (CEC)

Deux sous-catégories composent cette dernière catégorie d'écarts observés. Ce sont :

- la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV),
- l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI).

1-2-1-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative des règles d'usage des verbes employés (CAV)

Cette sous-catégorie met l'accent sur des verbes dont les constructions ne semblent pas maîtrisées. Autrement dit des verbes, dont les valences contextualisées par la dynamique de l'énoncé ne semblent pas rigoureusement observées du point de vue de la norme. Nous attirons l'attention sur ces derniers en les mettant à la fois en **gras** et en *italique* à travers les contextes de leurs emplois. Chaque verbe doit être observé au sein de l'énoncé tout entier. C'est-à-dire avec tous les autres constituants de la phrase dans laquelle il est employé. Cela favorise une meilleure observation de sa construction contextuelle considérée ici comme un écart. Cette sous-catégorie présente également des cas d'omission de préposition dans la complémentation

de certains verbes. Ces circonstances sont également marquées par le symbole de linguistique de zéro (Ø).

Copie 1

« En effet, il participe à la marche visant à *protester* (Ø) les abus du système colonial... »

Copie 2

« *Climbié*, pour *acquérir à* sa quête de diplôme est confronté à un choc de culture... »

Copie 3

« ... et tous ces deux à travers leur éducation donnée à *Climbié en font de lui* un personnage mûr. »

« Le destinataire qui est représenté par la souffrance des peuples noirs *s'implique à* *Climbié* ».

Copie 10

« Il *s'évertue* aussi *de* valoriser la culture africaine dans l'œuvre. »

Copie 12

« Le personnage principal (...) par sa famille qui lui apporte un soutien physique, matériel et qui dans notre tableau *s'attribue aux* destinataires ».

« ... il est encouragé par son oncle N'Dabien (...) qui dans notre tableau *s'attribue aux* destinataires ».

Copie 13

« Dans la première partie, il est question de *Climbié* qui *échappe une école*. »

Copie 15

« Les deux éléments pertinents montrant la structure de *Climbié* et obéissant aux critères des romans de la première génération sont les parcours scolaires et en fin de compte le rôle qu'il *joue d'être* fonctionnaire et aussi d'être doté de capacités intellectuelles. »

Copie 18

« ... mais ce bonheur est éphémère grâce à l'école *dans laquelle partira* désormais le personnage *Climbié*. »

Copie 21

« Le roman (...) *consiste* donc (Ø) une écriture de lutte contre les abus de la colonisation. »

Copie 34

« ... *Climbié* voulant couvrir le corps, son ami l'a interpellé de ne pas le faire, car si la police l'y trouvait il sera *accusé à tort et de travers*. »

Copie 35

« C'est ce qui a *suscité à venir* à Grand-Bassam. »

Copie 39

« ... *eu égard de* cet envahissement, l'écrivain noir veut montrer... ».

Copie 40

« En somme, nous pouvons dire que c'est l'oncle Assouan Koffi qui a *inculqué en* Climbié, l'esprit syndicaliste. »

Copie 43

« Il sera persécuté par la peur de ses enseignants qui étaient très sévères et qui (\emptyset) *battaient* très fort... »

Copie 44

« ... sa mère l'ayant confié à son oncle pour lui éviter le sort qui *lui attendait*. »

« Celui-ci a un objectif, se battre dans ses études *pour y trouver une place plus tard dans l'administration française*. »

Copie 45

« ... car dans l'œuvre, le colon instaure le port du symbole pour *interdire* (\emptyset) les élèves de parler leur langue maternelle. »

Copie 48

« ... mais tout cela se fera après ces études *où il sortira* comme commis et travaillera dans l'administration coloniale. »

Copie 50

« ... ensuite, Climbié *acquiert au* savoir grâce à son oncle N'dabian... »

« Dans la mesure où il *opte à* un sentiment de révolution. »

Copie 51

« ... celui d'être fonctionnaire et aider ses parents surtout sa mère *qu'il ignorait* le physique. »

Copie 53

« Le système *tentait à asseoir* la puissance civilisatrice du colon. »

Copie 56

« Ils *lui encourageaient* de travailler pour son pain du jour. »

« D'abord, le colonisateur qui débarque avec son savoir, sa culture et sa civilisation pour (\emptyset) *inculquer* aux noirs. »

Copie 57

« Ceux-ci l'inscrivent à l'école pour la quête du savoir *que regorge* l'école occidentale. »

Copie 58

« Le dévouement de Climbié *de réussir* à tout prix afin de dénoncer les tares de la société. »

Copie 61

« La situation personnelle de Climbié *emmène* le destinataire Climbié à un autre objectif majeur. »

« Le destinataire qui équivaut à la situation personnelle de Climbié *emmène* le destinataire Climbié à un objectif. »

Copie 64

« Les opposants, ceux qui empêchent le sujet *à obtenir* l'objet. »

Copie 66

« ... chose qui ne lui sera pas facile, puisque *parsemé par* des obstacles qu'il rencontrera représentés par l'école coloniale. »

Copie 68

« La soif de connaissance l'*emmène* à aller à l'école pour l'acquérir. »

« ... ainsi, plusieurs voix les ont *emmené* à lutter. »

Copie 69

« Une Afrique qui se suffisait et n'avait pas besoin d'aucune civilisation, car elle *engorge* toute une valeur éducative qu'elle transmet de génération en génération. »

Copie 71

« ... l'opposant est le colon qui l'empêche *à atteindre* son but. »

Copie 72

« Il fut cependant entravé par l'opposition des colons qui *lui désarmait*. »

« Aussi, il *leur a réussi* à imposer la culture africaine au sein de la civilisation coloniale. »

Copie 75

« Il est considéré comme l'élite de son peuple et pour cela *emmène* toute personne à la réflexion. »

Copie 77

« C'est-à-dire qu'il se charge de son éducation tout en *l'enseignant* les secrets de la vie paysanne. »

« C'est le personnage principal, c'est lui qui *aspire vers* la connaissance. »

Copie 80

« La connaissance, c'est l'objet de désir de Climbié qui (Ø) *permettra* de lutter pour son peuple. »

Copie 86

« Il achève ses études au Sénégal et *travaille à* l'administration coloniale. »

Copie 94

« Climbié dans l'œuvre est le personnage principal, celui-ci veut atteindre son objectif, celui de *réussir à* ses diplômes. »

Copie 100

« Il verra l'opposition de l'administration coloniale qui *se veut qu'inculquer aux* noirs la civilisation et la culture. »

1-2-1-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI)

Nous présentons ici certains verbes ou autres locutions verbales dont la maîtrise du sens semble nécessiter leur situation dans un contexte lexico-sémantique ivoirien. Une influence probable de la pratique du français en Côte d'Ivoire en d'autres termes. Comme dans les énoncés précédents, ces observations sont faites en tenant compte de contexte présidant à l'emploi de chaque verbe présenté. Ces derniers sont également annotés à la fois, en **gras** et en *italique* avec certains constituants immédiats de leurs constructions.

Copie 7

« Nous remarquons donc que de même Climbié a *fréquenté à* l'école primaire supérieure (EPS) de Bingerville... »

Copie 8

« Les colons qui refusent *d'être égalés au peuple* lui imposent sa domination... »

Copie 18

« L'intellectuel est perçu comme étant cet homme qui *est allé à l'école*... »

Copie 25

« Climbié (...) *réussit son examen* et est conduit à Dakar pour suivre sa formation de commis. »

Copie 32

« C'est pour infirmer cette affirmation que les négritudiens *ont fait sortir des œuvres* africaines qui dénonçaient les abus de la colonisation. »

Copie 34

« Ses oncles N'Dabian et Koffi Assouan lui prodiguent de sages conseils pour réussir et *comment marcher après sa réussite*. »

Copie 36

« Cependant, les noirs sont *critiqués* par les blancs en disant que les noirs sont des bavards à cause de leur culture. »

Copie 59

« En effet, Climbié *se joue* le médiateur entre les envoyés de l'administration et son peuple. »

Copie 60

« ... Ce qui va le pousser à *poursuivre ces études pour sortir* commis de l'administration. »

Copie 63

« *Il s'est aventuré vers l'école* pour une formation beaucoup plus considérable sans pour autant accepter de renier sa culture. »

Copie 69

« Il est aidé dans cette tâche par *sa famille qui l'encourage d'aller à l'école*. »

Copie 70

« De ce fait, *pour avoir eu son concours* d'entrée à l'école William Ponty de Dakar... »

Copie 80

« Si le narrateur est le héros de l'œuvre, *il joue (Ø) rôle* de héros-narrateur qui décrit sa propre enfance. »

Copie 86

« Il part à Grand-Bassam pour y *fréquenter*. »

Copie 94

« Il (...) *est allé à l'école* des Blancs. »

Copie 99

« Dans *Climbié*, l'intellectuel est celui qui part à la quête du savoir et une fois acquis, décide de *le partager à son peuple*. »

1-2-1-4 Tableaux et Histogrammes représentatifs d'étudiants en première année

Deux tableaux sont ici présentés. Le premier donne un aperçu général des différents pourcentages relatifs aux différentes catégories d'écarts analysés. Le second fondé sur le choix « erroné » de la construction (CEC), donne le détail des pourcentages relatifs à chaque sous-catégorie le composant. C'est-à-dire ceux de la connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV) et de l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI). Les deux histogrammes qui suivent s'appuient sur ces différentes données en vue de les illustrer. Respectivement, ils se fondent sur le premier et sur le second tableau récapitulatif.

1-2-1-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écarts observés

Tableau 3. Les étudiants en première année

Grille d'écarts	Étudiants concernés sur 100	Pourcentage	Classement selon la récurrence
Non-répétition de la préposition (NPR)	16	22,53 %	(CEC) 73,23 %
Attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	03	4,22 %	(NPR) 22,53 %
Choix erroné de la construction (CEC)	52	73,23 %	(ATT) 4,22 %
Total	71	100 %	

1-2-1-4-2 Le détail du (CEC)

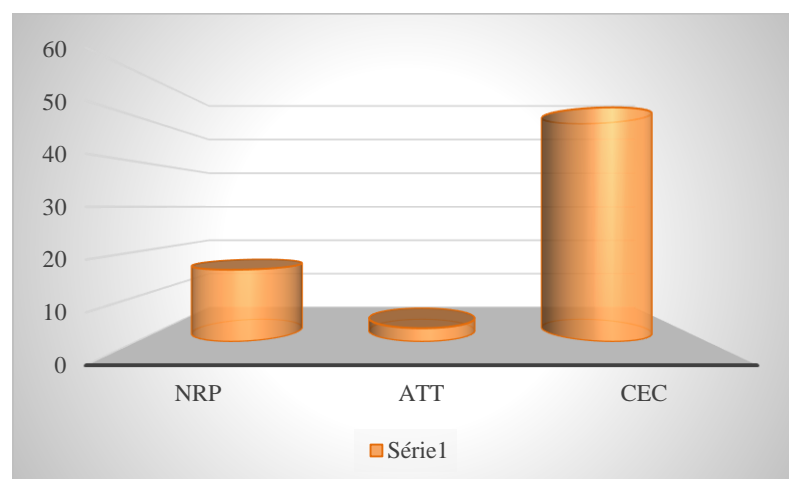
Tableau 4. Les étudiants en première année

Détail du (CEC)	Étudiants sur 100	Pourcentage
(CAV)	36	63,23 %
(IFI)	16	30,76 %
Total	52	100 %

Les histogrammes suivants illustrent les données de tableaux ci-dessus.

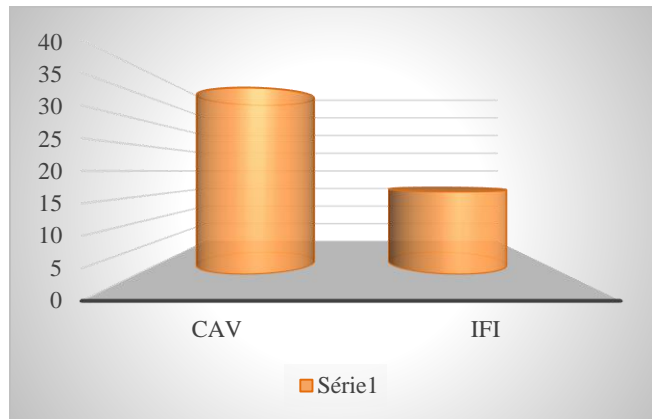
1-2-1-4-3 Histogramme de la grille d'écarts observés

Figure 6. Les étudiants en première année



1-2-1-4-4 Histogramme du (CEC)

Figure 7. Les étudiants en première année



1-2-1-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats

Les tableaux 3 et 4 de la page précédente récapitulent les pourcentages de chaque catégorie d'écarts dans les productions écrites des étudiants en première année. Le premier présente les différentes proportions de chaque type d'écarts dans les productions écrites des étudiants. Le second donne le détail de la dernière catégorie d'écarts c'est-à-dire, le choix erroné de la construction. Nos analyses et interprétations se fonderont sur ces deux tableaux selon leurs dispositions respectives. Notons que la démarche est la même à chaque niveau d'études. Ces précisions faites, commençons par le premier tableau.

1-2-1-4-4-1-1 Tableau récapitulatif

Sur 100 copies observées, 71 sont concernées par ces écarts dans les constructions du verbe. Ce qui correspond à un taux de 71 %. Un taux important qui déjà à ce niveau de notre enquête, semble montrer l'impact des écarts de constructions verbales dans les productions écrites des étudiants. Avant de nous laisser entraîner dans des conclusions qui pourraient se révéler trop hâtives, entrons dans le détail de ces résultats afin de mieux en apprécier les différentes composantes.

Le choix erroné de la construction (CEC) avec 52 étudiants concernés sur 100, soit un taux de 73, 23 %, se présente comme la première catégorie d'écarts. Il est suivi en cela de la non-répétition de la préposition (NRP). Cette catégorie d'écarts, avec 16 étudiants concernés sur 100, soit un taux estimé à 22,53 % des étudiants en première année, occupe de ce fait la position intermédiaire. L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) vient clore la liste. Cette dernière catégorie représente un nombre total de 03 étudiants sur 100, soit 4, 22 % de l'effectif indiqué. Quant au détail du choix erroné de la construction (CEC), il se présente comme suit. La connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV) s'annonce comme la première sous-catégorie de ce type d'écarts. Sur un effectif de 52 étudiants, cette première sous-catégorie se taille la part du lion, avec un taux de 63,23 %, soit 36 étudiants sur 52. Les 16 autres étudiants restant avec un taux de 30,76 % vérifient la sous-catégorie relative à l'influence du français de Côte d'Ivoire sur les productions écrites de ces derniers (IFI). Ce qui n'est pas sans donner des indications sur l'hypothèse que nous avons formulée en ce sens. Nos analyses et interprétations seront adaptées à l'ordre croissant des valeurs relatives à ces catégories d'écarts. C'est-à-dire que notre argumentation partira des écarts les moins importants à ceux apparaissant comme les plus significatifs en termes de proportions. Il en sera ainsi pour les autres niveaux d'études. Commençons par l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) qui en l'occurrence constitue la catégorie la plus faible en première année.

Les écarts de constructions verbales semblent sensiblement marquer les productions des étudiants. Le taux apparemment très faible que constitue l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) peut être interprété par le fait que les étudiants dans leur ensemble n'abusent pas de l'usage de phrases complexes dans leur rédaction. Ce qui est d'ailleurs conseillé dans le cadre d'un apprentissage tel que le leur. Ceux qui s'y essaient, malgré tout, y parviennent généralement. À la différence de certains chez qui l'emploi de phrases complexes semble constituer quelques difficultés à l'image des étudiants concernés par l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT). Nous n'en déduisons pas tout de suite que les étudiants maîtrisent la règle en la matière. D'ailleurs, dans le cadre éventuel d'une pédagogie adaptée, nous disons qu'il ne faut pas se laisser impressionner par la faiblesse apparente de ce taux, mais insister également sur cet aspect des constructions du verbe.

Dans cette catégorie d'écarts, l'étudiant attribue généralement un seul complément à deux verbes dont la construction contextuelle demande une complémentation pour chaque verbe employé afin d'en éclaircir le sens. Toutefois, il arrive que l'étudiant attribue une seule préposition à deux verbes dont le contexte d'emploi et les valences respectives ne le permettent pas. C'est ce type de figure qu'illustre l'énoncé suivant :

« ... cette quête n'a pas été facile ni aisée dans la mesure où elle a été *entravée* et *confrontée* aux crises de la société coloniale. » (Copie 19)

Dans cet énoncé illustratif, si la préposition *à* (*aux*) permet de relier correctement le participe passé *confrontée* au complément qui le suit, ce n'est pas exactement le cas pour le verbe *entraver* (*entravée*) dont la construction, dans ce contexte précis, nécessite l'usage d'une autre préposition. La préposition *par* peut-être. Cette construction pourrait sans doute nécessiter une complémentation de ce verbe afin de faciliter la réalisation du procès qu'il exprime. Le fait étant que la construction adoptée par l'étudiant concerné ici ne facilite que la réalisation du procès exprimé par le participe passé *confrontée*.

Soit un énoncé composé de deux verbes dont le premier est transitif employé de façon directe et le second transitif également, mais indirect. Dans ce dernier cas de figure, l'étudiant peut avoir tendance à construire le second verbe employé (transitif indirect) comme le premier. C'est-à-dire sans la préposition qui en vérifie la valence contextuelle. Nous pensons que les énoncés qui suivent traduisent ce cas précis :

« Le civilisé qui *acquiert* et *adhère* les valeurs occidentales sans réflexion. » (Copie 38)

« Les Blancs (Européens) qui *préfèrent* et *accordent* les meilleurs postes *à* leurs frères. » (Copie 51).

Intéressons-nous maintenant aux écarts de constructions liées à la non-répétition de la préposition (NRP).

La non-répétition de la préposition (NRP) avec 22,53 % des étudiants observés constitue la catégorie intermédiaire. Outre le fait que cette catégorie souligne, comme son nom l'indique, les cas dans lesquels les étudiants ne répètent pas la préposition alors que les règles d'usage le demandent, elle est essentiellement caractérisée ici, en première année, par la non-répétition des prépositions *à* et *de*. Au moins à 95 % des effectifs concernés. Nous pensons que cela est dû au fait que les étudiants ne répètent pas souvent les prépositions. Si cette règle vaut généralement pour les autres prépositions simples (Bosquart, 1998) sauf dans le cas d'une insistance d'ordre stylistique, elle n'est pas en vigueur pour les prépositions *à*, *de* et *en*. Ces dernières se répètent. Elles ne le sont pas lorsqu'elles sont employées dans une locution ou quand les compléments devant lesquels elles sont mises sont considérés comme une seule et même réalité. Nous observons que de façon générale, les étudiants concernés ne répètent pas les prépositions. Cette attitude est susceptible d'aboutir à des écarts de constructions lorsque les verbes employés nécessitent les prépositions *à*, *de* et *en* qui se répètent généralement comme nous venons de le signifier. Ces prépositions font également partie des plus récurrentes de la langue française. Ne pas maîtriser les codes qui régissent leurs emplois expose davantage à ce type d'écarts. Toutefois avec 22,53 % des étudiants concernés, soit 16 étudiants sur 100, on peut dire que les normes réglementant la répétition ou non de la préposition dans le cas des constructions verbales sont plus ou moins connues. Pour ce qui est de leur maîtrise cependant, nous nous en tenons à la prudence à ce niveau d'analyse. D'ailleurs, voici présentés quelques énoncés illustrant les écarts de cette catégorie :

« ... la société africaine en passant par l'occident caractérisée soit par la ville ou (Ø) la France... » (Copie 1)

« Le sujet est motivé par l'envie qu'il a de connaître et aussi (Ø) ses parents. » (Copie 7)

« La deuxième partie parle de l'expérience de Climbié devenu commis dans l'administration coloniale et (Ø) une incarcération pour raison politique. » (Copie 19)

« L'intellectuel c'est celui qui cherche à connaître les vraies raisons d'une injustice et (Ø) les décrier ensuite » (Copie 24)

Dans le premier énoncé (Copie 1), l'étudiant traduit une insistance à travers l'utilisation de la conjonction *soit*. Un tel emploi ne souligne pas le caractère unique de la réalité désignée, mais en relève la nature alternative. D'où la nécessité de traduire cette insistance à travers la répétition de la préposition *par*. Ce qui n'a pas été fait par l'étudiant concerné. Nous considérons dès lors un tel énoncé comme un écart propre à la catégorie relative à la non-

répétition de la préposition (NRP) selon son contexte d'emploi. La situation est exactement la même dans l'énoncé suivant (Copie 7). Le soulignement de l'action désignée est traduit par l'usage de l'adverbe *aussi*. La préposition *par* également employée dans cet autre énoncé devrait de ce fait être répétée.

Les deux énoncés qui suivent (copies 19 et 24) traduisent la non-répétition des prépositions *de* et *à* en l'occurrence, devant des compléments ne se référant non seulement pas à la même réalité, mais ne constituant également pas des locutions. Dans ces cas, les prépositions respectives *de* (Copie 19) et *à* (Copie 24) doivent normalement être répétées à travers ces différents énoncés qui justifient leurs emplois.

Ces exemples illustrent la catégorie relative à la non-répétition de la préposition (NRP) dans des constructions verbales. Ils résument les constructions relatives à ce type d'écarts éventuellement observables en première année. Cela dit, intéressons-nous maintenant aux détails de la catégorie d'écarts relative au choix « erroné » de constructions (CEC).

1-2-1-4-4-1-2 Analyse du (CEC)

Le choix erroné de la construction (CEC) avec 52 étudiants sur 100, soit 73 % de l'effectif concerné est visiblement la plus importante catégorie d'écarts dans les copies des étudiants en première année. La première sous-catégorie de ce type d'écarts, c'est-à-dire la connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV) en constitue le taux le plus important avec 36 étudiants sur 52, soit 63,23 % de l'effectif concerné. Ce type d'écarts met en évidence de façon plus ou moins disparate certaines difficultés des étudiants à construire correctement les verbes. Cette sous-catégorie d'écarts nous permet d'observer et d'exposer certaines particularités de constructions que nous ne retrouvons pas forcément dans les autres catégories ou sous-catégories d'écarts recherchés. De façon générale, ces écarts traduisent, comme leur nom l'indique, une connaissance que nous sommes tentés de qualifier de vague des verbes dont les étudiants concernés s'essayent à la construction à travers leurs rédactions. À défaut de reprendre tous les exemples de notre sous-corpus s'y rapportant, nous en proposons quelques-uns en vue de les soumettre ensuite à nos analyses et commentaires :

« ... sa mère l'ayant confié à son oncle pour lui éviter *le sort qui lui attendait*. » (Copie 44 [CAV], première année)

« ... celui d'être fonctionnaire et aider ses parents surtout *sa mère qu'il ignorait le physique*. » (Copie 51)

« Le système *tentait* à assoir la puissance civilisatrice du colon. » (Copie 53)

À observer ces différents énoncés, on peut affirmer que les étudiants qui en font usage maîtrisent très peu la valence des verbes construits. La question de la rection des verbes et celle du choix de la préposition adaptée à la construction opérée marquent fondamentalement les énoncés illustratifs ci-dessus présentés. C'est ainsi que le verbe *attendre* (copie 44) est construit de façon indirecte, c'est-à-dire avec une préposition, alors que son contexte d'emploi ici demande plutôt une construction directe, sans préposition. Dans les énoncés (51 et 53) qui suivent, les étudiants ne font pas le choix des prépositions adaptées aux constructions qu'ils essaient d'opérer. Les données montrent que cette catégorie (CAV) n'est pas exclusivement résumée au type d'écarts que nous venons de décrire. L'on observe également des cas d'omission de la préposition. C'est ce dont témoignent les énoncés qui suivent :

« En effet, il participe à la marche visant à *protester* (Ø) les abus du système colonial... »
(copie 1)

« Le roman (...) *consiste* donc (Ø) une écriture de lutte contre les abus de la colonisation. »
(Copie 21)

De façon générale, ces deux énoncés présentent des verbes employés normalement comme des transitifs indirects, mais construits comme des transitifs directs. D'où la question de leurs rections respectives soulevée à travers de tels écarts.

Nous n'oublions pas certains cas de constructions erronées de locutions verbales dont voici quelques illustrations :

« ... Climbié voulant couvrir le corps, son ami l'a interpellé de ne pas le faire, car si la police l'y trouvait il sera *accusé* à tort et de travers. » (Copie 34)

« ... *eu égard de* cet envahissement, l'écrivain noir veut montrer... » (Copie 39)

Enfin, des cas de confusion de verbes s'observent dans cette sous-catégorie. Dans un énoncé donné, l'étudiant peut employer à la place du verbe qui convient normalement, un autre verbe possédant à peu près la même prononciation, mais renvoyant à une réalité aussi différente que la construction à laquelle il obéit. Le verbe employé et celui auquel il fait allusion en réalité constituent en quelque sorte des paronymes que nous sommes tentés de qualifier de verbaux. Il en est ainsi de l'exemple suivant :

« Le destinataire qui est représenté par la souffrance des peuples noirs *s'implique* à Climbié ». (copie 3-2).

Dans cette construction, l'étudiant a utilisé la forme pronominale du verbe *impliquer* (s'impliquer) en faisant sans doute allusion au verbe *appliquer* à la forme pronominale (s'appliquer). S'il nous était donné de reconstruire cet énoncé, nous l'envisagerions alors en ces termes : « Le destinataire qui est représenté par la souffrance des peuples noirs *s'applique* à Climbié. » Nous pensons que c'est cette idée que l'étudiant essaie d'exprimer. Ces paronymes verbaux expliquent certainement cette autre illustration :

« Une Afrique qui se suffisait et n'avait pas besoin d'aucune civilisation, car elle *engorge* toute une valeur éducative qu'elle transmet de génération en génération. » (Copie 69)

À peu près dans le sens de l'exemple ci-dessus décrit, nous estimons qu'à travers cet énoncé (Copie 69), l'étudiant emploie le verbe *engorger* alors qu'il souhaite sans doute exprimer l'action de *regorger de*. En tentant de clarifier davantage l'objet de cet énoncé, nous pensons qu'il pourrait éventuellement être reformulé dans les termes suivants :

« Une Afrique qui se suffisait et n'avait pas besoin d'aucune civilisation, car elle *regorge de* toute une valeur éducative qu'elle transmet de génération en génération. »

À voir les manifestations de cette sous-catégorie d'écarts, on peut comprendre qu'elle soit la plus importante quant aux choix « erronés » de construction (CEC). Nous soulignons que les observations que nous présentons ne sont pas les seules possibles. D'autres variantes peuvent être observées pour une même catégorie ou sous-catégorie d'écarts. Nous essayons d'en présenter quelques aspects. Que dire de l'autre sous-catégorie, l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) ?

Cette autre sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC) avec un taux de 30,76 % des effectifs concernés soit 16 étudiants sur 52 semble relativement faible en termes de proportions. Elle est la deuxième de ce genre, après l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT 4, 22 %). Notons que nous avons introduit ce type d'écarts dans notre sous-corpus écrit à la suite de nos observations lors de nos travaux de Maîtrise et de DEA. Nous avons alors remarqué une sorte de resémantisation de certains verbes

du français. La maîtrise du sens global des énoncés dans lesquels ces verbes étaient employés nécessitait de les situer dans un contexte typiquement ivoirien. Nous les considérons ici comme des écarts en respect de l'approche normative que nous adoptons quant à l'exploitation de notre sous-corpus écrit. Nous envisageons ce type d'écart comme des traces probables de la variation du français de Côte d'Ivoire dans les productions écrites des étudiants. L'écrit, particulièrement celui produit dans un contexte d'évaluation à l'image du sous-corpus écrit, a jusqu'à présent été considéré comme résistant à la variation du français en Côte d'Ivoire (Boutin, et al., 2007). C'est à se demander si les citadelles de cet écrit ne seraient pas en train d'être fissurées. L'étude du seul cas des étudiants en première année ne nous donne pas suffisamment de données en vue de répondre à cette interrogation. Nous tirerons les conclusions qui s'imposent après l'analyse complète de nos données. Avant d'y parvenir, reconnaissons tout de même que ce taux est assez significatif quoique relativement faible en termes de proportions. Ces constructions opérées dans cette sous-catégorie d'écarts sont fondamentalement marquées par le français de Côte d'Ivoire. L'on pourrait aussi remarquer que ce sont des constructions appartenant au français ordinaire¹⁷⁴ qui ont été transposées par certains étudiants, dans leurs productions écrites. Nous avons déjà présenté ce type d'énoncés dans nos données. Cependant à titre illustratif, nous tenons à en exposer certains afin d'étayer notre argumentation. Cela dit, apprécions l'illustration suivante :

« Nous remarquons donc que de même Climbié a *fréquenté* à l'école primaire supérieure (EPS) de Bingerville... » (Copie 7)

Si l'on tient compte du contexte ivoirien de cet emploi, il faut comprendre le verbe *fréquenter* ici, entre autres, comme l'action d'avoir été instruit, le cas échéant, à *l'école primaire supérieure (EPS) de Bingerville*. C'est un usage ordinaire dans le français parlé en Côte d'Ivoire. Autre exemple :

« Il *s'est aventuré vers l'école* pour une formation beaucoup plus considérable sans pour autant accepter de renier sa culture. » (Copie 63)

¹⁷⁴ « C'est davantage le français familier, celui dont chacun est porteur dans son fonctionnement quotidien, dans le minimum de surveillance sociale : la langue de tous les jours. » Françoise Gadet, *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin, 1989, p.3.

La construction *s'aventurer vers l'école* à notre sens, n'est pas une expression typique du français de Côte d'Ivoire. Toutefois, elle se rapproche de façon significative d'une autre expression, très usitée, à l'oral, pour dire par exemple d'une personne qu'elle a raté son parcours scolaire. Il s'agit de l'expression *aller vers l'école* que la plupart des Ivoiriens pourraient facilement reconnaître et comprendre. Nous pensons que l'étudiant qui écrit : « Il s'est aventuré vers l'école » est plus ou moins influencé par « aller vers l'école » qui est assez populaire en Côte d'Ivoire notamment dans le parler des jeunes. Il est ainsi de bien d'autres énoncés de cette sous-catégorie d'écarts.

1-2-2 Les étudiants en deuxième année (Licence 2)

1-2-2-1 La non-répétition de la préposition (NRP)

Copie 6

« Wembido ici, représente dans l'histoire de l'Afrique plus précisément (Ø) celle de la Guinée, le leader Sékou Touré. »

Copie 14

« Ce fut le cas des *écailles du ciel* où l'on traite du pouvoir postcolonial, (Ø) la gestion du pouvoir par les Africains eux-mêmes. »

Copie 18

« Concernant la structure externe, elle est composée d'un prologue et (Ø) quatre chapitres... »

Copie 27

« Cela leur permet de renouer leur source et (Ø) faire la promotion de l'oralité africaine. »

Copie 37

« ... mais dans son œuvre, le français baigne dans sa langue, dans son rythme et (Ø) le décor de son espace linguistique. »

Copie 44

« Il se fera aider en plus de son armée et (Ø) sa position de Bélier... »

Copie 51

« Ces dirigeants installés laissent le peuple dans la souffrance, dans la pauvreté, (Ø) la misère. »

Copie 52

« ... cette narration n'est pas linéaire parce qu'elle se partage en discours du griot et (Ø) celui du narrateur. »

Copie 54

« L'indépendance profitera à N'dourou et (Ø) son peuple. »

« On parle de cousin Samba, (Ø) sa naissance, et on entame une autre histoire. »

Copie 61

« ... il fait mention de l'hégémonie de N'dourou Wembido ainsi que (Ø) son effigie partout dans la ville. »

Copie 63

« Il aura le peuple qui ploie sous la dictature du président N'dourou, (Ø) ses sévices et sa soif de pouvoir. »

Copie 65

« Il sera à la quête de plus de pouvoir et (Ø) plus de gloire. »

Copie 76

« ... son message qui consiste à dénoncer le nouveau régime des pays indépendants et (Ø) éveiller la conscience des peuples africains. »

Copie 94

« ... et l'on assiste à de multiples coups d'État et (Ø) la naissance de nouveaux hommes politiques. »

Copie 98

« L'administration coloniale qui procède à l'arrestation de quelques leaders et (Ø) le massacre du peuple... »

1-2-2-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)

Copie 37

« ... ils tiennent un engagement, celui de vouloir *rendre compte et de dénoncer* tous les travers et dérives politiques... »

Copie 68

« ... il était donné de constater que l'administration coloniale *matait et opérait* des tueries massives dans la colonie. »

1-2-2-3 Choix « erroné » de la construction (CEC)

1-2-2-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV)

Copie 4

« En effet, Thierno **a usité de** plusieurs genres littéraires à travers le prologue. »

Copie 12

« C'est cette armée qui **se portera le garant de** son pouvoir à travers les massacres... »

Copie 14

« De ce fait, il **se déroge de** toutes ses convictions antérieures. »

Copie 20

« ... à faire ressortir les mœurs de son pays et aussi **des exilés auxquels nous assistons** en Afrique actuelle. »

Copie 22

« L'histoire n'est pas linéaire, elle est **parsemée par** plusieurs micros récits et des chapitres de longueurs inégales. »

Copie 26

« ... celui-ci narre le récit **dans lequel il fait partie intégrante**. »

« ... arrestations arbitraires, tueries, emprisonnement tant de brimades **que lui avait auparavant réprimandé de la part du pouvoir colonial**. »

« Tout cela démontre de l'immaturation des dirigeants africains qui n'ont pour but de **s'accaparer du** pouvoir à des fins personnelles. »

« Le chef de file N'dourou Wembido et ses compagnons de lutte à savoir Bandiougou, Foromou, Cousin Samba et Sana manifestent (Ø) un mieux-être de leur condition de vie. »

Copie 27

« Cela leur permet de renouer (Ø) leur source et faire la promotion de l'oralité africaine. »

« ... ainsi, il devient le bourreau du peuple. **Ce à quoi s'interpose** Mouna, jeune combattante invincible. »

Copie 28

« ... enfin, nous avons les proverbes **proliférés par** le griot Kolloun. »

Copie 29

« Encore une fois, le pouvoir colonial *constitue* une véritable opposition *pour* l'épanouissement de Djimmé Yabé. »

Copie 30

« Les écrivains de la deuxième génération avaient adopté une nouvelle écriture romanesque *où l'on y trouvait* le mélange des genres. »

« ... après *avoir acquis* l'indépendance *aux* mains des colons, il sera confronté à un autre opposant en la personne de Mouna. »

Copie 32

« Le mélange des genres, il *consiste à* l'imbrication de divers genres dans le texte romanesque. »

Copie 34

« Il règne en maître sur le pays et *s'accapare* le pouvoir. »

Copie 36

« ... c'est le cas de Cousin Samba, mais nous constatons d'autres histoires *dont* il ne *participe* pas. »

Copie 37

« ... pour rendre plus explicite, les romanciers de la deuxième génération *recouvrent* des innovations stylistiques. »

Copie 44

« ... alors *subviendra* un camp d'opposition avec à sa tête Mouna. »

Copie 45

« C'est ainsi qu'à travers cette nouvelle écriture *que* l'auteur *use* pour relater l'histoire de l'œuvre... »

« À partir du schéma actanciel, nous pouvons *apporter* comme thématique importante *de* ce roman la bonne gestion du pouvoir... »

Copie 48

« La thématique principale des écrivains de la deuxième génération *se résume sur* le pouvoir dictatorial »

Copie 51

« Il y a aussi le vocabulaire et le mode langagier qui *se traduisent du fait* que l'auteur donne une touche personnelle, y ajoute aux français son dialecte maternel. »

« ... après les indépendances, les colonisateurs s'arrangeraient à mettre les dirigeants qui *les obéiraient*. »

Copie 55

« En effet, l'on constate que la quête de l'indépendance qui devrait **apporter** la paix et le bonheur **des** africains a apporté une désillusion complète. »

Copie 59

« N'dourou Wembido considéré comme le sujet va acquérir le pouvoir **qu'il est sensé profiter** avec son peuple. »

Copie 61

« ... ainsi, tous ceux qui **l'ont succédé**. »

« En plus de cela, nous pouvons parler des élèves de l'école Wango qui ont **perpétré une grève** et qui étaient soutenus par les enseignants. »

Copie 62

« En effet, dans l'évolution de la narration, Kollom **laisse le soin à Wango pour** nous raconter la guerre de Bombah. »

Copie 63

« ... **à certains mots, il en donne le sens** au bas de page. »

Copie 64

« Il faisait tuer celui qui **se mettait à travers de** son chemin. »

« N'dourou Wembido n'hésitait pas à verser le sang de son peuple quand cela **lui enchantait**. »

Copie 68

« Cette nouvelle écriture africaine **incombe le** mélange des genres. »

« ... **à côté du** français classique, **graviteront** désormais des mots issus de dialectes africains. »

Copie 73

« La présence de l'oralité est perceptible par le fait que **la charge** de narrer le récit **est faite par** le griot. »

Copie 75

« Il **imprègne** aussi le lecteur **sur** l'évolution de l'intrigue. »

Copie 77

« Il **truffe** un récit central (celui de cousin Samba) **par** des légendes, épopées, etc. »

Copie 79

« Cette œuvre **regorge** en son sein plusieurs (Ø) traits pertinents des Nouvelles Écritures africaines... »

Copie 81

« ... donc va *s'emmener* une sorte de lutte de pouvoir entre celui-ci et Cousin Samba. »

Copie 83

« Le leader bien aimé et tous ceux qui *l'ont succédé*. »

Copie84

« ... à travers d'abord les colons qui *imposent le* peuple à faire des champs d'hévéa au détriment du manioc. »

« Le griot narre une histoire *qu'il ne fait pas partie*. »

« Les écrivains, vu le mal dont souffre l'Afrique (...), *interpellent* dans les écrits *que* le pouvoir n'est pas seulement pour les plus riches. »

Copie 86

« ... à l'opposé des romans de la première génération qui *donnaient lieu de* voir un récit linéaire, nous percevons toute autre chose. »

Copie 87

« C'est par exemple ici le cas de récit épique de la guerre de Bombah venant de Sibé, mais *reporté par* le narrateur-griot. »

Copie 90

« Le premier trait que pouvons identifier au niveau structurel est que dans *Les écailles du ciel*, *nous y assistons à* de multiples cadres génériques. »

Copie 93

« Il met certaines personnes en prison quand ils ne respectent pas sa dictature ou parfois *protestent à* cette dictature. »

« Il raconte l'histoire de cousin Samba, l'histoire du Roi Fargnitéré, des histoires *auxquelles il fait* lui-même *partie* intégrante. »

Copie 94

« Il fait preuve de mauvaise gérance du pays. Ainsi *emmène*-t-il le peuple à se révolter. »

Copie 98

« Nous avons deux exemples concrets à savoir le pouvoir traditionnel représenté par le Roi Fargnitéré tué par son frère Haddide en vue de *le succéder*... »

1-2-2-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI)

Copie 35

« ... après les indépendances des Africains, le pouvoir reste *dans la main des noirs*. »

Copie 41

« La seule femme blanche qu'un nègre a réussi à *enceinter*. »

Copie 47

« *Il connaît* d'office tout ce qui va se passer... »

Copie 55

« Après cette analyse de ces traits pertinents des nouvelles écritures africaines, *l'on peut voir l'esprit des romanciers* de la seconde génération. »

Copie 84

« La politique *était dans la main des Africains*. »

Le décompte de ces écarts est résumé à travers les tableaux ci-dessous. Les histogrammes illustratifs qui leur succèdent se fondent sur les données qu'ils exposent. Observons dès lors ces tableaux.

1-2-2-4 Tableaux et Histogrammes d'étudiants en deuxième année

1-2-2-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écarts observés

Tableau 5. Les étudiants en deuxième année

Grille d'écarts	Étudiants concernés sur 100	Pourcentage	Classement selon la récurrence
Non-répétition de la préposition (NPR)	15	25 %	(CEC) 71,66 %
Attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	02	3,33 %	(NPR) 25 %
Choix erroné de la construction (CEC)	43	71,66 %	(ATT) 3,33 %
Total	60	100 %	

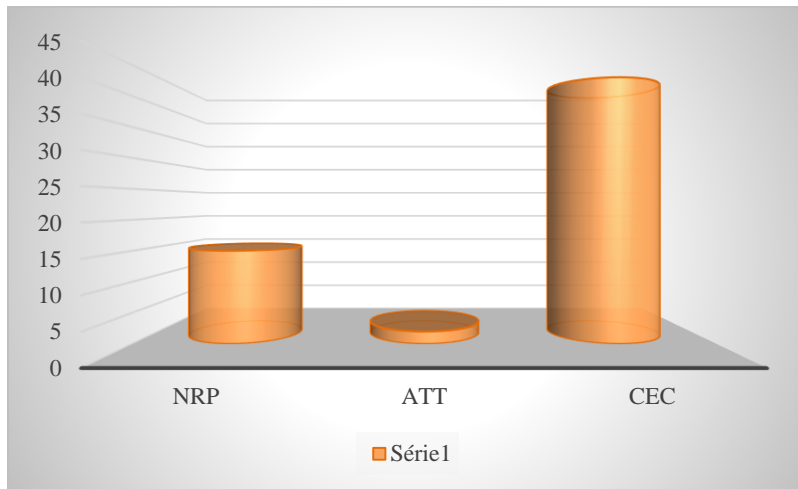
1-2-2-4-2 Le détail du (CEC)

Tableau 6. Les étudiants en deuxième année

Détail du (CEC)	Étudiants sur 100	Pourcentage
(CAV)	38	88,37 %
(IFI)	05	11,62 %
Total	43	100 %

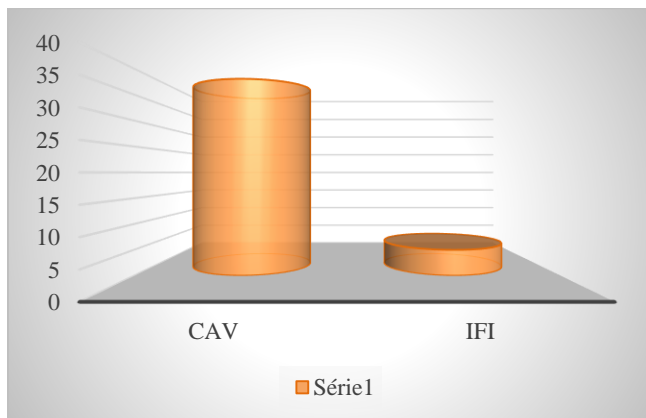
1-2-2-4-3 Histogramme de la grille d'écarts observés

Figure 8. Les étudiants en deuxième année



1-2-2-4-4 Histogramme du (CEC)

Figure 9. Les étudiants en deuxième année



1-2-2-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats

1-2-2-4-4-1-1 Tableau récapitulatif

De même qu'en première année, 100 copies d'étudiants ont été observées ici en deuxième année. Une légère régression du taux général d'écarts est à noter. L'analyse des données du tableau récapitulatif nous présente un effectif total de 60 étudiants concernés. Contrairement à la première année qui en a 71. Ce qui symbolise une chute d'environ 11 % selon que l'on observe l'évolution de ces derniers de la première à la deuxième année. Sans doute que les

étudiants de deuxième année du fait de leur relative ancienneté s'appliquent de mieux en mieux dans leurs écrits du moins pour ce qui est des constructions verbales. L'analyse détaillée de l'ensemble des résultats obtenus nous en dira certainement davantage.

Dans le même ordre que celui de la première année, le choix « erroné » de la construction (CEC), avec un taux de 71,66 % soit au total 43 étudiants sur 100, est en tête du classement final. Il faut signaler là également une légère baisse de ce taux qui en première année est estimé à 73,23 %. Ce qui n'est pas négligeable. Le tableau relatif au détail de ce type d'écart ne semble pas exactement s'inscrire dans ce mouvement régressif des écarts. La première sous-catégorie c'est-à-dire la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) est en légère hausse avec 38 étudiants concernés contrairement à 36 en première année. Soit un taux estimé à 88,37 % de l'effectif indiqué qui est de 43. Ce qui n'est pas le cas de l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI), autrement dit de la deuxième sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC) qui connaît un net recul. De 16 étudiants sur 52, cette sous-catégorie est vue à la baisse en deuxième année avec 5 étudiants sur 43. Ce qui correspond à un taux estimé à 11,63 % de l'effectif s'y rapportant. L'on peut remarquer l'existence d'une opposition entre les mouvements dynamiques incarnés par les deux sous-catégories d'écarts constitutives du choix « erroné » de constructions (CEC). Celle-ci se traduit par la hausse des proportions relatives à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) et par la chute de celles exprimant l'influence du français de Côte d'Ivoire dans les productions écrites des étudiants (IFI) ici en deuxième année.

La non-répétition de la préposition (NRP) avec 15 étudiants sur 100, soit un taux estimé à 25 %, occupe également la position médiane. Il faut dire que cette autre catégorie est également en baisse relativement à la première année, malgré le taux de 25 % qui tient compte bien entendu, de l'effectif total des étudiants concernés qui est de 60. Cette baisse n'est pas significative, on peut le dire, mais elle augure tout de même d'un mouvement de régression de ce type d'écarts. L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) se classe ici en troisième position. Avec un taux estimé à 3,33 % des effectifs concernés, soit 2 étudiants sur 100, l'on peut dire que cette autre catégorie d'écart connaît une relative baisse.

De façon générale, les écarts de constructions verbales connaissent une baisse en deuxième année. Celle-ci n'est pas très considérable, mais elle est à remarquer. À ce niveau de réflexion, nous pensons que cela est éventuellement à mettre au compte de l'ancienneté des étudiants concernés. Même si ces derniers ne font des études supérieures que depuis une année seulement, cela semble se sentir déjà à travers leurs productions écrites qui présentent de moins en moins

d'écarts de constructions verbales notamment. La deuxième année est également la fin du premier cycle. Cela rime avec une obligation de réussite dans toutes les matières étudiées en vue de s'ouvrir les portes de la Licence. Cette pression a peut-être contraint les étudiants à s'ingénier davantage à la réduction des écarts de façon générale dans leurs productions écrites. Ces observations faites, entrons dans le détail de chaque type d'écarts pour essayer de comprendre de quoi il retourne. Commençons par l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) qui également en deuxième année se révèle comme la catégorie d'écarts la moins importante en termes de proportions.

L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) se présente à peu près sous les mêmes jours qu'en première année. C'est-à-dire qu'une seule complémentation est faite à deux verbes dont le contexte d'usage nécessite une réaction adaptée non seulement au premier, mais également au second verbe employé. Cette attitude a pour inconvénient de ne pas permettre à chaque verbe utilisé de trouver un point de réalisation de son procès. Le complément incarnant le lieu de réalisation de celui-ci. Nous n'observons que deux énoncés illustratifs de cette catégorie d'écarts en deuxième année. Chacune de ces illustrations présente deux verbes de réactions distinctes dont les constructions envisagées par les étudiants concernés obligent les différents procès exprimés à se réaliser à travers une unique complémentation. Ce qui a pour effet de gêner la compréhension des idées exprimées. Observons ces illustrations en question :

« ... ils tiennent un engagement, celui de vouloir *rendre compte* et *de dénoncer* tous les travers et dérives politiques... » (Copie 39)

« ... il était donné de constater que l'administration coloniale *matait* et *opérait* des tueries massives dans la colonie. » (Copie 68)

Les variantes de cette catégorie observées en première année ne semblent pas se répéter en deuxième année. Il s'agit de l'attribution d'une seule préposition à deux verbes de différente réaction selon le contexte d'emploi et la tendance de certains étudiants à construire des transitifs indirects comme les transitifs directs qui les précèdent parfois dans un même énoncé. C'est-à-dire sans leurs prépositions. Cette catégorie d'écarts est également faible en termes de proportions comme en première année. Notre observation selon laquelle les étudiants préférèrent les phrases simples aux complexes semble en être renforcée. Même si nous reconnaissons que nous sommes encore loin de tirer des conclusions à ce sujet. Dans

l'ensemble, ce type d'écarts demeure encore rare dans les productions écrites des étudiants. Que dire alors de la non-répétition de la préposition ?

La non-répétition de la préposition avec 25 % de l'effectif concerné, soit 15 étudiants sur 100 connaît une relative baisse d'environ 1 %. Ce type d'écarts conserve de facto sa position intermédiaire. La non-répétition des prépositions *à*, *de* et *en* domine encore cette catégorie d'écarts exactement comme en première année. Une nouvelle variante est cependant à constater. Il s'agit de la non-répétition des autres prépositions dites simples. Nous observons que cette variante s'observe lorsqu'une insistance est plus ou moins manifestée à travers les énoncés qui traduisent ce type d'écarts. Attardons-nous un tant soit peu sur la règle en la matière en vue d'étayer au mieux notre argumentation. Que dit-elle en effet ?

Elle dit qu'à part les prépositions *à*, *de* et *en*, qui se répètent sauf dans des locutions, les autres prépositions, simples, ne se répètent pas. Elles le sont cependant, lorsqu'elles doivent souligner une réalité avec insistance ou à des fins stylistiques.

Pour ce qui est de la question du style justement, nous pensons qu'elle reste sujette à des discussions. Dans le cadre d'énoncés comme en propose le sous-corpus écrit, les énonciateurs (auteurs) semblent mieux placés pour donner d'éventuelles indications sur le style adopté dans l'instant d'écriture. Chaque énoncé étant en quelque sorte un bout de soi-même, nous nous inscrivons dans la réflexion selon laquelle il est plus ou moins facile pour l'auteur d'un quelconque énoncé de remettre en cause une analyse d'ordre stylistique opérée par une personne étrangère comme c'est notre cas ici. Autrement dit, nous croyons que le style est l'émanation de celui qui le produit et personne mieux que son auteur n'est mieux placé pour en juger les éventuelles manifestations. Dans ce sens, juger la répétition ou non d'une préposition en se fondant sur la question du style nous apparaît comme une entreprise délicate susceptible d'être remise en cause à tout point de vue.

Devant cette prudence relativement à la question du style, nous nous sommes donc fondé sur l'observation de cas d'insistance pour souligner la répétition ou non de certaines prépositions ici en deuxième année. Observons maintenant quelques énoncés pouvant illustrer l'essentiel de ces observations :

« Wembido ici, représente dans l'histoire de l'Afrique plus précisément (Ø) celle de la Guinée, le leader Sékou Touré. » (Copie 6)

« Il aura le peuple qui ploie sous la dictature du président N'dourou, (Ø) ses sévisses et sa soif de pouvoir. » (Copie 63)

« Ces dirigeants installés laissent le peuple dans la souffrance, dans la pauvreté, (Ø) la misère. » (Copie 51)

Dans le premier énoncé (Copie 6), nous estimons que le sentiment d'insistance est renforcé à travers l'usage de l'adverbe précisément. La préposition *dans* doit être alors répétée dans cet énoncé. Dans le deuxième cas (Copie 63), l'insistance est marquée par la virgule qui suit le nom *Ndourou*. Qui plus est, l'omission de la préposition *sous* telle que nous la soulignons brise la dynamique sémantique dans laquelle s'inscrit cet énoncé. Elle en freine ainsi la compréhension. Il faut donc la répéter. Dans le dernier énoncé (Copie 51), l'insistance est renforcée par l'énumération dans laquelle s'investit l'auteur. La préposition a été répétée devant le nom *souffrance*, elle l'a également été devant le Groupe Nominal *la pauvreté*. Si nous tenons compte du fait que, *dans la pauvreté, la misère* ne constitue pas une locution, alors la préposition *dans* doit normalement être répétée devant *la misère*. Au-delà de ces cas dont nous venons de présenter quelques illustrations, la non-répétition de la préposition a pratiquement les mêmes caractéristiques en première et en deuxième année. Nous interprétons encore la stabilité des taux relatifs à cette catégorie d'écarts par le fait que les étudiants ne répètent généralement pas les prépositions. Ce qui explique certainement que la non-répétition des prépositions *à, de et en* domine généralement ce type d'écarts. Ces analyses et interprétations faites, intéressons-nous maintenant au choix « erroné » de constructions (CEC) dans ces différentes composantes.

1-2-2-4-4-1-2 Analyse du (CEC)

Le choix « erroné » de constructions (CEC) présente un taux estimé à 71,66 % de l'effectif concerné, soit au total 43 étudiants sur 100. Quand on sait qu'en première année cette catégorie d'écarts concerne 52 étudiants sur 100, l'on peut en déduire une baisse significative. Les deux sous-catégories dont ce type d'écarts est composé se présentent également de la façon suivante : La connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) en constitue ici encore la première sous-catégorie en termes de proportion. Elle concerne 38 étudiants sur 100, soit un taux estimé à 88,37 % des effectifs concernés. Ce qui est caractéristique d'une hausse si l'on fait un parallèle avec l'autre sous-catégorie. C'est-à-dire, l'influence du français ivoirien (IFI). Parlant de cette sous-catégorie, notons qu'elle connaît une chute que nous qualifions ici de significative. De 16 étudiants sur 52 étudiants concernés en première année, cette sous-catégorie est réduite à un effectif de 5 étudiants sur 43. Soit un taux de 11,62 % des effectifs concernés. Dire d'une telle baisse qu'elle est assez significative ne semble pas faire preuve d'exagération.

Le recul de cette sous-catégorie d'écarts a de ce fait renforcé la hausse des valeurs relatives à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), l'autre sous-catégorie du choix erroné de construction (CEC). Celle-ci avec 88,37 % des effectifs concernés, a apparemment occupé la place laissée par l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI).

La connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV) conserve à peu près les mêmes caractéristiques qu'en première année. Il s'agit de la question de la préposition qui marque les énoncés produits dans cette sous-catégorie d'écarts. La rection du verbe employé semble également constituer des sources de difficultés en deuxième année. En vue de donner de la matière à ces observations, présentons-en quelques illustrations :

« L'histoire n'est pas linéaire, elle est *parsemée par* plusieurs micros récits et *des* chapitres de longueurs inégales. » (Copie 22)

« Le mélange des genres, il *consiste à* l'imbrication de divers genres dans le texte romanesque. » (Copie 32)

Selon le contexte dans lequel il est employé dans le premier énoncé (Copie 22), le verbe *parsemer* se construit normalement avec la préposition **de**. Il traduit dans ce sens l'action d'émailler (*parsemer son discours de proverbes*) (Florea, et al., 2010). L'étudiant qui essaie de construire ce verbe utilise en lieu et place de la préposition **de** qui convient à cette construction contextuelle du verbe *parsemer*, la préposition **par**. Peut-être qu'une telle construction pourrait être tolérée dans certains contextes oraux de discussion. Ce qui n'est pas forcément le cas à l'écrit à l'image de l'énoncé que nous présentons ici. D'ailleurs quand on essaye de lire cet énoncé dans sa totalité, l'on remarque que l'étudiant n'a pas répété la préposition **par**. Il emploie plutôt la préposition **de** (des). Ce qui pourrait éventuellement traduire une connaissance plus ou moins approximative des règles régissant l'usage de ce verbe. Cette situation est la même dans l'énoncé suivant (Copie 32). Là également, l'étudiant semble opérer un mauvais choix, relativement à la norme, dans la construction du verbe *consister*. Qu'en est-il de la règle en vigueur en ce qui concerne la construction de ce verbe ? De façon générale, ce verbe se construit plus ou moins selon trois cas possibles (Florea, et al., 2010).

— V (Verbe) + **en** + SN (Syntagme nominal) : pour signifier l'action de se composer de (*ce logement consiste en deux appartements*)

— V+ **dans** + SN : quand on veut exprimer l'action, pour une chose, de résider, d'être établie sur (*Le bonheur consiste dans la modération*).

— enfin, V+ **à** + Inf (Infinitif) : exprime l'idée de revenir (*Le courage consiste à mépriser le danger*).

Sur cette base, l'on peut dire que la préposition qui convient à la construction du verbe consister dans le second énoncé illustratif (Copie 32) est **en**. Ce qui devrait aboutir à peu près à la reformulation suivante :

« Le mélange des genres, *il consiste **en** l'imbrication* de divers genres dans le texte romanesque. »

Les omissions de préposition constituent une autre variante de cette sous-catégorie. Elles se traduisent par des réactions inadéquates comme semblent l'indiquer les exemples suivants dans lesquels les prépositions respectives *pour* et *avec* apparaissent omises :

« Le chef de file N'dourou Wembido et ses compagnons de lutte à savoir Bandiougou, Foromou, Cousin Samba et Sana manifestent (**Ø**) un mieux-être de leur condition de vie. »
(Copie 26-4)

« Cela leur permet de renouer (**Ø**) leur source et faire la promotion de l'oralité africaine. »
(Copie 27)

En tenant compte des prépositions *pour* (Copie 26-4) et *avec* (Copie 27), les significations auxquelles se rapportent ces énoncés s'en trouvent certainement mieux précisées. D'autant plus que d'éventuelles reformulations prenant en compte ces observations permettraient d'aboutir aux idées suivantes :

« Le chef de file N'dourou Wembido et ses compagnons de lutte à savoir Bandiougou, Foromou, Cousin Samba et Sana manifestent **pour** un mieux-être de leur condition de vie. »
(Copie 26-4)

« Cela leur permet de renouer **avec** leur source et faire la promotion de l'oralité africaine. »
(Copie 27)

Les difficultés de construction de certaines locutions verbales marquent également cette sous-catégorie d'écarts comme en première année. Observons les illustrations suivantes :

« C'est cette armée qui *se portera le garant de* son pouvoir à travers les massacres... »
(Copie 12)

« Le griot narre *une histoire qu'il ne fait pas partie.* » (Copie 84-2)

« ... à l'opposé des romans de la première génération qui *donnaient lieu de voir* un récit linéaire, nous percevons toute autre chose. » (Copie 86)

Dans le premier énoncé (Copie 12), l'on peut constater une quasi-intrusion du déterminant *le* dans la forme grammaticalement correcte de cette locution. Nous interprétons cela comme une marque d'insistance de l'étudiant concerné. Sauf que cette insistance enfreint les codes régissant l'emploi de la locution usitée. L'étudiant est libre d'exprimer son insistance, mais en respect de la construction de la locution employée et de celle de l'énoncé dans son ensemble. Au risque de susciter des écarts comme il semble le cas ici. La locution que l'étudiant essaie d'employer pourrait correctement être formulée comme suit : *se porter garant de*.

Dans le deuxième énoncé (Copie 84-2), c'est l'usage de la préposition *de* qui fait partie intégrante de la locution *faire partie de* qui n'est pas correctement respectée. Nous pensons que c'est certainement ce qui a amené, dans ce contexte précis, l'étudiant concerné à construire cette locution avec le pronom relatif *que*, en lieu et place du pronom relatif *dont* qui est requis normalement. En essayant de restituer, selon la norme, la préposition *de* à la construction de cette locution, l'on obtient à peu près l'énoncé suivant :

« Le griot narre *une histoire dont il ne fait pas partie.* » (Copie 84-2)

Il en va de même pour le troisième et dernier exemple illustratif dans lequel la préposition *à* a été remplacée par la préposition *de*. Ce qui ne convient pas pour la construction normale, du point de vue grammatical, de cette locution. Une tentative de reconstruction nous permet d'aboutir à peu près à l'énoncé suivant :

« ... à l'opposé des romans de la première génération qui *donnaient lieu à voir* un récit linéaire, nous percevons toute autre chose. » Pour nous résumer en ce qui concerne les écarts dans la construction de certaines locutions verbales, nous avons pu observer sur la base de nos énoncés illustratifs, les différents cas suivants :

— « l'intrusion » de déterminant dans ce que nous qualifions de forme naturelle de la locution,

— le non-respect de l’usage de certaines prépositions inhérentes à la construction d’une locution donnée,

— une substitution inappropriée de la préposition construisant normalement la locution employée.

Toujours dans cette même sous-catégorie, nous observons ce que nous avons qualifié en première année de paronymes verbaux. Qu’en est-il plus ou moins ?

Ce sont des cas de confusion de verbes. L’étudiant concerné utilise à la place d’un verbe donné, un autre, de sonorité approximativement identique, mais de signification tout à fait singulière. Nous pensons que ce type d’écarts se produit quand l’étudiant a une connaissance relativement vague du verbe dont il souhaite faire l’emploi dans une construction de sens. Il est de ce fait trompé par la prononciation presque identique d’un verbe autre, différent de celui qui convient, mais qui lui semblerait beaucoup plus familier. Son choix se porte de la sorte sur le verbe dont la sonorité est familière à celle qui convient en réalité, mais qui n’en exprime pas le procès. Nous parlons alors de paronymes verbaux. Nous avons pu l’observer en première année. Ces cas sont toutefois rares en deuxième année. Il empêche que l’illustration suivante en souligne certainement l’usage à ce niveau d’études.

« ... alors *subviendra* un camp d’opposition avec à sa tête Mouna. » (Copie 44)

Nous pensons que dans cet énoncé (Copie 44), l’étudiant a employé le verbe *subvenir* alors qu’il souhaitait certainement signifier l’action de *survenir*. La sonorité voisine de ces deux verbes a certainement dû le gêner dans sa construction. Ce qui pourrait témoigner d’une connaissance plus ou moins approximative du verbe *survenir* tel qu’il est employé ici. L’on peut également interpréter ce fait comme la volonté manifeste de l’étudiant concerné de vouloir policer son langage en utilisant un registre qui lui apparaîtrait éventuellement comme le plus soutenu. Dans l’un comme dans l’autre cas, le déficit de maîtrise est à observer. Si nous nous en tenons à cette analyse, nous pensons que l’action que l’étudiant a voulu traduire dans ce cas précis est à peu près la suivante :

« ... alors *surviendra* un camp d’opposition avec à sa tête Mouna. »

À ces principales observations, toujours dans cette sous-catégorie d'écarts, s'ajoutent d'autres variantes comme la confusion entre les verbes *amener* et *emmener*. Cette confusion fait que les étudiants emploient souvent dans leurs différents énoncés le verbe *emmener* dans des contextes d'emplois qui nécessitent plutôt le verbe *amener*. Notons que l'emploi de ces deux verbes est souvent l'objet d'alternance dans le français parlé de Côte d'Ivoire. Ce qui semble en traduire une autre caractéristique. En attendant de produire des énoncés pouvant suffisamment étayer ce propos, nous sommes pour l'instant obligé de nous tenir à ce constat. Nous pensons que la confusion dont sont l'objet ces deux verbes est peut-être liée à leurs emplois dans le français parlé en Côte d'Ivoire. Toutefois, à travers les énoncés illustratifs qui suivent, nous ne nous attardons pas sur le contexte ivoirien qui expliquerait éventuellement ce type de constructions, mais sur la manifestation de cette confusion elle-même :

« ... donc va *s'emmener* une sorte de lutte de pouvoir entre celui-ci et Cousin Samba. » (Copie 81)

« Il fait preuve de mauvaise gérance du pays. Ainsi *emmène-t-il* le peuple à se révolter. » (Copie 94)

Selon le contexte d'emploi, *amener* présente plus ou moins deux éventualités de constructions (Florea, et *al.*, 2010) :

V + SN : quand il décrit l'action d'apporter (*Ces nuages amènent la pluie*)

V + SN + *à* + SN : quand il signifie le fait d'apporter (*La vie nous amène à des compromis*), le fait d'obliger, de porter (*Amener l'eau au point d'ébullition*).

Les constructions du verbe *emmener* sont grosso modo ramenées à trois (Florea, et *al.*, 2010) :

V + SN : dans les sens de prendre avec soi, de diriger, d'être à la tête, d'emporter (*Le train emmène Jean loin de moi*).

V + SN+ *prép* (préposition) + SN : dans le sens de partir avec, d'accompagner, etc. (*Emmener sa sœur à l'école*)

V+ SN+ *inf* (infinitif) : dans le sens de mener. (*Emmener les enfants voir les animaux*)

En tenant compte de ces constructions ci-dessus définies, nous pensons que dans nos énoncés illustratifs (Copie 81 et 84), le verbe *amener* a été substitué à *emmener*. Nous proposons de ce fait les éventuelles reformulations suivantes :

« ... donc va *s'amener* (dans le sens d'arriver, de se déclencher) une sorte de lutte de pouvoir entre celui-ci et Cousin Samba » (Copie 81). Cette forme pronominale du verbe *amener* étant propre aux usages familiers (Larousse, 2010).

« Il fait preuve de mauvaise gérance du pays. Ainsi *amène*-t-il (dans le sens de conduire) le peuple à se révolter. » (Copie 94)

Outre ces observations qui traduisent pour la plupart la résurgence d'écarts déjà observés en première année, il y a également des variantes de cette sous-catégorie d'écarts. Il s'agit notamment de la « libre pronominalisation » de verbe qui ne l'est pas normalement. C'est le cas du verbe *accaparer* dont la construction est souvent pronominalisée dans certains énoncés :

« Il règne en maître sur le pays et *s'accapare* le pouvoir. » (Copie 34)

« Tout cela démontre de l'immatunité des dirigeants africains qui ont pour but de *s'accaparer* du pouvoir à des fins personnelles. » (Copie 26-3)

Nous achevons l'analyse et l'interprétation de cette sous-catégorie avec l'observation d'un autre cas de confusion. Celle-ci est en rapport avec l'emploi de l'adjectif qualificatif *usité* (*e*). À ce propos, observons l'énoncé illustratif suivant :

« En effet, Thierno Monembo a *usité* de plusieurs genres littéraires à travers le prologue. » (Copie 4)

Ce type de constructions relève probablement de ce que nous qualifions de paronyme verbal. Nous estimons en effet que l'étudiant confond les constructions respectives de l'adjectif *usité* et celle du verbe *user* (*de*). Ces deux termes sont assez proches du point de vue de leurs orthographes. Nous pensons que cette confusion tire principalement sa source de cette ressemblance orthographique. De même, en nous fondant sur le contexte général de l'énoncé, nous croyons qu'en lieu et place de l'adjectif *usité*, c'est plutôt le verbe *user* (*de*) qui exprime plus ou moins correctement l'action décrite par l'étudiant. En essayant de reformuler cet énoncé, nous obtenons approximativement l'idée suivante :

« En effet, Thierno Monembo a *usé* de plusieurs genres littéraires à travers le prologue. »
(Copie 4) Nous pensons que c'est cette idée que l'étudiant essaie d'exprimer. Intéressons-nous à la seconde sous-catégorie du choix « erroné » de construction, l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI).

La seconde sous-catégorie du choix « erroné » de construction c'est-à-dire l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) est en baisse significative en deuxième année. Cette sous-catégorie d'écarts est réduite de 16 étudiants en première année à 5 en deuxième année. Ce type d'écarts est certes en baisse, mais sa persistance semble donner des indications sur l'influence qui est éventuellement le sien sur les productions écrites des étudiants. Cette chute des taux se rapportant à l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) dans les productions écrites des étudiants influence de façon générale la baisse des écarts de constructions verbales en deuxième année. Il faut tout de même rester prudent en ce sens que les détails de chaque catégorie d'écarts nous rappellent que les choses ne sont pas aussi simples qu'elles pourraient en avoir l'air. Ne nous hâtons surtout pas et attendons de disposer des résultats de tous les niveaux pour en tirer d'éventuelles conclusions. Observons les énoncés suivants :

« ... après les indépendances des Africains, le pouvoir reste *dans la main des noirs*. »
(Copie 35)

« La seule femme blanche qu'un nègre a réussi à *enceinter*. »(Copie 41)

« Il *connaît* d'office tout ce qui va se passer... » (Copie 47)

« Après cette analyse de ces traits pertinents des nouvelles écritures africaines, *l'on peut voir l'esprit des romanciers* de la seconde génération. » (Copie 55)

« La politique *était dans la main des Africains*. » (Copie 84)

Le premier énoncé (Copie 35) semble vérifier certaines structures syntaxiques en vigueur dans la plupart des langues nationales présentes sur le territoire de Côte d'Ivoire. De telles constructions nous apparaissent comme des calques dont la source se trouve dans les langues nationales de Côte d'Ivoire et la cible est le français. Les étudiants qui les emploient sont certainement influencés par le français tel qu'il est parlé en Côte d'Ivoire. Il faut dire que ces calques tels que nous les observons ici ne modifient pas le sens global des énoncés qui traduisent leurs usages. Ils présentent cependant d'autres constructions en plus de celles qui sont normalement tolérées par le français standard pris de façon générale. Ces nouvelles constructions n'étant tolérées le plus souvent que dans le français parlé de Côte d'Ivoire, nous

les considérons ici comme des écarts. Pour l'ensemble des francophones qui ne sont pas forcément familiers de ces constructions, nous pensons que l'idée exprimée est approximativement la suivante :

« ... après les indépendances des Africains, le pouvoir reste *entre les mains des noirs*. »
(Copie 35)

Il en va de même pour le dernier énoncé illustratif (Copie 84) qui semble également exprimer l'idée suivante :

« La politique *était entre les mains des Africains*. » (Copie 84)

Le français de Côte d'Ivoire « surexploite » souvent une signification particulière d'un verbe donné. C'est certainement le cas du verbe *voir* qui en plus de conserver les autres sens qui lui sont normalement reconnus met davantage en évidence celui se rapportant à l'action de comprendre. Il faut aussi dire que la plupart des langues nationales de Côte d'Ivoire ont également la capacité de recourir au verbe *voir* pour signifier l'action de *comprendre*. L'influence qu'exercent ces langues sur le français en Côte d'Ivoire est donc susceptible de consolider de telles constructions. De ce point de vue, le calque pourrait être également envisagé pour éventuellement expliquer ce type de constructions. Nous pensons que c'est ce type de constructions que présente le quatrième énoncé illustratif (Copie 55) libellé comme suit :

« Après cette analyse de ces traits pertinents des nouvelles écritures africaines, *l'on peut voir l'esprit des romanciers* de la seconde génération. » (Copie 55)

Les frontières sémantiques entre les verbes *savoir* et *connaître* sont parfois difficiles à tracer. Les deux verbes se rapportent au thème de la connaissance toutefois à des degrés divers. De façon générale nous observons que *savoir* est employé pour des faits, pour des choses connues avec approfondissement, rationnelles ou encore pour des capacités. Quant au verbe *connaître*, il implique généralement la connaissance de l'existence et de la valeur d'une chose. Ce verbe peut être complété par des personnes ou des choses, des réalités concrètes ou abstraites.

Pour ce qui est de la construction de ces différents verbes, nous retenons que contrairement à *connaître*, *savoir* peut être suivi :

— d'une proposition subordonnée introduite par *que, quel, ce que, ce qui, si, où*, etc. (*Il sait qu'il va y arriver*)

— d'un infinitif (*Il sait lire et écrire*).

Dans le français de Côte d'Ivoire, les limites entre ces deux verbes sont difficiles à établir. Le verbe *connaître* y est très souvent employé dans des contextes sémantico-syntaxiques qui, du point de vue de la norme, nécessiteraient plutôt l'emploi du verbe *savoir*. L'emploi de ces verbes se fait seulement dans ce sens. C'est-à-dire que c'est le verbe *connaître* qui est souvent employé en lieu et place du verbe *savoir* et non le contraire. Cette précision faite, nous pensons que cette permutation à sens unique où *connaître* remplace souvent *savoir* dans le français de Côte d'Ivoire est peut-être liée aux confusions que nous observons dans l'emploi de ces deux verbes à travers les productions écrites des étudiants. C'est du moins ce que semble nous indiquer le troisième énoncé illustratif (Copie 47) libellé comme suit :

« Il *connaît* d'office tout ce qui va se passer... » (Copie 47)

Le cas du verbe « *enceinter* » dans le deuxième énoncé illustratif (Copie 41) est décrit par le Dictionnaire le Petit Robert (2009) comme longtemps employé en français régional de France (Bourgogne, Lyonnais) avant de remarquer que ce terme est surtout usité en Afrique (francophone) pour exprimer l'action de mettre enceinte. C'est d'ailleurs dans ces conditions qu'il est employé en Côte d'Ivoire à l'oral uniquement. Nous interprétons sa présence dans les productions écrites des étudiants comme une transposition de cette habitude langagière essentiellement orale à la codification de l'écrit.

Nous retenons de l'analyse des productions écrites des étudiants en deuxième année une baisse générale des proportions relatives aux écarts de constructions verbales. Cette baisse est beaucoup plus sensible avec l'influence du français de Côte d'Ivoire dont les taux sont les plus réduits en deuxième année. Cette baisse a certainement influencé ce mouvement général de réduction des écarts de constructions verbales dans les productions de ces étudiants, mais elle n'explique pas tout. La persistance des écarts exposés par la sous-catégorie relative à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) reste pour l'instant sans réponse véritable. Cette sous-catégorie d'écarts est même en hausse contrairement à tous les autres types d'écarts pris dans leur généralité. Cela laisse au moins constater que l'évolution graduelle des étudiants n'a pas véritablement d'incidence sur ces types précis d'écarts. Autrement dit, si nous expliquons la réduction générale des écarts par leur relative ancienneté et par le fait que ces derniers sont en fin de cycle, nous restons pour l'instant sans arguments véritables devant la stabilité voire la hausse des écarts liés à la CAV. Nous en sommes à la

prudence espérant que l'analyse des productions relatives aux étudiants en Licence nous instruisse davantage.

1-2-3 Les étudiants en Licence (Licence 3)

1-2-3-1 La non-répétition de la préposition (NRP)

Copie 10

« Enfin pendant l'âge adulte Halla N'jockè qui entre dans sa huitième décennie décide d'écrire, de s'écrire, (Ø) parler des misères de sa vie, de briser le silence... »

Copie 17

« Elle appelle le monde féminin à une prise de conscience face à leur condition de genre et (Ø) ne plus subir... »

Copie 26

« Le Lôs est un personnage qui sans préparation physique, morale ou sacrée particulière est investi de pouvoir et (Ø) puissance. »

Copie 31

« Ainsi, l'auteur en utilisant le personnage d'Halla N'jockè comme Los féminin cherche à promouvoir la culture africaine et (Ø) mettre la femme au premier plan. »

Copie 32

« Il procède par la même occasion à valoriser la culture africaine (Ø) et donner une autre dimension du genre romanesque. »

Copie 43

« Comme élément de la poétique transculturelle nous notons les chants qui lui permettent à travers ce roman de faire prendre conscience aux femmes de leur condition de vie, mais aussi (Ø) la condition de vie de l'humanité. »

Copie 53

« Tous ces éléments de la poétique transculturelle renvoient au désir de l'auteur de dépasser sa culture et (Ø) abolir les frontières. »

Copie 59

« ... une seconde qui montre l'image des femmes contraintes à la soumission, (Ø) la résignation, à l'obéissance envers l'homme et réduite au silence. »

Copie 63

« Il s'agit ainsi du moment du viol de Halla Njockè par son père et (Ø) la bagarre entre le père et sa fille. »

« Le narrateur est en effet une instance qui a le pouvoir de voir, (Ø) entendre et (Ø) dire tout ce qui se passera dans une œuvre. »

Copie 70

« En effet, Halla N'jockè a été capable de tenir tête à son père et (Ø) le défier. »

Copie 73

« Aussi, son grand-père la faisait assister aux réunions et (Ø) conseils du village. »

Copie 77

« ... ce guerrier qui présente la force surhumaine dont la qualité principale est de se fondre parmi plusieurs personnes et (Ø) se défendre sans que l'on puisse le vaincre. »

« ... mais nous nous intéressons principalement au relais narratif, (Ø) la datation, (Ø) le collage. »

Copie 79

« Il ne s'agit plus pour la femme de subir la bestialité masculine, mais de s'affirmer et (Ø) retrouver leur place aux cotés des hommes... »

Copie 81

« On assiste à des entre-coupures, (Ø) des ruptures, et (Ø) un mélange d'histoires. »

Copie 83

« Certaines femmes dans l'œuvre sont aussi dignes d'être relevées au rang de los du fait de leur détermination et (Ø) rôle qu'elles jouent dans la lutte émancipatrice du peuple Bassa. »

« ... surtout quand elle a été violée et au lieu de s'alarmer et (Ø) avoir honte, elle affrontait plutôt les regards de ses détracteurs. »

1-2-3-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)

Copie 84

« ... malgré toutes les violences subies tels les viols, les maltraitances, elle parvint à en faire fi et à **quitter et obtenir** un lendemain meilleur. »

1-2-3-3 Choix « erroné » de la construction (CEC)

1-2-3-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV)

Copie 6

« En fait, ce mélange des genres **s'apparente par** l'emploi de certains termes en langage local. »

Copie 8

« À partir du personnage d'Halla N'jockè, la réécriture du Los au féminin **réside à** travers plusieurs éléments du parcours de l'héroïne. »

Copie 15

« Le Lôs selon *La mémoire amputée* est une personne qui sans préparation préalable, particulière arrache au fond de la nature assez de pouvoir et de puissance **dont elle s'en sert** pour changer le cours de la vie. »

Copie 18

« La présentation de ces tantes (tante Roz, tata Roz...) comme si elle écrivait sa propre histoire ou le lecteur **devait en prendre conscience** de sa vie. »

Copie 23

« Aussi, le roman africain écrit en langue française **fait attrait à** la transculture. »

Copie 24

« Le deuxième élément consiste à écrire les éléments qui **ont permis à écrire** le texte lui-même. »

Copie 30

« À travers les champs, elle se **rappelle de** son histoire passée. »

Copie 31

« À travers ces chants, elle se **rappelle de** son passé. »

« En un mot, nous pouvons dire qu'en plus des éléments de la poétique transculturelle que sont le chant, le proverbe et la poésie que nous avons élucidée plus haut, **il (Ø) existe** encore qui sont : les citations, les contes. »

Copie 32

« À travers tous ces éléments, nous voyons aussi le caractère très démarqué d'Halla N'jockè qui ne ressemble ni (Ø) homme, ni (Ø) femme. »

« Il **procède** par la même occasion **à valoriser** la culture africaine... »

Copie 33

« À travers la réécriture du Los au féminin, Halla N'jockè **exhorte** les femmes en général et la femme africaine en particulier **de** se prendre en charge et de ne point reculer devant une situation grave. »

« Dans cette œuvre *La mémoire amputée* on **y trouve** de l'auto subjectivité... »

Copie 35

« Par ailleurs, elle est un personnage **prenant partie intégrale du récit**. »

Copie 36

« ... avec l'acte sexuel qu'elle a **subi avec** son père... »

« C'est pour montrer aussi, les phénomènes **dont est soumise** la mémoire. »

Copie 37

« Elle intima à chaque fois son grand-père, le Grand Pa Helly et son père afin que ceux-ci **mettent** tout en œuvre **à** son inscription **à** l'école de l'homme blanc. »

Copie 43

« Une telle écriture pour **rompre d'**avec la présentation que l'on a **inculquée dans** la mémoire des femmes qui est le silence. »

Copie 49

« Halla raconte les événements **qu'elle a pu se souvenir**. »

Copie 51

« ... l'anachronisme apparaît (Ø) l'un des procédés narratifs dont fait usage le narrateur. »

Copie 57

« ... et enfin, la poésie pour montrer son habileté **de transcrire** et **de partager** dans son œuvre. »

« ... le narrateur ou la narratrice raconte l'histoire **qu'elle ne fait pas partie**. »

Copie 62

« En effet, ce sont les événements qui **viennent dans** la mémoire du narrateur qui sont racontés. »

Copie 64

« ... c'est dire qu'elle **les passe** la parole... »

Copie 65

« ... composites, car l'œuvre **est regorgée** d'écriture cinématographique... »

Copie 69

« Les enjeux littéraires d'une telle écriture **consistent à** l'auteur Wêrê Wêrê Liking **de valoriser** la culture africaine. »

Copie 71

« Encore, la transfusion sanguine avec son père dans le lit du fleuve **revêt d'**un caractère particulier. »

Copie 73

« D'abord l'écriture épistolaire, il apparaît dans cette œuvre la séquentialisation par temps qui **fait lieu de** chapitre... »

« Enfin l'écriture de la mémoire, N'jockè va raconter uniquement ce **dont** lui **vient** en mémoire... »

Copie 75

« À la lecture de *La mémoire amputée* de Wêrê Wêrê Liking, il convient de dire qu'une telle écriture permet aux femmes en particulier les femmes africaines **de prendre conscience sur** leur vie. »

Copie 82

« Ceci explique qu'en littérature, les genres **empruntent** les uns **avec** les autres. »

« Le narrateur-personnage est Halla N'jockè qui narre une histoire dans laquelle elle **s'y trouve**. »

Copie 83

« L'onomastique renvoie déjà (**Ø**) un rapprochement entre l'auteur et son personnage. »

« En effet, plusieurs textes **s'interfèrent** dans le récit. »

« Elle **fait abstraction aux** normes préétablies pour utiliser des méthodes propres à elle. »

Copie 84

« En effet, chacun de ces trois genres notamment le Chant abonde (**Ø**) ce roman de Wêrê Wêrê. »

Copie 86

« ... par exemple, celui qui consiste à *faire coucher* publiquement une femme *d'*avec un chien lorsqu'il y a un inceste qui est commis. »

Copie 89

« Les enjeux d'une telle écriture sont des enjeux esthétiques pour *démontrer de* la beauté que revêt cette écriture. »

Copie 90

« Ces différentes cultures que l'on découvre font d'elle une œuvre très *à cheval sur* plusieurs cultures. Ce qui fait d'elle une œuvre transculturelle. »

« Cette œuvre convoque des stratégies narratives au nombre desquelles nous *en retiendrons* trois pour analyse. »

Copie 96

« Halla N'jockè a relaté ses souvenirs (Ø) y mettant des éléments de la littérature orale. »

Copie 100

« ... elle dit qu'elle *en était capable de* les répéter une douzaine de fois. »

« Aussi, cet acte incestueux le *résout* au rang d'un être vulgaire. »

1-2-3-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI)

Copie 7

« L'auteur a pris un peu des deux cultures pour (Ø) former une. »

Copie 8

« ... ce dernier à travers ses enseignements des choses du bois sacré à sa petite fille, *lui a beaucoup servi sur les choses des hommes.* »

Copie 22

« ... par la négligence de son père, *elle n'a pas pu continuer l'école.* »

Copie 59

« D'abord l'initiation d'Halla N'jockè par *son père qui dans un premier temps s'est muni d'un pagne pour couvrir lui et sa fille.* »

Copie 63

« ... aussi, il y a le fait que *Halla N'jockè a été préparée par son grand-père.* »

Copie 64

« ... la domination de celle-ci sur lui du fait *qu'elle portera une grossesse qui n'est pas à lui.* »

Copie 68

« Ensuite, *elle a été préparée par son grand-père* et était son porte-sac aux réunions des hommes. »

Cette sous-catégorie met ainsi fin à la présentation des données relatives aux étudiants en Licence. Nous comptabiliserons maintenant le nombre de copies selon chaque catégorie d'écarts pour en déduire les proportions s'y rapportant. L'essentiel de ces taux est présenté dans les tableaux qui suivent. Le premier résumant les proportions de l'ensemble des données relatives à ce niveau d'études et le second donnant les proportions détaillées du choix « erroné » de constructions (CEC). Les histogrammes qui viendront aux suites de ces tableaux se fonderont sur les valeurs contenues dans ces derniers. En observation de l'ensemble de ces valeurs, nous construirons alors nos analyses et interprétations. Avant d'y arriver toutefois, présentons d'abord les tableaux récapitulatifs qui fondent l'essentiel de l'argumentation.

1-2-3-4 Tableaux et Histogrammes d'étudiants en Licence

1-2-3-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écarts observés

Tableau 7. Les étudiants en Licence

Grille d'écarts	Étudiants concernés sur100	Pourcentage	Classement selon la récurrence
Non-répétition de la préposition (NPR)	15	27,27 %	(CEC) 70,90 %
Attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	01	1,81 %	(NPR) 27,27 %
Choix erroné de la construction (CEC)	39	70,90 %	(ATT) 1,81 %
Total	55	100 %	

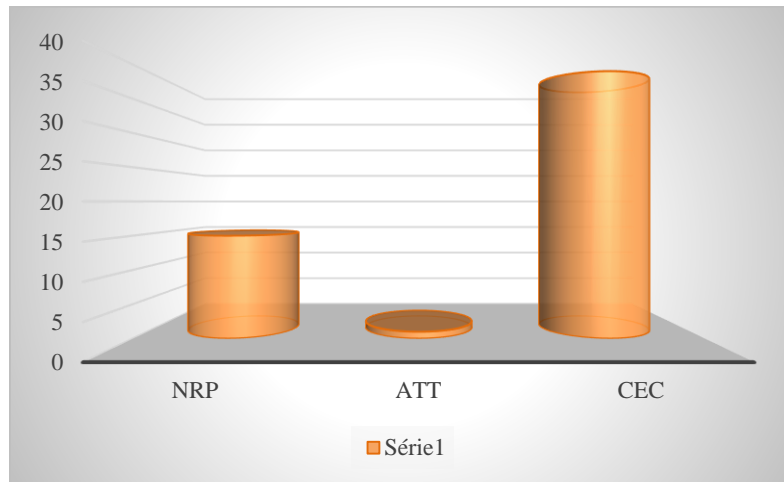
1-2-3-4-2 Le détail du (CEC)

Tableau 8. Les étudiants en Licence

Détail du (CEC)	Étudiants sur100	Pourcentage
(CAV)	32	82,05 %
(IFI)	07	17,94 %
Total	39	100 %

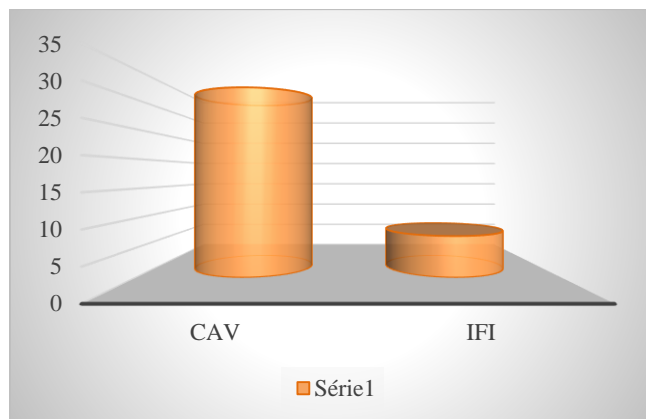
1-2-3-4-3 Histogramme de la grille d'écarts observés

Figure 10. Les étudiants en Licence



1-2-3-4-4 Histogramme du (CEC)

Figure 11. Les étudiants en Licence



1-2-3-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats

1-2-3-4-4-1-1 Tableau récapitulatif

Avant d'entamer l'analyse proprement dite des résultats relatifs à la Licence, invitons à un bilan à ce stade de la réflexion pour comprendre la dynamique des observations. Dans notre analyse des constructions verbales dans les productions écrites des étudiants de Lettres modernes, nous nous fondons sur un corpus composé de deux sous-corpus : le premier, celui que nous traitons actuellement et le second, l'oral que nous aborderons un peu plus tard. Le

sous-corpus écrit est composé de 400 copies d'étudiants de Lettres modernes. Nous y menons une étude synchronique certes, mais celle-ci trouve son dynamisme dans le fait qu'elle prend en compte des étudiants de la première année à la Maîtrise. Au total, 400 copies sont soumises à notre regard critique. Une centaine de copies est analysée par niveau. Ce qui justifie l'ensemble des 400 copies du corpus. Sur les 100 copies observées en première année, 71 étudiants, soit un taux estimé à 71 % de l'effectif indiqué, sont concernés par les écarts de constructions verbales. Le choix « erroné » de construction (CEC) en constitue le taux de 73, 23 %. Cette catégorie d'écarts est suivie de la non-répétition de la préposition (NRP), avec 22, 53 % de l'effectif concerné. L'attribution d'un même complément à deux verbes de régime ou de différente rection en achève la liste avec 22 % des étudiants concernés.

La deuxième année consacre une chute certainement peu impressionnante, mais sensible toutefois, du taux des écarts observés. Ce niveau d'études présente 60 étudiants concernés par les écarts de constructions verbales sur le même effectif de 100. Soit une baisse d'environ 11 % relativement à la première année. Dans le détail, le choix « erroné » de constructions (CEC) occupe également la première place avec un taux estimé à 71, 66 % des effectifs concernés. Il est également suivi de la non-répétition de la proposition dont les proportions sont estimées à 25 %. L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) avec 3, 30 % des effectifs se classe encore en troisième et dernière position. Dans l'ensemble, nous essayons d'expliquer la réduction des écarts de constructions verbales constatée à ce niveau d'études principalement par la relative ancienneté des étudiants. Nous pensons que le fait qu'ils soient à l'Université qui plus est, au département de Lettres même si ce n'est que depuis une année, a pu favoriser la décroissance du taux des écarts de constructions verbales à travers leurs productions écrites. L'influence du français ivoirien (IFI) qui constitue la deuxième sous-catégorie du choix « erroné » de construction (CEC) connaît une réduction très sensible de ses proportions lors du passage de la première à la deuxième année. Nous envisageons cette décroissance comme l'un des principaux facteurs ayant pu favoriser le relatif recul des écarts de constructions verbales dans ces productions écrites. Malgré tout, nous remarquons la stabilité voire la hausse de certains écarts. Il s'agit des écarts observés à travers la première sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC). Autrement dit, la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Pour l'essentiel, ces écarts semblent traduire des confusions certainement liées aux difficultés de maîtrise de la valence des verbes employés. Leur caractère relativement stable dans ces écrits semble indiquer qu'ils ne sont pas particulièrement influencés par la progression académique des étudiants. En d'autres termes,

malgré l'évolution graduelle des étudiants ces écarts apparaissent constants. Ces analyses ne s'appuient que sur les résultats d'étudiants de première et de deuxième année. À ce niveau de réflexions, les pistes interprétatives doivent être prises avec beaucoup de tact. Ces observations restent donc des hypothèses jusqu'à ce que nous disposions de l'ensemble des données. Voilà où nous en sommes à cette étape d'analyse. Que nous est-il donné d'observer en Licence ?

En observation du tableau récapitulatif présenté plus haut, les écarts de constructions verbales concernent 55 étudiants sur 100 en année de Licence. En tenant compte du bilan à mi-parcours que nous venons de faire, nous constatons la poursuite de la réduction des écarts de constructions verbales dans les productions écrites des étudiants selon l'évolution graduelle de ces derniers. Le choix « erroné » de constructions (CEC) conserve la tête du classement avec 39 étudiants concernés sur 100, soit un taux estimé à 70,90 % de l'effectif concerné. Cela traduit une réduction d'environ 4 étudiants en tenant compte des résultats du niveau d'études précédent. Quant aux sous-catégories constitutives de cette catégorie d'écarts, elles se présentent comme suit. La connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) reste plus ou moins stable. Cette sous-catégorie continue de dominer le choix « erroné » de constructions (CEC) avec 32 étudiants sur 39, soit 70, 90 % de l'effectif indiqué. Elle est tout de même en régression au sein de cette catégorie dont elle semble de plus en plus constituer la principale composante. D'un taux estimé à 88,37 % en deuxième année, cette sous-catégorie se rapporte à 82,05 % du choix « erroné » de constructions en Licence et domine les productions écrites de façon générale.

L'influence du français ivoirien (IFI) qui constitue la seconde sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC) demeure faible avec tout de même une légère hausse. Elle concerne 7 étudiants. Notons qu'en deuxième année, 5 sont concernés par cette sous-catégorie d'écarts. Ce qui induit une légère hausse de 2 étudiants concernés en année de Licence. Dans l'ensemble, le choix « erroné » de constructions connaît une réduction de ses proportions en Licence.

La non-répétition de la préposition (NRP) avec 15 étudiants sur 100, soit un taux estimé à 27,27 % de l'effectif concerné conserve sa position médiane. Ce chiffre est en quasi-stagnation. Il est de 16 étudiants sur 100 en première année, de 15 étudiants sur 100 en deuxième année comme en Licence.

Le troisième rang est conservé par l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT). Les proportions de cette catégorie d'écarts continuent de baisser. Avec 1 étudiant sur 100, soit un taux estimé à 1,81 % des étudiants concernés, on peut dire

qu'elle est de moins en moins récurrente dans les productions écrites des étudiants. Entrons dans le détail de chaque catégorie d'écarts pour en apprécier les caractéristiques éventuelles.

L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) semble de moins en moins observable dans nos données. Dans l'ensemble, nous essayons d'expliquer la faiblesse des taux s'y rapportant par l'observation selon laquelle les étudiants préfèrent, pour la plupart, l'usage de phrases simples à celle des phrases complexes. Cette attitude est conseillée dans un cadre d'apprentissage comme le leur. Même si elle n'induit pas de facto une parfaite maîtrise de leur part. Il ne faudrait donc pas négliger ce type de construction relativement à la faiblesse de ses taux. Toutefois, plus les étudiants sont de niveaux d'étude élevés plus la courbe indiquant la dynamique des écarts de constructions verbales dans leurs productions écrites est régressive. Il en va de même pour l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT). Du moins, jusqu'à ce niveau de réflexion. D'où l'unique illustration suivante observée en Licence :

« ... malgré toutes les violences subies tels les viols, les maltraitances, elle parvint à en faire fi et à *quitter et obtenir* un lendemain meilleur. » (Copie 84)

Dans cet énoncé, nous sommes attiré par l'usage du verbe *quitter* et du verbe *obtenir* en relation avec l'unique complément chargé de vérifier les différents procès exprimés. Il apparaît difficile de comprendre que l'on *obtienne* un lendemain meilleur en *quittant* celui-ci. Paraphrasant ainsi cet énoncé (Copie 84). Nous pensons que le complément qui aurait permis au verbe *quitter* de trouver un point d'expression de l'objet référé a été omis ici par l'étudiant. Ce qui a pour inconvénient de rendre le sens exact de cet énoncé quelque peu ambigu. En restituant la complémentation du verbe *quitter* ou en reformulant l'énoncé avec un verbe pouvant mieux se rapporter au complément qui le suit, nous estimons que le sens en serait davantage éclairé. Nous croyons que la complexité de ce type de constructions amène plus ou moins les étudiants à en faire de moins en moins usage dans leurs productions écrites. Il faut dire qu'utiliser successivement deux verbes ne relève pas d'un écart. Toutefois, il faudrait s'assurer d'une maîtrise de leurs rections ainsi que des sens exprimés de sorte que le complément qui leur est attribué permette la réalisation de leurs procès. Dans le cas contraire, nous suggérons de compléter indifféremment chacun de ces verbes employés. Que dire ensuite de la non-répétition de la préposition (NRP) en Licence ?

La non-répétition de la préposition (NRP) semble plutôt stable. De 16 étudiants sur 100 en première année, cette catégorie d'écarts est légèrement réduite à 15 étudiants sur 100 en deuxième année. Elle conserve cette dernière proportion d'étudiants concernés en Licence. Notre tentative d'explication de ces résultats reste inchangée. C'est-à-dire qu'elle est fondée sur l'observation selon laquelle les étudiants ne répètent pas généralement les prépositions dans leurs rédactions. Cette habitude semble aller en leur faveur tant qu'il s'agit de prépositions, simples, qui pour la plupart ne se répètent qu'à des fins stylistiques ou dans des cas d'insistance par exemple. Ce qui n'est pas exactement le cas avec les prépositions *à*, *de* et *en* qui se répètent sauf si les référents sont présentés comme désignant une même réalité ou s'ils sont employés dans des locutions. Cela expliquerait que la plupart des écarts de constructions verbales liés à la non-répétition de la préposition concernent les prépositions *à*, *de* et *en*. Présentons quelques illustrations dans l'optique d'étayer ce raisonnement :

« Elle appelle le monde féminin à une prise de conscience face à leur condition de genre et (Ø) ne plus subir... » (Copie 17)

« Le Lôs est un personnage qui sans préparation physique, morale ou sacrée particulière est investi de pouvoir et (Ø) puissance. » (Copie 26)

« Il ne s'agit plus pour la femme de subir la bestialité masculine, mais de s'affirmer et (Ø) retrouver leur place aux cotés des hommes... » (Copie 79)

« On assiste à des entre-coupures, (Ø) des ruptures, et (Ø) un mélange d'histoire. » (Copie 81)

« Certaines femmes dans l'œuvre sont aussi dignes d'être relevées au rang de los du fait de leur détermination et (Ø) rôle qu'elles jouent dans la lutte émancipatrice du peuple Bassa. » (Copie 83)

Ces énoncés pourraient traduire des cas de non-répétition de la préposition (NRP). Nous les avons sélectionnés de façon disparate espérant ainsi donner un aperçu général de ce type d'écart en Licence. Ce sont essentiellement des cas de non-répétition des prépositions *à* et *de*. On peut voir dans ces énoncés qu'une fois que l'étudiant a introduit la préposition employée devant le premier complément, il ne la répète généralement pas devant les autres compléments. Même si le contexte d'emploi de ces prépositions semble réunir les conditions normatives inhérentes au déclenchement de la répétition de ces dernières. Nous constatons ce mode de construction même dans certains cas d'énumération qui traduisent normalement une insistance. C'est le cas, par exemple, du quatrième énoncé des illustrations ci-dessus présentées (Copie 81).

La préposition *à* y introduit le premier complément. Sa répétition n'est cependant pas observée devant les deux autres compléments qui suivent alors que la maîtrise de leur sens en dépend. Notons que ces compléments ne désignent pas une réalité commune et ne forment pas également une locution. Leur répétition devrait être observée, si l'on s'en tient à la grammaire s'y rapportant. Quant aux autres énoncés illustratifs, nous pensons qu'ils constituent des cas typiques de ce type d'écarts de constructions verbales comme décrit un peu plus haut. Les écarts de non-répétition de la préposition (NRP) dans l'ensemble ont un impact perceptible certes, mais certainement pas assez saillant en comparaison avec le choix « erroné » de constructions (CEC) qui domine apparemment l'ensemble des écarts de constructions verbales présentés jusqu'à ce niveau d'études. Essayons d'en présenter le détail.

1-2-3-4-4-1-2 Analyse du (CEC)

Le choix « erroné » de constructions (CEC) jusqu'à cette étape de notre réflexion se présente comme la catégorie d'écarts de construction verbale la plus importante en terme de proportions. Observons-en la progression. En première année, les écarts de constructions verbales relatifs au choix « erroné » de constructions (CEC) se rapportent à 52 étudiants sur 100, soit un taux estimé à 52 % de cet effectif. Dans le détail, la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), avec 35 étudiants sur 52, soit 63, 23 % de cet effectif en constitue la première sous-catégorie. Elle est suivie de l'influence du français ivoirien (IFI) avec 16 étudiants sur 52, soit 30, 76 % de cet effectif.

En deuxième année, le choix « erroné » de constructions (CEC) connaît une relative baisse de ses proportions. Sur 100 étudiants observés, cette catégorie se rapporte à 43. Soit un taux estimé à 43 % de cet effectif. Rappelons que celui-ci est de 52 % en première année. Toujours en deuxième année, la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) constitue la première sous-catégorie en termes de récurrence. Cette sous-catégorie concerne 38 étudiants sur 43. Soit un taux estimé à 88, 37 % cet effectif. L'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI), avec 5 étudiants concernés sur 43, constitue la seconde sous-catégorie de ce type d'écarts également en deuxième année.

En Licence, les écarts de constructions verbales dus au choix « erroné » de constructions (CEC) concernent 39 étudiants sur 100. Soit un taux estimé à 39 %. La connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) et l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) se rapportent respectivement à 32 étudiants sur 39, soit 82, 05 % de l'effectif indiqué et à 7 étudiants sur 39, soit 17, 94 % de ce même effectif.

Dans l'ensemble, nous observons une réduction des écarts de constructions verbales dus au choix « erroné » de constructions (CEC) selon l'évolution graduelle des étudiants. C'est une baisse que l'on pourrait qualifier de lente et régulière. Elle se traduit par une réduction dont la moyenne est estimée à 6 étudiants par an. Ce qui semble traduire l'existence d'une amélioration certainement pas rapide, mais progressive. Cela nous réjouit davantage vu que nous inscrivons l'observation du sous-corpus écrit dans une approche normative. Nonobstant, les taux relatifs à la connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV), qui constituent la première sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC), restent presque stables. Contrairement à l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) dont la réduction est plus ou moins sensible. Avant de disposer de tout le matériau susceptible de nous aider à tirer des conclusions qui se voudront générales, arrêtons-nous un tant soit peu sur le détail du choix « erroné » de constructions en Licence pour en présenter les éventuelles manifestations.

L'approche des catégories et sous-catégories d'écarts définies nous a permis progressivement d'en apprécier diverses manifestations à travers les productions écrites des étudiants. Le choix « erroné » de constructions semble surtout concerné par cette diversité de manifestation. Notamment à travers sa première sous-catégorie constitutive relative à la connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV). À l'aide de quelques énoncés illustratifs, essayons d'en analyser certaines comme elles se présentent en Licence.

« Halla raconte les événements *qu'elle a pu se souvenir.* » (Copie 49)

« En effet, chacun de ces trois genres notamment le Chant abonde (Ø) ce roman de Wêrê Wêrê. » (Copie 84)

« Les enjeux littéraires d'une telle écriture *consistent* à l'auteur Wêrê Wêrê Liking *de valoriser* la culture africaine. » (Copie 69)

« Aussi, cet acte incestueux le *résout* au rang d'un être vulgaire. » (Copie 100-2)

Nous pensons que le premier énoncé illustratif (Copie 49) traduit certaines difficultés des étudiants dans la réaction du verbe essentiellement pronominal *se souvenir*. Selon le contexte qui justifie son emploi, ce verbe présente plusieurs constructions éventuelles dont nous souhaitons faire l'économie ici. Toutefois, en considérant qu'il exprime l'action de *se rappeler*, la construction normée pourrait être la suivante : *se + V (Verbe) + de + SN (Syntagme nominal)* dans le sens de se rappeler quelqu'un ou quelque chose (*se souvenir de sa jeunesse*) (Florea, et al., 2010). Ce qui nous permettrait d'en déduire l'éventuelle reformulation suivante :

« Halla raconte les événements *dont* elle a pu *se souvenir*. » (Copie 49)

Le cas est relativement le même dans le deuxième énoncé illustratif (Copie 84) à travers l'usage du verbe *abonder*. Le verbe *abonder* présente trois constructions éventuelles (Florea, et al., 2010) :

SN + V : Pour exprimer le caractère de ce qui se trouve en abondance (*Les fruits abondent en cette saison*)

V + *en* +N. (Nom) : pour exprimer le fait d'être riche ; de regorger de (*Ce pays abonde en pétrole*)

V + *dans* + SN : pour traduire l'action d'aller (*Il abonde dans le même sens que moi*).

En nous appuyant sur ces constructions et le contexte d'emploi du verbe *abonder* dans le deuxième énoncé illustratif, nous proposons la reformulation suivante :

« En effet, chacun de ces trois genres notamment le Chant *abonde en* ce roman de Wêrê Wêrê. » (Copie 84)

Nous estimons que le caractère du roman évoqué dans cet énoncé (Copie 84) à regorger de Chant comme nous pensons que l'exprime l'étudiant concerné pourrait ainsi en être davantage précisé.

Le troisième énoncé illustratif (Copie 69) abonde approximativement dans le même sens. Cet étudiant semble rencontrer des difficultés relativement à la valence du verbe *consister*. Les difficultés de construction de ce verbe ne semblent pas propres aux étudiants en Licence. Nous les avons déjà observées en deuxième année. En tenant compte des constructions éventuelles de ce verbe selon les contextes régissant son emploi, nous proposons la reformulation suivante :

« Les enjeux littéraires d'une telle écriture *consistent pour* l'auteur Wêrê Wêrê Liking à valoriser la culture africaine. » (Copie 69)

Dans dernier énoncé illustratif de cette série (Copie 100-2), l'étudiant s'est sans doute trompé de verbe relativement à l'action exprimée en réalité. Ces situations semblent trahir une volonté d'élever le niveau de langue en inadéquation avec les capacités linguistiques requises dans ce sens. De l'hypercorrection en quelque sorte. En tenant compte du contexte général de cet énoncé, nous en proposons la reformulation éventuelle :

« Aussi, cet acte incestueux le *relègue* au rang d'un être vulgaire. » (Copie 100-2)

Cet étudiant ne parvient certainement pas à exprimer le procès du verbe *reléguer* qui semble convenir à cet énoncé en employant plutôt le verbe *résoudre*. Ce qui explique que nous remplacions ce dernier (*résoudre*) par *reléguer*. Espérant ainsi traduire plus ou moins correctement l'idée exprimée selon le contexte de cet énoncé (Copie 100-2).

Outre ces difficultés de rection ou de valence verbale, nous observons d'autres particularités. Entre autres, le choix ou l'omission la préposition, la construction de certaines locutions verbales enfin, les paronymes que nous qualifions généralement de verbaux. Commençons par la question de la préposition.

La préposition, notamment sa non-répétition (NRP), constitue déjà une catégorie d'écarts. Ce choix a été opéré lors de la constitution de la grille des écarts. Nous envisagions la question de la préposition dans les constructions verbales que sous cet angle. Toutefois, au fur et à mesure de l'exploitation des données, nous avons fait quelques observations dans ce sens. Certains écarts semblent parfois traduire des difficultés dans le choix de prépositions adaptées aux constructions souhaitées. Dans des cas et selon le contexte, des transitifs directs ou indirects sont souvent construits comme des intransitifs. D'où l'omission de prépositions constatée dans certaines de leurs productions écrites. Nous faisons ces observations à travers la sous-catégorie d'écarts relative à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Qu'en est-il du choix et de l'omission de la préposition en Licence ?

Le choix de prépositions requises marque aussi les productions des étudiants en Licence. Présentons-en quelques illustrations avant de construire les analyses et commentaires s’y rapportant.

« ... et enfin, la poésie pour montrer son habileté *de transcrire et de partager* dans son œuvre. » (Copie 57)

« Ceci explique qu’en littérature, les genres *empruntent* les uns *avec* les autres. » (Copie 82)

Dans le premier énoncé (Copie 57), la préposition **à** qui semble convenir au contexte de construction, selon la norme, a été remplacée par la préposition **de**. En quelques mots, l’étudiant évoque ici les différents genres littéraires auxquels l’auteur dont l’œuvre étudiée fait appel. Il essaie par la même occasion d’en expliquer les raisons. C’est certainement dans ce sens qu’il écrit qu’en plus des autres genres littéraire présents dans son œuvre, l’auteur fait appel « *enfin, à la poésie pour montrer son habileté de transcrire et de partager dans son œuvre* ».

Nous estimons qu’en lieu et place de la préposition **de**, le contexte de l’énoncé nécessiterait plutôt l’usage de la préposition **à**. La préposition **à** serait plus à même de servir de courroie de transmission entre les verbes évoqués (*transcrire* et *partager*) et le complément qui est le leur (*dans son œuvre*). Le sens général de cet énoncé pourrait davantage être éclairé. Ces constructions s’observent aussi en première et deuxième année. C’est dire que ce n’est pas une spécificité des étudiants en Licence. En essayant donc de reconstruire cet énoncé avec la préposition **à** nous pouvons approximativement aboutir à l’énoncé suivant :

« ... et enfin, la poésie pour montrer son habileté *à transcrire et à partager* dans son œuvre. » (Copie 57)

Dans le second énoncé illustratif (Copie 82), le verbe *emprunter* est construit avec la préposition **avec** en lieu et place de la préposition **à** qui, selon la norme, apparaît mieux convenir à cet énoncé (Copie 82). Selon l’action que l’on souhaite exprimer, *emprunter* peut se construire de plusieurs manières. Toutefois, la construction qui traduit l’action de prendre (provisoirement) quelque chose à quelqu’un (*Emprunter un stylo à quelqu’un*) ou le fait que prendre quelque chose de (*Citer la phrase d’un auteur*) est présenté comme suit : V + SN + **à** + SN (*L’anglais emprunte des mots au français*) (Florea, et al., 2010). Cette construction et la signification qu’elle traduit pourraient correspondre au procès exprimé par le verbe *emprunter* tel qu’il est employé dans l’énoncé illustratif en question (Copie 82). Dans ce contexte, le choix

de la préposition *avec* apparaît inapproprié. Tenter une reformulation de cet énoncé selon ces critiques permettrait ainsi d'obtenir la construction suivante :

« Ceci explique qu'en littérature, les genres *empruntent* les uns *aux* autres. » (Copie 82)

Aussi, observons-nous des énoncés traduisant éventuellement des omissions de prépositions. Ces étudiants construisent souvent des transitifs comme des intransitifs : sans leurs prépositions. Apprécions quelques illustrations se rapportant à ce type de figures :

« À travers tous ces éléments, nous voyons aussi le caractère très démarqué d'Halla N'jockê qui ne ressemble ni (Ø) homme, ni (Ø) femme. » (Copie 32)

« ... l'anachronisme apparaît (Ø) l'un des procédés narratifs dont fait usage le narrateur. » (Copie 51)

« L'onomastique renvoie déjà (Ø) un rapprochement entre l'auteur et son personnage. » (Copie 83)

Le premier énoncé (Copie 32) semble marqué par l'omission de la préposition *à*. Le verbe *ressembler* auquel cette préposition se rapporte dans ce contexte d'emploi est construit comme un intransitif. On ressemble bien à quelqu'un. Autrement dit, on ne ressemble pas quelqu'un. Dans tous les cas, la langue normée n'autorise pas cette construction qui apparaît dès lors comme un écart de constructions verbales. En tenant compte de ces observations, on arrive plus ou moins à la construction suivante :

« À travers tous ces éléments, nous voyons aussi le caractère très démarqué d'Halla N'jockê qui ne *ressemble* ni *à* un homme, ni *à* une femme. » (Copie 32)

Ce cas apparaît identique dans le troisième énoncé illustratif (Copie 83). Le contexte d'emploi de verbe *renvoyer* semble exiger l'apport d'une préposition, en l'occurrence, la préposition *à*. Nous estimons que ce verbe exprime ici le fait de se rapporter à quelqu'un ou à quelque chose. Sa construction nécessite la préposition *à* qui, selon la norme, canalise, voire exprimer mieux ce sens contextuel. D'où la reformulation éventuelle :

« L'onomastique renvoie déjà *à* un rapprochement entre l'auteur et son personnage » (Copie 83).

Quant au deuxième énoncé (Copie 51), il semble traduire l'omission de l'adverbe *comme*. Ce qui indiquerait que les omissions dans ces constructions verbales ne concernent pas seulement les prépositions. Certains adverbes apparaissent parfois omis. Selon le contexte et tenant compte de ces observations, cet énoncé (Copie 51) pourrait certainement mieux clarifier son sens dans la construction suivante :

« ... l'anachronisme apparaît *comme* l'un des procédés narratifs dont fait usage le narrateur. » (Copie 51)

Cette illustration nous intéresse d'autant plus qu'elle semble indiquer qu'outre les omissions de prépositions et d'adverbes dans les constructions verbales chez les étudiants, d'autres catégories grammaticales sont peut-être concernées.

À travers la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), nous notons aussi ce qui s'apparente sans doute à des difficultés d'emploi de locutions verbales. L'usage de ces dernières dans certains énoncés apparaît parfois approximatif du point de vue de la norme. C'est en tout cas ce que semblent indiquer les illustrations suivantes :

« Par ailleurs, elle est un personnage *prenant partie intégrale* du récit. » (Copie 35)

« D'abord l'écriture épistolaire, il apparaît dans cette œuvre la séquentialisation par temps qui *fait lieu de* chapitre... » (Copie 73)

« À la lecture de *La mémoire amputée* de Wêrê Wêrê Liking, il convient de dire qu'une telle écriture permet aux femmes en particulier les femmes africaines de *prendre conscience sur* leur vie. » (Copie 75)

« Elle *fait abstraction* aux normes préétablies pour utiliser des méthodes propres à elle. » (Copie 83-3)

Dans le premier énoncé illustratif (Copie 35), l'étudiant semble vouloir se référer à la locution *faire partie intégrante de*. Du point de vue du sens, cette locution se rapporte entre autres à ce qui fait partie d'un ensemble. En tenant compte du contexte de cet énoncé (Copie 35), cette signification pourrait convenir à l'idée certainement exprimée. La locution apparemment employée pourrait dès lors révéler une confusion entre les locutions *faire partie intégrante de* et *prendre part à*. D'où le probable écart de constructions souligné en italique dans cet énoncé (Copie 35). Corriger la locution employée, selon ces observations, permettrait ainsi d'arriver à l'idée suivante :

« Par ailleurs, elle est un personnage *faisant partie intégrante* du récit. » (Copie 35)

Dans le deuxième énoncé illustratif (Copie 73), les difficultés de constructions semblent relatives à la locution verbale *tenir lieu de*. Celle-ci exprime entre autres l'action de remplacer. Le contexte de cet énoncé (Copie 73) indique également que c'est dans ce sens que son usage est tenté. Dans cette tentative de construction de la locution *tenir lieu de*, l'étudiant a sous doute substitué au verbe *tenir*, le verbe *faire*. Ce qui expliquerait la construction notée en italique dans cet énoncé (Copie 73). Quant aux éventuelles raisons de ce choix, nous ne pensons pas être en mesure de toutes les élucider dans cette analyse. Elles semblent néanmoins à rechercher dans la maîtrise des règles régissant l'emploi des locutions en général et des locutions verbales en particulier. Ce type de constructions apparaissant davantage comme des confusions. Cette substitution inappropriée, du point de vue de la norme, a ainsi pour effet de gêner la compréhension de l'idée exprimée de façon générale. En essayant donc une construction avec la locution *tenir lieu de*, au regard de ces observations, l'on obtient l'idée suivante :

« D'abord l'écriture épistolaire, il apparaît dans cette œuvre la séquentialisation par temps qui *tient lieu de* chapitre... » (Copie 73)

Le troisième énoncé illustratif (Copie 75) abonde dans ce sens. À la différence que ce n'est pas le verbe introducteur qui est remplacé de façon inadéquate, mais plutôt la préposition liant la locution à son complément. Le contexte de cet énoncé (Copie 75) semble montrer que cet étudiant essaie d'employer la locution verbale *prendre conscience de*. Celle-ci exprime l'action de réaliser (connaître clairement) quelque chose. En la construisant, l'étudiant a certainement substitué à la préposition *de*, la préposition *sur*. Ce qui, au vu du contexte, n'est pas autorisé par les règles régissant l'emploi de cette locution. Même si l'action exprimée apparaît plus ou moins compréhensible. En construisant donc cette locution selon ces observations, l'on aboutit à l'idée suivante :

« À la lecture de *La mémoire amputée* de Wêrê Wêrê Liking, il convient de dire qu'une telle écriture permet aux femmes en particulier les femmes africaines de *prendre conscience de* leur vie. » (Copie 75)

Le dernier énoncé illustratif (Copie 83-3) révèle certainement ce cas de substitution de la préposition. Cet étudiant essaie sans doute d'employer la locution *faire abstraction de* qui exprime l'action de ne pas tenir compte de quelque chose par exemple. Dans cette tentative, la préposition *à* semble avoir été substituée à la préposition *de*. En nous appuyant sur le contexte de cet énoncé (Copie 83-3) et sur la norme régissant l'emploi de cette locution, cet usage apparaît incorrect. Construire cette locution avec la préposition *de* permettrait de la sorte d'exprimer l'idée suivante :

« Elle *fait abstraction des* normes préétablies pour utiliser des méthodes propres à elle. »
(Copie 83-3)

L'autre variante de la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) en Licence est relative à certains paronymes que nous qualifions de verbaux. Dans ces paronymes verbaux, l'étudiant se trompe de verbe. La similarité sonore du verbe employé et celui auquel il fait sans doute référence en réalité semble en être la principale cause. Il arrive aussi que l'étudiant confonde une locution et un nom commun dont les orthographes respectives se rapprochent sensiblement. Nous avons observé une illustration de cette autre forme de paronymes en Licence. D'où l'énoncé suivant :

« Aussi, le roman africain écrit en langue française *fait attrait à* la transculture. » (Copie 32)

Dans cet énoncé (Copie 32), l'étudiant souhaite sans doute employer la locution *avoir trait à* qui exprime plus ou moins l'action d'avoir un rapport avec quelque chose par exemple. Dans cette tentative, il a certainement confondu cette locution avec le nom masculin *attrait* dont le sens renvoie à la qualité par laquelle une personne ou une chose plait, attire. La locution *faire attrait à* construite dans cet énoncé (Copie 32) semble la résultante de cette apparente confusion. Sur la base de ces observations, une autre formulation de cet énoncé (Copie 32) permettrait ainsi d'exprimer l'idée suivante :

« Aussi, le roman africain écrit en langue française *a trait à* la transculture. » (Copie 32)

L'emploi de pronoms à travers certaines constructions verbales semble également constituer des difficultés. Il s'agit de l'emploi de pronoms personnels et de pronoms relatifs. En ce qui concerne les pronoms personnels, leur usage est souvent abusif. Ce qui a pour effet de gêner le sens du verbe avec lequel ils sont construits. Des effets de redondance compliquent de

la sorte la compréhension de l'objet exprimé. L'emploi des pronoms relatifs s'avère, quant à lui, souvent inapproprié du point de vue de la norme. Certains pronoms relatifs ne semblent pas ainsi respecter la logique grammaticale des verbes qu'ils aident à construire. Tentons d'examiner quelques énoncés illustratifs susceptibles de traduire ces observations :

« La présentation de ces tantes (tante Roz, tata Roz...) comme si elle écrivait sa propre histoire où le lecteur *devait en* prendre conscience de sa vie. » (Copie 18)

« ... elle dit qu'elle *en était* capable de les répéter une douzaine de fois. » (Copie 100-2)

« C'est pour montrer aussi, les phénomènes *dont est soumise* la mémoire. » (Copie 36-2)

« Halla raconte les événements *qu'elle a pu se souvenir*. » (Copie 49)

Le premier et le deuxième énoncé (Copies 18 et 100-2) illustrent l'usage du pronom personnel *en* comme précédemment décrit. Ce pronom est utilisé de façon abusive. Ce qui crée des effets de redondance perceptibles à travers ces énoncés. Remarquons aussi une relative dégradation des procès exprimés par les verbes aux côtés desquels ce pronom est ainsi employé. Une meilleure compréhension de l'objet exprimé semble dès lors nécessiter la suppression de ce pronom au sein de ces énoncés. Ce qui permettrait éventuellement d'aboutir aux idées suivantes :

« La présentation de ces tantes (tante Roz, tata Roz...) comme si elle écrivait sa propre histoire où le lecteur *devait* prendre conscience de sa vie. » (Copie 18)

« ... elle dit qu'elle *était* capable de les répéter une douzaine de fois. » (Copie 100-2)

Les deux autres énoncés illustratifs (Copies 36-2 et 49) traduisent un usage inapproprié de pronoms relatifs intégrés à des constructions verbales. Ainsi dans le troisième énoncé (Copie 36-2), le pronom relatif *dont* a-t-il été substitué au pronom relatif *auquel* dont l'usage semble au contraire convenir, selon la norme, au contexte de l'énoncé. Cette substitution apparaît comme un écart qui a également pour effet de gêner la parfaite réalisation du procès exprimé par le verbe *soumettre* employé comme participe passé. Il en est de même pour le dernier énoncé illustratif (Copie 49) qui présente un cas de substitution du pronom relatif *que* au pronom relatif *dont*. Ce qui gêne également le procès du verbe *se souvenir* à la construction duquel il participe. En tenant compte de ces observations, l'on pourrait construire ces énoncés (Copies 36-2 et 49) dans les termes suivants :

« C'est pour montrer aussi, les phénomènes *auxquels est soumise* la mémoire. » (Copie 36-2)

« Halla raconte les événements *dont* elle a pu *se souvenir*. » (Copie 49)

Ces observations viennent ainsi clore l'analyse de la première sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC) que constitue la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Intéressons-nous à l'influence de français ivoirien (IFI) qui en est la seconde sous-catégorie.

Les taux relatifs aux proportions du français de Côte d'Ivoire dans les productions écrites des étudiants apparaissent de plus en plus faibles. Surtout si on les compare à ceux de la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Ce qui semble indiquer que même si le français de Côte d'Ivoire influence encore certaines constructions verbales, cette influence est de moins en moins significative en termes de récurrence. Rappelons qu'elle se rapporte, en première année, à 16 étudiants sur 52. Soit un taux estimé à 30, 76 % de l'effectif désigné. En deuxième année, elle concerne 5 étudiants sur 43, soit 11, 62 % de l'effectif indiqué. En Licence, elle touche 7 étudiants sur 39. Ce qui correspond à peu près à 17, 94 % de cet effectif. En observant les histogrammes relatifs à l'évolution de cette sous-catégorie d'écarts, on remarque une sensible chute entre la première et la deuxième année. Il y a ensuite une relative hausse de la deuxième année à la Licence. Une probable stabilisation entre ces deux niveaux d'études ? Les résultats de Maîtrise nous donneront certainement davantage d'indications. Avant d'y parvenir toutefois, attelons-nous à présenter quelques énoncés illustratifs afin d'observer éventuellement leurs caractéristiques en Licence.

« L'auteur a pris un peu des deux cultures pour (Ø) former une. » (Copie 7)

« ... ce dernier à travers ses enseignements des choses du bois sacré à sa petite fille lui a beaucoup *servi sur les choses des hommes*. » (Copie 8)

« ... par la négligence de son père, elle n'a pas pu *continuer l'école*. » (Copie 22)

« ... aussi, il y a le fait que Halla N'jockè a été *préparée* par son grand-père. » (Copie 63)

Le premier énoncé illustratif (Copie 7) présente un cas d'omission, en l'occurrence, celui du pronom personnel préverbal *en* notée par le symbole linguistique de *zéro*. Cet énoncé semble traduire un glissement syntaxique souligné par une élision du complément pronominal. Cette construction apparaît fréquente dans le français parlé de Côte d'Ivoire. Celui-ci semble ainsi surexploiter les possibilités d'omission du complément offertes par le français standard basique (Boutin, 2003 p. 32). D'ailleurs, en ce qui concerne particulièrement les pronoms préverbaux *en* et *y*, Boutin fait remarquer qu'« en français de Côte d'Ivoire, leur utilisation est presque nulle, ou, dans une perspective comparatiste entre français de France, français normé et français de Côte d'Ivoire, leur omission est presque systématique ».¹⁷⁵

Revenons donc à cet énoncé (Copie 7) et observons que le complément préverbal *en* ne semble plus y assumer, seul, la charge la réalisation du procès du verbe. Le contexte d'emploi de ce dernier est censé fournir les indications nécessaires à la maîtrise de l'objet auquel il se réfère. Cela pourrait certainement expliquer cette élision du pronom préverbal *en* qui endosse ici la charge de la symbolisation de l'objet référé de sorte que l'idée exprimée soit clairement restituée. En élidant ce pronom, l'étudiant est sans doute influencé par une conception ivoirienne du contexte général du verbe que celui-ci (le pronom élidé) aide à construire. Ce que nous considérons dans l'analyse du sous-corpus comme relevant d'un écart de constructions verbales. Clarifier davantage le sens de cet énoncé (Copie 7) nécessiterait donc de le construire en tenant compte du pronom personnel élidé, *en*.

Le deuxième énoncé (Copie 8) semble illustrer un glissement sémantico-syntaxique matérialisé par l'usage de calques comme on l'observe souvent dans le français parlé de Côte d'Ivoire. Ce type d'énoncés est certes en français, mais la construction syntaxique tout comme les références sémantiques qui s'en dégagent exigent plus ou moins une familiarisation avec le contexte ivoirien de son emploi. Cela permet ainsi de mieux en saisir les éventuelles significations. Cet énoncé (Copie 8) peut paraître flou et ambigu d'un point de vue strictement normatif. Toutefois, sa signification lui est restituée dans un contexte ivoirien. En ce sens qu'il semble y puiser l'essentiel de sa structure sémantico-syntaxique. Cette construction est considérée ici comme un écart. Nous essayons toutefois d'en décrire certaines aspérités pour mettre en évidence l'influence du français de Côte d'Ivoire qui pourrait principalement en expliquer la structure de façon générale.

¹⁷⁵ Béatrice Akissi Boutin, « La variation dans la construction verbale en français de Côte d'Ivoire ». [Éd] Université de Québec à Montréal, *Érudit, Revue québécoise de linguistique*, Vol 32, n° 2, 2003, p. 36.

Quant aux deux derniers exemples (22 et 63), ils présentent certainement des glissements sémantiques marqués par des néologismes de sens ou encore par des *resémantisations* verbales. Les verbes *continuer* et *préparer* que l'on observe respectivement se rapportent à des sens qui leur semblent connus dans le français de Côte d'Ivoire. C'est ainsi que ne pas « continuer l'école » (Copie 22) décrit le fait d'être déscolarisé. Quant à la construction « avoir été préparé » (copie 63), elle renvoie, dans ce contexte, au fait d'avoir été initié à un quelconque rite plus ou moins ésotérique. Remarquons qu'il apparaît difficile de saisir les sens véritables de ces constructions si l'on n'est pas familier du français de Côte d'Ivoire. Les difficultés de compréhension dues à cette codification particulière peuvent même s'étendre à la plupart des francophones d'Afrique subsaharienne.

Cette analyse de productions écrites d'étudiants en Licence de Lettres nous a permis d'observer une baisse des proportions relatives aux écarts prédéfinis. L'observation selon laquelle la courbe d'évolution du taux de ces écarts semble opposée à celle de la progression académique des étudiants s'en trouve apparemment renforcée. L'influence du français de Côte d'Ivoire se présente à ce niveau d'études comme relativement stable, c'est-à-dire approximativement dans les mêmes proportions qu'en deuxième année. Quant à la sous-catégorie d'écarts relative à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), elle paraît plutôt en baisse. Cette baisse demeure cependant relative vu que l'essentiel des écarts qu'elle traduit s'observe également en Licence. Nous en déduisons que cette sous-catégorie conserve son caractère stable malgré l'évolution graduelle des étudiants. Contrairement à l'ensemble des écarts, l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) comprise, qui semblent profiter progressivement cette évolution graduelle pour réduire les proportions auxquelles ils se rapportent. Nous en sommes à ce niveau d'analyse. Ces observations ne peuvent évidemment pas traduire la réalité de l'ensemble du sous-corpus écrit sans les données de la Maîtrise.

1-2-4 Les étudiants en Maîtrise (Master 1)

1-2-4-1 La non-répétition de la préposition (NRP)

Copie 28

« Il devient ainsi un modèle pour son peuple, (Ø) ses contemporains et pour les générations futures. »

Copie 29

« Nous pouvons aussi déduire que Soundjata est un homme sorcier puisqu'il a réussi à vaincre Soumahoro et en même temps (Ø) libérer son peuple. »

Copie 41

« Djibril Tamsir Niane est un écrivain guinéen. Il s'est intéressé à la connaissance, à l'étude des civilisations orales africaines, (Ø) les valeurs des sociétés traditionnelles anciennes. »

Copie 43

« Contrairement à d'autres histoires où on assiste à des adorations et (Ø) des signatures de pactes avec les génies. »

Copie 55

« Les romanciers inspirés de mythes racontent pour la plupart avoir recours à des personnages extraordinaires, (Ø) des êtres fabuleux ou surnaturels ou tout simplement (Ø) des héros... »

Copie 58

« En somme, le récit se réfère à des espaces, (Ø) des personnages, et (Ø) des événements du réel... »

Copie 61

« Soundjata ou l'épopée mandingue de Djibril Tamsir Niane est un genre de la littérature orale qui aboutit au merveilleux et (Ø) le fantastique. »

Copie 64

« En effet, le caractère épique de ce récit transparait par l'interprétation et les exploits merveilleux ou (Ø) le pouvoir surnaturel qu'avait le héros. »

Copie 74

« ... donnant ainsi naissance à une œuvre épique, autrement dit, (Ø) une épopée. »

Copie 91

« ... sa belle-mère Sassouma Béréte qui ne recule devant rien pour nuire à l'enfant et (Ø) sa mère. »

1-2-4-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents

Copie 28

« En effet, premier-né d'une femme buffle et d'un père Roi, Soundjata *devrait et avait* des attributs qu'aucun humain ne pouvait posséder. »

1-2-4-3 Choix erroné de la construction (CEC)

1-2-4-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV)

Copie 1

« La littérature orale africaine *regorge* (Ø) plusieurs genres à savoir le conte, la légende, l'épopée, qui sont basés sur la parole... »

Copie 6

« C'est un individu à la forte personnalité qui se situe délibérément en dehors de la norme propre à la société déterminée et ne craint pas *à défier* les lois humaines et divines. »

Copie 8

« Dans l'œuvre de Djibril Tamsir Niane, plusieurs éléments caractéristiques de l'épopée *y figurent*. »

Copie 12

« ... important réceptacle des cultures, la littérature *regorge* (Ø) une diversité de genres dont fait partir l'épopée. »

« Il battit à sang son adversaire féroce et insaisissable soumahoro Kanté et *emporta* merveilleusement la bataille de Kirina. »

Copie 14

« ... ce récit *regorge* (Ø) toutes les caractéristiques d'une épopée. »

Copie 17

« La littérature africaine *regorge* de ce fait (Ø) divers genres tels que le conte, la légende, l'épopée. »

Copie 20

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* est une œuvre de l'écrivain Djibril Tamsir Niane qui **tire** tout son intrigue **dans** la pure tradition africaine. »

« Sa générosité est sans précédent au point où les plus grandes sorcières mandingues ont échoué à leur mission **dont était** à la base, la Reine Mère de Dankara Touma. »

Copie 27

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Djibril Tamsir Niane ne **se soustrait** pas **de** cette définition. »

Copie 31

« Il **a à son emprise** plusieurs œuvres dont *Soundjata ou l'épopée mandingue*. »

Copie 32

« ... aussi le mystère de la disparition de Soumangourou Kanté **flechetté** par un ergot de coq. »

Copie 33

« Tout ceci fait de lui celui qui représente notre désir de **nous soustraire d'**une vie terne pour accéder aux hauts lieux... »

Copie 34

« Cette histoire **fait partie intégrante dans** le mythe et les réalités africaines. »

Copie 36

« La prise du pouvoir par Dankara Touma, le fils de la première épouse du Roi qui **emmène** Soundjata à opter pour l'exil. »

Copie 37

« Le secret n'était rien d'autre qu'un ergot de poulet **que** Soundjata **s'est servi** de lancer pour atteindre son ennemi, Soumahoro Kanté. »

Copie 39

« Soundjata, à l'étonnement de toutes attitudes normales pose des actes qui **dénotent du** merveilleux. »

Copie 41

« Il y a aussi le fantastique qui **a droit d'être cité** dans l'œuvre, car il y participe énormément dans les actions du héros. »

Copie 44

« Il est important de noter que lorsque nous nous référons à l'histoire narrée par le romancier Djibril Tamsir Niane à partir de sa situation initiale jusqu'à son dénouement, nous **assertons** que l'œuvre est une épopée. »

Copie46

« De plus, le caractère épique de Soundjata **résidait en** le fait qu'il avait en face de lui des adversaires et des protagonistes. »

Copie 53

« Cependant, Soundjata **regorge (Ø)** plusieurs qualités... »

Copie 55

« ... le héros, sans peine aucune déterra le gros fromager du village pour le **planter à** la cour de sa mère. »

Copie 57

« L'Afrique **regorge (Ø)** plusieurs œuvres épiques dont la plus connue est celle de l'histoire de *Soundjata ou l'épopée Mandingue*. »

Copie 63

« Celui qui **s'avisait à** être désobéissant était puni par Soundjata. »

Copie 66

« ... tout l'univers a **conspué à** sa venue au monde. »

Copie 67

« C'est le moment **que sorti** une matrone de la case de Sogolon et annonça à Naré Maghan qu'il était père d'un garçon. »

Copie 72

« C'est dans cette volonté de nous **emmener** à faire ressortir ces caractères de l'œuvre... »

Copie 73

« ... un personnage fabuleux qui a marqué l'histoire de son peuple voire même qui a **gravé** la mémoire collective. »

« C'est un personnage qui **regorge (Ø)** toutes les qualités en lui. »

Copie 79

« *Soundjata ou l'épopée Mandingue* de Djibril Tamsir Niane est une œuvre qui de son contenu littéraire **regorge (Ø)** plusieurs aspects de l'épopée. »

Copie 82

« Il réussit à accomplir la tâche **pour laquelle** il a été **prédestiné**. »

Copie 83

« Dans la tradition orale africaine, les contes, les légendes et autres récits **y tiennent** une place de choix. »

« ... un récit où vraisemblance et fabuleux **s'en mêlent**. »

« Soumahoro Kanté **dont** le Mandingue **était sous l'emprise**. »

Copie 84

« Soundjata ou l'épopée mandingue de Djibril Tamsir Niane *révèle d'*une épopée... »

Copie 88

« Dans cette œuvre, le personnage principal est Soundjata dont on *raconte son* histoire. »

« Cette vision de lutte, Djibril Tamsir Niane la considère comme une épopée qu'il *la décrit* comme une civilisation... »

Copie 94

« C'est-à-dire un combat mystique *emprunt à la magie noire, à* la sorcellerie. »

Copie 96

« ... Une épopée revient à faire *ressortir* l'héroïsme *dans* le texte, l'exaltation du héros, en définitive c'est en faire ressortir les caractéristiques de l'épopée. »

Copie 99

« Soudain, le ciel s'assombrit et les éclairs le fendirent et une grande pluie diluvienne se *fit à s'abattre*. »

Copie 100

« ... comme elle *fait partir de* la prophétie de la naissance de Soundjata. »

1-2-4-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI)

Nous n'avons pas observé d'énoncés se rapportant à cette catégorie d'écarts. Nous tenterons de donner les arguments pouvant éventuellement expliquer cette situation dans la partie réservée à cet effet. Avant d'y aboutir, présentons les tableaux et histogrammes récapitulatifs fondant l'essentiel de l'argumentation.

1-2-4-4 Tableaux et Histogrammes d'étudiants en Maîtrise

1-2-4-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écarts observés

Tableau 9. Les étudiants en Maîtrise

Grille d'écarts	Étudiants concernés sur 100	Pourcentage	Classement selon la récurrence
Non-répétition de la préposition (NPR)	10	21,73 %	(CEC) 76,08 %
Attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	01	2,17 %	(NPR) 21,73 %
Choix erroné de la construction (CEC)	35	76,08 %	(ATT) 2,17 %
Total	46	100 %	

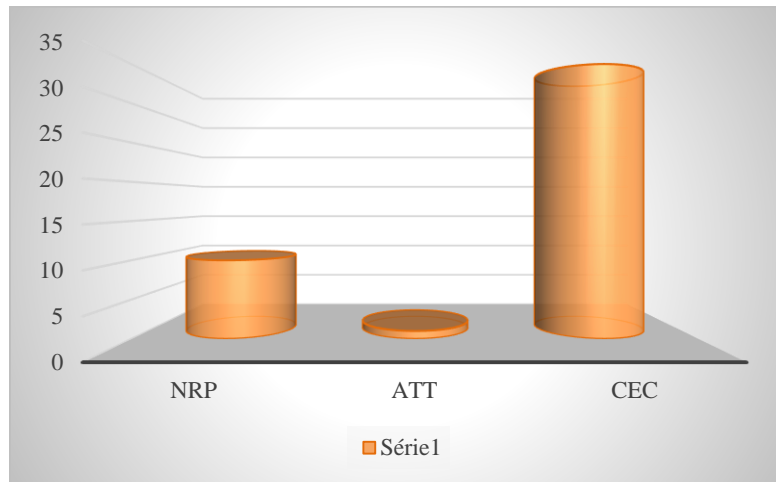
1-2-4-4-2 Le détail du (CEC)

Tableau 10. Les étudiants en Maîtrise

Détail du (CEC)	Étudiants sur 100	Pourcentage
(CAV)	35	100 %
(IFI)	0	0 %
Total	35	100 %

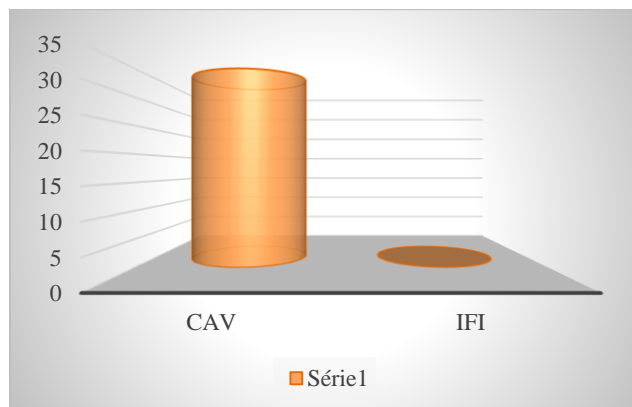
1-2-4-4-3 Histogramme de la grille d'écarts observés

Figure 12. Les étudiants en Maîtrise



1-2-4-4-4 Histogramme du (CEC)

Figure 13. Les étudiants en Maîtrise



1-2-4-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats

1-2-4-4-4-1-1 Tableau récapitulatif

La Maîtrise constitue le dernier niveau observé dans cette enquête. Dans l'ensemble, les écarts de constructions verbales concernent un effectif total de 46 étudiants sur 100, soit un taux exprimé à 46 % de l'effectif évoqué. Ce qui indique une régression d'environ 9 % en comparaison avec le pourcentage relatif aux étudiants de Licence qui est de 55 %. C'est une baisse qu'on pourrait qualifier de relative certes, mais qui a tout son sens. Cette réduction nous

apparaît comme la confirmation de l'hypothèse selon laquelle la chute des écarts de constructions verbales serait aussi liée au dynamisme du cursus universitaire des étudiants. Plus les étudiants avancent dans leurs études, moins ils semblent concernés par les écarts de constructions verbales. C'est ce que nous déduisons de l'observation du sous-corpus écrit. Dans le détail par contre, les choses ne semblent pas aussi simples qu'elles pourraient en avoir l'air. C'est pourquoi nous invitons à l'approfondissement de l'analyse relative à ce niveau d'études avant de tirer les conclusions qui s'imposent.

Le choix « erroné » de constructions (CEC) en Maîtrise comme aux précédents niveaux est, en termes de proportions, la première catégorie. Il se rapporte à 35 étudiants sur 100, soit un taux estimé à 76, 08 % des étudiants concernés. Ce qui indique une relative baisse, en comparaison avec la Licence où 30 étudiants sont concernés. Le détail du choix « erroné » de constructions dévoile toutefois quelques surprises. La connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) domine intégralement cette catégorie d'écarts. Elle concerne l'ensemble des 35 étudiants constituant l'effectif total de cette catégorie d'écarts. Contrairement à l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) qui n'en concerne aucun. Avant leur commentaire proprement dit, ces résultats méritent un tant soit peu que l'on s'y attarde. Même si nous remarquons, depuis la deuxième année, une baisse progressive de l'influence du français de Côte d'Ivoire, nous ne nous attendions pas forcément à son annulation totale en Maîtrise. Ce qui semble ainsi consolider l'observation selon laquelle la baisse générale des écarts dans les productions écrites des étudiants est liée à leur niveau d'études. A contrario, la quasi-stabilité des taux relatifs à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) pourrait être interprétée comme la persistance de certains écarts. Nous essayerons d'approfondir les éventuelles interprétations qu'induit ce résultat dans l'analyse du détail du choix « erroné » de constructions (CEC).

La non-répétition de la préposition (NRP) conserve sa position intermédiaire en Maîtrise. Des 100 étudiants observés à cet effet, 10 sont concernés soit, 21, 73 % de l'effectif s'y rapportant. Ce qui traduit une baisse quand on sait qu'en Licence, 15 étudiants sont concernés.

Quant à l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents, un seul cas a pu être observé comme en Licence. Ce qui correspond à un taux estimé à 2, 17 % des étudiants concernés. Quelles analyses et interprétations faisons-nous de ces observations ?

L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) semble rare en Maîtrise comme dans l'ensemble du sous-corpus écrit. Ce type d'écarts est sans doute évité entre autres grâce à la propension de la plupart des étudiants à construire des phrases simples. L'identité singulière que constitue chaque verbe doit également participer à cette abstinence des étudiants vis-à-vis de cette construction. L'unique illustration s'y rapportant en Maîtrise est la suivante :

« En effet, premier-né d'une femme buffle et d'un père Roi, Soundjata *devrait et avait* des attributs qu'aucun humain ne pouvait posséder. » (Copie 28)

Dans cet énoncé, l'étudiant semble attribuer un même complément aux verbes *devoir* et *avoir*. Ce que nous considérons comme un écart de constructions selon les explications qui suivent.

Devoir est un transitif. Il se construit avec un complément qui peut être direct ou non. Il est à la troisième personne du conditionnel présent ce qui lui donne cette forme : *devrait*. Dans le même contexte, *avoir* est à la fois transitif et auxiliaire. Les régimes de ces verbes ne suffisent certainement pas pour conclure un écart de constructions verbales. L'écart semble plutôt naître du contexte de l'énoncé. C'est-à-dire de ce que l'étudiant souhaite sans doute exprimer en réalité. Nous proposons dans ce sens la construction suivante :

« En effet, premier-né d'une femme buffle et d'un père Roi, Soundjata *devrait avoir et avait* des attributs qu'aucun humain ne pouvait posséder. » (Copie 28)

Comme construit, *devrait* a plutôt le sens d'*être redevable de*. En tenant compte de l'unique complémentation, cet énoncé (Copie 28) se comprend alors comme si le personnage indiqué, en l'occurrence Soundjata, serait redevable des attributs que l'étudiant cite un peu plus loin. En nous appuyant sur le contexte de l'énoncé, il semble le contraire. Les attributs évoqués apparaissent comme un droit dont le personnage indiqué doit jouir. Ce n'est pas Soundjata qui doit des attributs, mais c'est plutôt à lui que ceux-ci reviennent. Dès lors, la présence d'un auxiliaire, *avoir* en l'occurrence pourrait aider le verbe *devoir* à réaliser son procès. Sans cet auxiliaire le verbe *devoir* entre en contradiction avec le complément de l'énoncé voire avec l'objet exprimé. D'où l'écart qui paraît résulter de cette construction.

Chaque verbe est une identité distincte et ses rapports avec les autres éléments de la phrase sont définis par l'ensemble de ces ramifications éventuelles autrement dit, par sa valence. À l'image

d'une structure moléculaire il suffit que deux atomes ou que deux éléments ne correspondent pas et toute la structure en est impactée. À y voir de plus près, ce n'est pas l'énonciateur qui construit le verbe à travers l'énoncé, mais que c'est plutôt le verbe qui guide ce dernier vers sa construction selon l'effet escompté. Vu « les sensibilités grammaticales » de cette construction qui consiste en l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT), l'on peut plus ou moins comprendre sa rareté dans les productions écrites des étudiants. Intéressons-nous aux écarts relatifs à la non-répétition de la préposition (NRP).

La non-répétition de la préposition (NRP) conserve sa position médiane. C'est-à-dire entre l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) et le choix « erroné » de constructions (CEC). Sur 100 étudiants, 10 sont concernés soit un taux estimé à 10 % de l'effectif indiqué. Il en résulte une baisse en comparaison avec la Licence où ce type d'écarts se rapporte à 15 étudiants. En suivant la courbe d'évolution qui s'en dégage, la non-répétition de la préposition (NRP) concerne d'abord 16 % des étudiants observés en première année. Elle semble ensuite se stabiliser entre la deuxième année et la Licence avec 15 étudiants concernés. Elle connaît enfin une chute en Maîtrise avec 10 % des étudiants observés. Ce qui équivaut à 10 étudiants sur 100.

Cet écart semble baisser à chaque fin de cycle. C'est-à-dire en deuxième année pour le premier cycle et en Maîtrise relativement au deuxième cycle. Dans l'ensemble, il apparaît stable avec une tendance à la baisse selon l'évolution graduelle des étudiants. À la différence de l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) rarement observée.

La non-répétition de la préposition (NRP) est fondamentalement caractérisée par la non-répétition des prépositions *à*, *de* et *en*. L'observation selon laquelle les étudiants ne répètent généralement pas les prépositions sert d'éventuelle explication. Ces prépositions (*à*, *de* et *en*) ont pour règle générale, la nécessité de leur répétition devant les éventuels compléments du verbe qu'elles aident à construire. Elles ne se répètent pas dans une locution ou lorsque la réalité exprimée dans les différents compléments est la même. Les autres prépositions ne se répètent pas sauf à des fins stylistiques où d'insistance particulière. Les prépositions *à*, *de* et *en* figurent également parmi les plus récurrentes de la langue française. Il est par conséquent difficile de construire des verbes sans leur faire appel. Les étudiants qui ont tendance à ne pas répéter les prépositions tombent ainsi souvent sous le coup de ces normes. Voyons par le biais de quelques énoncés illustratifs si ces faits s'avèrent en Maîtrise.

« Nous pouvons aussi déduire que Soundjata est un homme sorcier puisqu'il a réussi à vaincre Soumahoro et en même temps (Ø) libérer son peuple. » (Copie 29)

« Contrairement à d'autres histoires où on assiste à des adorations et (Ø) des signatures de pactes avec les génies. » (Copie 43)

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Djibril Tamsir Niane est un genre de la littérature orale qui aboutit au merveilleux et (Ø) le fantastique. » (Copie 61)

Le premier énoncé (Copie 29) apparaît comme un cas typique des explications données un peu plus haut. Dans cet énoncé, l'étudiant ne répète pas la préposition **à** en introduction au second complément du verbe *réussir*. C'est-à-dire devant le verbe *libérer*. Il ne fait pas usage d'une locution dans cet énoncé et les deux compléments ne semblent pas référer à une même réalité. La préposition **à** devrait par conséquent être répétée. En tenant compte de ces observations, nous pouvons éventuellement construire cet énoncé (Copie 29) dans les termes suivants :

« Nous pouvons aussi déduire que Soundjata est un homme sorcier puisqu'il a réussi à vaincre Soumahoro et en même temps, **à** libérer son peuple. »

Le deuxième énoncé illustratif (Copie 43) présente le même type de constructions contrairement au dernier énoncé illustratif (Copie 61) qui traduit quelques particularités. Le contexte général de cet énoncé est le même que celui des précédents énoncés illustratifs. Le verbe *aboutir* est construit avec la préposition **au** qui devrait sans doute bénéficier d'une répétition devant le second complément du verbe *aboutir*. Non seulement cette répétition n'est pas observée, mais l'étudiant semble combler le vide avec un déterminant, **le** en l'occurrence. Ce qui apparaît incorrect du point de vue de la norme décrite. Cette construction n'est certainement pas propre aux étudiants en Maîtrise. Il n'est pas exclu de l'observer dans les niveaux précédents. Sur la base de ces observations, nous proposons de construire cet énoncé en ces termes :

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Djibril Tamsir Niane est un genre de la littérature orale qui aboutit au merveilleux et **au** fantastique. »

La non-répétition des prépositions **à** et **de** caractérise principalement la Maîtrise. À l'image des précédents niveaux d'études. Ce qui ne signifie pas que l'emploi des autres prépositions est maîtrisé. Leur répétition étant généralement soumise à une recherche stylistique, il est souvent difficile de faire le lien avec les codes grammaticaux prescrits à cet effet. Le style est quelque part une émanation personnelle. Il apparaît donc difficile, pour la grammaire, de trouver le juste milieu entre le style et les éventuelles infractions à la norme. Les constructions verbales avec les autres prépositions présentent quelques écarts en Maîtrise. Il s'agit entre autres de la non-répétition de la préposition *alors* qu'il est plus ou moins apparent que les différents compléments ne se réfèrent pas à une même réalité. Il y a aussi des énumérations. Dans ces cas, l'étudiant entame une suite d'énumération et il omet parfois la répétition de la préposition devant l'un des éléments énumérés pour ensuite la reprendre, un peu plus loin. Observons une éventuelle illustration de ce cas de figure :

« Il devient ainsi un modèle **pour** son peuple, (Ø) ces contemporains et **pour** les générations futures. » (Copie 28)

Cet énoncé semble situer un cadre d'énumération à travers lequel l'étudiant omet la répétition de la préposition *pour* devant le deuxième élément énuméré (*ces contemporains*) pour la répéter devant le dernier complément (*les générations futures*). Nous n'estimons pas que cette construction soit motivée par une éventuelle recherche stylistique. Nous pensons plutôt à une omission due peut-être à un défaut d'attention dans l'instant de rédaction. Notre prudence étant à la mesure de la difficulté d'un tel exercice. Dans l'ensemble, les écarts de constructions verbales relatifs à la non-répétition de la préposition (NRP) en Maîtrise gardent essentiellement les caractéristiques observées au niveau d'études précédentes. Leur proportion est également marquée par une chute. Que dire du choix « erroné » de constructions ? La réponse à cette question se trouve certainement dans la présentation du détail de cette dernière catégorie d'écarts.

1-2-4-4-1-2 Analyse du (CEC)

Le choix « erroné » de constructions (CEC) est, depuis l'entame de cette enquête, la plus importante catégorie d'écarts de constructions verbales en termes de proportions. Les résultats obtenus en Maîtrise semblent renforcer cette observation. Sur 100 étudiants, 35 sont concernés par cette construction. Soit 35 % de l'effectif indiqué. En comparaison avec la Licence, ce taux traduit une réduction d'environ 4 %. Ce qui semble souligner une baisse progressive. Nous pouvons dès lors confirmer que plus les étudiants avancent dans leur cursus universitaire, moins les écarts de constructions verbales impactent les productions écrites. Cette décroissance n'est certes pas aussi rapide et ostentatoire que nous l'aurions souhaitée par exemple. Il n'empêche qu'elle traduit un dynamisme constant de réduction des écarts. Ce qui pour nous est de bon augure.

L'analyse de cette sous-catégorie (CAV) permet d'observer certains écarts de constructions verbales qui semblent constants dans les productions écrites des étudiants. Ces écarts, qui apparaissent davantage comme des difficultés, ont progressivement constitué une ossature dont les principales caractéristiques s'observent également en Maîtrise. Il s'agit de questions incluant la rection verbale, certaines confusions de constructions, la préposition, les locutions verbales et les paronymes. Nous essayerons de nous appuyer sur quelques énoncés illustratifs pour augmenter ce propos. Observons les énoncés suivants :

« Soundjata, à l'étonnement de toutes attitudes normales pose des actes qui *dénotent du* merveilleux. » (Copie 39)

« ... tout l'univers a *conspué* à sa venue au monde. » (Copie 66)

Ces énoncés traduisent certainement des difficultés de rection verbale. Dans le premier énoncé (copie 39), le verbe *dénoter* est construit comme transitif direct à cause de la préposition *de* qui sert de courroie de transmission entre ce verbe et son complément (*merveilleux*). C'est à se demander à quelle rection obéit l'emploi de ce verbe. *Dénoter* présente la construction suivante : V (Verbe) + SN (Syntagme nominal) (Florea, et al., 2010). Quant au sens, il se rapporte à l'action de révéler, d'exprimer voire d'indiquer (*Son geste dénote une grande maîtrise de soi*). Sur cette base, ce verbe est transitif direct. Il se construit donc sans préposition entre lui et son complément. Ce qui n'apparaît pas dans cet énoncé illustratif (Copie 39). Le cas semble similaire dans l'énoncé suivant (Copie 66). Le verbe *conspuer* employé se construit

comme suit : V + SN. Il traduit ainsi l'action de huer, ou de siffler (*Conspuer un élu, un joueur*) (Florea, et al., 2010). En le construisant avec la préposition *à*, l'étudiant modifie la rection de ce verbe qui devient transitif indirect. Ce qui est inapproprié du point de vue de la norme indiquée. D'où l'écart de constructions verbales qui en résulte.

Outre ces difficultés de rections verbales, certaines confusions subsistent. Celles-ci émanent parfois de l'emploi de verbe pourtant inexistant dans la langue ou d'auxiliaire, qui selon le contexte de l'énoncé, déforme l'idée certainement exprimée. Laissons quelques énoncés illustratifs en dire davantage :

« ... aussi le mystère de la disparition de *Soumangourou Kanté flechetté par un ergot de coq.* » (Copie 32)

« ... un personnage fabuleux qui a marqué l'histoire de son peuple *voire même qui a gravé la mémoire collective.* » (Copie 73)

Dans le premier énoncé (Copie 32), l'étudiant emploie le verbe *flechetter* pour dire sans doute que *Soumangourou Kanté* a été touché par une flèche. Nous tenons cette interprétation sémantique du contexte de général de l'énoncé (Copie 32). Cette construction constitue cependant un écart dans la mesure où le verbe *flechetter* n'existe pas en français. À regarder de près, cela pourrait traduire un cas de dérivation morphologique dans lequel le nom commun, en l'occurrence *fléchette*, est frappé d'une flexion comme un verbe du premier groupe, en (— er). Cette dérivation morphologique est parfois tolérée dans le français de Côte d'Ivoire. Les « nouveaux » verbes auxquels ils aboutissent ont tout de même des sens généralement puisés de la variété argotique du français de Côte d'Ivoire, *le nouchi*, qui exploite plus ces constructions. L'on pourrait citer entre autres le verbe *sciencer* dérivé du nom science qui décrit généralement l'action de réfléchir, de penser, etc. Le cas du verbe *flechetter* (Copie 32) qui, à notre connaissance, n'incarne pas de signification particulière dans le français de Côte d'Ivoire et par conséquent, ne semble pas y être admis paraît différent. D'où l'influence éventuelle du français de Côte d'Ivoire que nous excluons de cet énoncé (Copie 32).

Le verbe *graver* employé dans le second énoncé (Copie 73) existe bel et bien dans la langue. Sa construction semble par contre travestir l'action exprimée. *Graver*, dans cet énoncé, obéit à la structure suivante : V + SN. Il traduit ainsi l'action de reproduire par la technique de la gravure (Florea, et al., 2010). Le contexte général de cet énoncé (Copie 73) indique qu'il est certes question d'imprimer une image, mais dans les esprits. Dès lors, *graver* emprunte la

structure suivante : V+ SN+ *dans* + SN (Florea, et al., 2010). Ce qui nous amène à proposer la construction suivante :

« ... un personnage fabuleux qui a marqué l'histoire de son peuple voire même qui *est gravé dans* la mémoire collective. »

Les omissions de prépositions en Maîtrise sont relativement récurrentes sans être diversifiés. Le verbe *regorger* illustre généralement cet écart. Les étudiants le construisent souvent sans la préposition *de* qui tient lieu de courroie de transmission entre ce verbe et le complément réalisant son procès. *Regorger* est ainsi construit comme transitif direct alors que sa rection exige qu'il soit toujours accompagné de la préposition *de*. La fréquence de cette construction en Maîtrise semble indiquer que la plupart des étudiants y sont habitués. Ce qui devrait éventuellement attirer l'attention dans un cadre pédagogique. Nous proposons les énoncés suivants en guise d'exemple :

« La littérature orale africaine *regorge* (Ø) plusieurs genres à savoir le conte, la légende, l'épopée, qui sont basés sur la parole... » (Copie 1)

« ... important réceptacle des cultures, la littérature *regorge* (Ø) une diversité de genre dont fait partir l'épopée. » (Copie 12)

« Cependant, Soundjata *regorge* (Ø) plusieurs qualités... » (Copie53)

Ces énoncés (Copies 1, 12, 53) présentent des cas d'omissions de la préposition. Ces omissions concernent essentiellement le verbe *regorger* même si ces élisions sont généralement évitées de Maîtrise. Le choix de prépositions, adaptées aux constructions envisagées, semble aussi révéler certaines difficultés qui se traduisent en termes d'écarts. Avant d'en dire plus, laissons les énoncés suivants illustrer ces observations :

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* est une œuvre de l'écrivain Djibril Tamsir Niane qui *tire* tout son intrigue *dans* la pure tradition africaine. » (Copie 20)

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Djibril Tamsir Niane ne *se soustrait pas de* cette définition. » (Copie 27)

« ... le héros, sans peine aucune déterra le gros fromager du village pour le *planter* à la cour de sa mère. » (Copie 55)

Dans le premier énoncé (Copie 20), l'étudiant construit le verbe *tirer* avec la préposition *dans*. Ce qui est probable dans un autre contexte puisque ce verbe est à la fois intransitif et transitif. Le contexte présent semble renvoyer *tirer* à l'action de sortir, d'extraire, etc. Sa construction obéit dès lors à la structure suivante : V + SN + *de* + SN (*tirer les clefs de sa poche*) (Florea, et al., 2010). Le choix de la préposition *dans* en lieu et place de *de* constituant ainsi un écart de constructions verbales. D'où la construction suivante proposée :

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* est une œuvre de l'écrivain Djibril Tamsir Niane qui *tire* tout son intrigue *de* la pure tradition africaine. » (Copie 20)

Le deuxième énoncé (Copie 27) présente une construction du verbe *se soustraire*. Comme employé, ce verbe présente une construction à la forme pronominale avec la préposition *de*. Ce qui, du point de vue de la norme en régissant l'usage, apparaît incorrect. *Soustraire* présente plusieurs éventualités de constructions selon l'action exprimée. La forme pronominale déclenche cependant la construction suivante : *Se* + V + *à* + SN (*Se soustraire à ses obligations*) (Florea, et al., 2010). La construction à la forme pronominale avec la préposition *de* s'apparentant ainsi à un écart. Ce qui nous amène à privilégier la construction suivante :

« *Soundjata ou l'épopée mandingue* de Djibril Tamsir Niane ne *se soustrait* pas à cette définition. » (Copie 27)

Le verbe *planter* employé dans dernier énoncé illustratif (Copie 55) est également transitif. Il tolère les prépositions selon le contexte de son emploi. Sa construction avec la préposition *à* semble moins préciser le sens général de cet énoncé (Copie 55). La préposition *dans* pourrait sans doute mieux y arriver. Donnant ainsi lieu à la construction suivante :

« ... le héros, sans peine aucune déterra le gros fromager du village pour le *planter dans* la cour de sa mère. » (Copie 55)

Ces écarts n'engagent pas de prépositions en particulier. Diverses prépositions peuvent ainsi révéler des constructions plus ou moins différentes de celles traditionnellement canalisées par l'idée exprimée. Ce qui semble renforcer l'observation selon laquelle les possibles connexions entre verbes et prépositions sont parfois source de difficultés chez les étudiants. Ce n'est évidemment pas tâche facile compte tenu des embranchements possibles du verbe. La

clarification du sens souhaité en reste cependant tributaire. Une maîtrise de l'essentiel de ces corrélations est donc requise. Intéressons-nous à certaines locutions verbales.

Les constructions inappropriées, du point de vue de la norme, de locutions verbales marquent sensiblement la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Les niveaux d'études observés en soulignent plusieurs cas. La Maîtrise révèle également ces difficultés de constructions de locutions verbales. C'est ce que pourraient illustrer les énoncés qui suivent :

« Il a à son *emprise* plusieurs œuvres dont *Soundjata ou l'épopée Mandingue*. » (Copie 31)

« Cette histoire *fait partie intégrante* dans le mythe et les réalités africaines. » (Copie 34)

« Il y a aussi le fantastique qui *a droit d'être cité* dans l'œuvre, car il y participe énormément dans les actions du héros. » (Copie 41)

Ces trois énoncés (Copies 31, 34 et 100) semblent illustrer des constructions de locutions. Le premier énoncé (Copie 31) présente ainsi deux particularités. D'une part, l'étudiant ne parvient pas à construire correctement la locution certainement envisagée. De l'autre, cette locution ne correspond pas au contexte de l'énoncé. De quelle locution pourrait-il s'agir ? Quelle autre locution pourrait mieux exprimer la pensée de cet étudiant ? Il s'agit sans doute de la locution *avoir de l'emprise sur* ou *être sous l'emprise de*. Cette locution traduit l'idée de la domination qu'on exerce sur quelqu'un ou sur quelque chose ou encore le fait qu'on subisse soi-même la domination de quelqu'un ou de quelque chose. Si le contexte de l'énoncé (Copie 31) s'y prêtait, l'on aurait alors pu dire : *Il a sous son emprise plusieurs œuvres* dont *Soundjata ou l'épopée Mandingue*. Ce qui n'apparaît pas être l'idée exprimée. Cet étudiant essaie certainement d'expliquer que l'auteur, dont le roman fait l'objet de son étude, a écrit plusieurs œuvres dont *Soundjata ou l'épopée mandingue*. Il n'est pas question de domination comme le laisse suggérer la construction employée dans ce sens. D'où la construction suivante proposée :

« Il a à son *actif* plusieurs œuvres dont *Soundjata ou l'épopée Mandingue*. » (Copie 31)

Contrairement au premier énoncé (Copie 31), la locution employée dans le deuxième énoncé illustratif (Copie 34) paraît adaptée au contexte. Il semble exister une adéquation entre l'idée exprimée et la construction employée. Là où le bât blesse cependant, c'est dans le choix de la préposition qui sert d'attache entre la locution et son complément dans l'énoncé. La locution *faire partie intégrante de*, puisque c'est d'elle qu'il semble question, décrit l'action d'une personne ou d'une chose faisant partie d'un ensemble. Le verbe *être* peut également introduire cette locution sans que la portée significative soit perturbée. Ce qui n'est pas le cas de la préposition, liant cette locution à son complément, qui ne varie pas. Que l'on emploie *faire partie intégrante* ou *être partie intégrante*, cette locution s'accompagne, du point de vue de la norme, de la préposition *de*. La construction avec la préposition *dans* telle qu'on l'observe à travers cet énoncé illustratif (Copie 34), apparaît donc comme un écart. Une éventuelle construction prenant en compte ces observations permettrait d'aboutir à l'idée suivante :

« *Cette histoire fait partie intégrante du mythe et des réalités africaines.* » (Copie 34)

Dans le dernier énoncé illustratif (Copie 41), l'étudiant essaie de traduire sa pensée en s'appuyant sur la locution *avoir droit de cité*. En parlant de l'œuvre étudiée, ce dernier explique qu'« Il y a aussi le fantastique qui *a droit d'être cité* dans l'œuvre, car il y participe énormément dans les actions du héros. » Cet étudiant évoque certainement l'admission ou encore la présence du fantastique dans l'œuvre étudiée dans la mesure où les actions du héros en témoigneraient. Vu de la sorte, cela pourrait convenir à la locution *avoir droit de cité*. Cette dernière, dont l'usage s'observe bien plus dans le domaine juridique actuellement, connaît aussi des emplois figurés. C'est dans ce dernier usage qu'elle traduit entre autres l'action de faire partie d'un ensemble quelconque, d'être admis dans quelque chose, etc. En estimant que c'est à cette réalité sémantique que se prête l'énoncé illustratif (Copie 41), la locution *avoir droit de cité* correspondrait davantage à l'idée exprimée. D'autant plus que l'étudiant semble confondre *avoir droit de cité* avec *avoir droit à*. Ce qui nous amène à proposer la construction suivante :

« Dans cette œuvre, le fantastique, qui participe énormément aux actions du héros *a droit de cité*. » (Copie 41)

Les étudiants font fréquemment usage des locutions. Ces emplois sont souvent corrects, du point de vue de la norme. D'autres managements apparaissent approximatifs tant l'idée exprimée reste difficile à maîtriser. Il en résulte des écarts traduisant parfois des confusions. Ce qui indique certainement, pour la plupart de ces étudiants, que les règles régissant l'emploi des locutions en général et des locutions verbales en particulier doivent être approfondies. Parlant de confusions, elles semblent parfois dériver de l'orthographe ou de la sonorité rapprochée de deux termes, en l'occurrence, de deux verbes. C'est ce que nous tenterons de voir ensuite.

Certaines constructions sont marquées par des confusions entre deux termes qui, dans cette étude, sont souvent des verbes. Nous pensons que ce type d'écarts est du fait de paronymes qualifiés ici de verbaux. D'autres confusions entre des verbes et des noms communs dont les orthographes et les sonorités paraissent rapprochées s'observent également. Elles demeurent toutefois rares en Maîtrise. D'où l'unique illustration suivante :

« C'est-à-dire un combat mystique *emprunt à la magie noire, à la sorcellerie.* » (Copie 94)

Cet énoncé (Copie 94) semble traduire une confusion entre deux termes. Celui que l'étudiant emploie et l'autre auquel il fait sans doute allusion en réalité. Commençons par le terme employé. En parlant d'un combat mystique, cet étudiant écrit que celui-ci est « *emprunt à la magie noire, à la sorcellerie* ». D'où l'usage du terme *emprunt*. Que signifie-t-il ? Et à quelle construction obéit-il éventuellement ? *Emprunt* est un nom masculin qui vient du verbe *emprunter*. Il traduit essentiellement l'action d'obtenir de l'argent ou un objet à titre de prêt (Larousse, 2010). En nous appuyant sur le contexte de cet énoncé, l'étudiant semble plutôt faire allusion au verbe *empreindre*. C'est un verbe transitif qui traduit l'action d'imprimer, de marquer par pression. Au participe passé, il prend la forme suivante : *empreint*. Il se construit alors avec la préposition *de* et renvoie à ce qui est *caractérisé par ; profondément marqué par*. C'est sans doute à ce verbe que l'étudiant fait allusion lorsqu'il utilise le nom masculin *emprunt*. Bien entendu, la sonorité de ces deux termes est presque identique tout comme leurs orthographes respectives. C'est ce que nous qualifions de paronyme verbal. Quoiqu'il s'agisse ici de confusion entre un verbe (*empreindre*) et un nom (*emprunt*). En remplaçant donc le terme employé par celui certainement évoqué, on obtient la construction suivante :

« C'est-à-dire un combat mystique *empreint de magie noire, de sorcellerie.* » (Copie 94)

L'analyse des paronymes verbaux qui clôt l'observation des variantes de la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) laisse normalement suite à la seconde sous-catégorie du choix « erroné » de constructions. C'est-à-dire à l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI). Nous n'avons cependant pas trouvé d'illustrations s'y rapportant en Maîtrise. Ce qui semble relativiser l'influence du français de Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants. L'hypothèse selon laquelle le français de Côte d'Ivoire serait l'un des principaux facteurs d'écarts de constructions verbales ne se vérifie ainsi pas. D'ailleurs, l'analyse du sous-corpus écrit semblait progressivement l'indiquer. C'est en première année que ce type de construction connaît ses taux les plus significatifs en termes de proportions. Sur 52 étudiants, 16 présentent des rédactions plus ou moins influencées par le français de Côte d'Ivoire. Soit un taux estimé à 30,76 % de l'effectif indiqué. C'est-à-dire moins de la moitié des étudiants concernés. Quand on sait que c'est la première année, on comprend ce chiffre comme une indication du caractère relatif du français de Côte d'Ivoire dans les productions écrites. Qui plus est, ce taux chute en deuxième année. Il concerne 5 étudiants sur 43. Soit un taux estimé à 11,62 % de cet effectif. Non seulement les proportions de cette catégorie d'écarts n'apparaissent pas très significatives, mais elles connaissent une réduction à partir de la deuxième année. En Licence, le français de Côte d'Ivoire semble se stabiliser. Sur 39 étudiants, 7 sont concernés. Soit un taux estimé à 17,94 %. Même si une légère hausse se distingue ainsi, celle-ci semble s'inscrire dans le mouvement général de stabilisation des différents types d'écarts à chaque début de cycle. C'est-à-dire en première année et en Licence. Ces résultats de Maîtrise paraissent dès lors cohérents. L'absence du français de Côte d'Ivoire à ce niveau d'études ne signifie certainement pas qu'il ne s'emploie plus. Cela vérifie au contraire l'observation selon laquelle un plus grand niveau d'instruction permet aux individus d'alterner facilement les variétés du français de Côte d'Ivoire (Boutin, et al., 2007). Le niveau d'études des étudiants en Maîtrise a donc contribué à ce résultat. Ces derniers doivent sans doute pratiquer le français de Côte d'Ivoire sans toutefois chercher à l'écrire surtout en situation d'évaluation.

Cette analyse met ainsi fin à l'observation détaillée de chaque niveau d'études. Que retenir éventuellement ? Pour répondre à cette question, nous proposons une série de tableaux. Deux premiers tableaux sont exposés. Le premier présente, de façon graduelle, les différents effectifs des étudiants concernés par les écarts de constructions verbales prédéfinis. Ce tableau permet ainsi de suivre l'évolution de ces écarts dans les productions écrites des étudiants. Nous en ferons un commentaire général. Le tableau qui suit reprend le même exercice. À la différence

qu'il se rapporte au détail du choix « erroné » de constructions (CEC). Cette présentation se fera à travers les deux sous-catégories composant ce type d'écarts. C'est-à-dire la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) et l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI). Nous tenterons également de commenter cet autre tableau. À ce commentaire, succéderont deux autres tableaux. Ces derniers obéissent à la même structure que les tableaux récapitulatifs exposés jusqu'à présent. Le premier donne le pourcentage de chaque catégorie d'écarts sur l'ensemble du sous-corpus écrit. C'est-à-dire sur l'effectif général des étudiants observés qui est de 400. Ce tableau est suivi du second qui expose les pourcentages constitutifs du choix (erroné) de constructions (CEC). Deux histogrammes se fondant respectivement sur ces derniers tableaux viendront illustrer l'ensemble des observations. Ce qui en favorisera sans doute un meilleur bilan.

1-3 Tableaux et histogrammes récapitulatifs de l'ensemble du sous-corpus écrit

1-3-1 Tableau récapitulatif de l'« évolution » des catégories d'écarts

Tableau 11. Présentation graduelle des proportions relatives à chaque catégorie d'écarts

Grille d'écarts observés	DEUG 1	DEUG 2	Licence	Maîtrise	Total général
(NRP)	16	15	15	10	56
(ATT)	03	02	01	01	07
(CEC)	52	43	39	35	169
Total selon le niveau d'études	71	60	55	46	232

Ce tableau présente les proportions de chaque catégorie d'écarts prédéfinis par niveau d'études. C'est-à-dire de la première année à la Maîtrise. Rappelons que 100 étudiants ont été observés par année d'études. L'effectif total de 232 est obtenu sur l'ensemble des 400 étudiants du sous-corpus écrit. Cet effectif indique ainsi qu'environ 60 % plus exactement 58 % des étudiants sont concernés par ces écarts de constructions verbales. Ce qui apparaît considérable quand on sait que ce pourcentage représente plus de la moitié d'entre eux. Avant d'en tirer les conclusions qui s'imposent sans doute, suivons ces proportions.

La non-répétition de la préposition (NRP) constitue la première catégorie observée. Ce type de constructions est peu récurrent dans les productions écrites des étudiants. 56 sont concernés sur l'ensemble des 400. Soit 24, 13 % de l'effectif indiqué. Un impact relatif certes, mais à ne surtout pas négliger vu sa constance et sa persistance. En première année (DEUG 1), la non-répétition de la préposition (NRP) concerne 16 étudiants sur 100. Soit un taux estimé à 16 %. Cette catégorie se stabilise entre la deuxième année (DEUG 2) et la Licence. À ces niveaux d'études, il connaît une réduction avec 15 étudiants concernés pour la deuxième année comme pour la Licence. Ce qui correspond respectivement à un taux estimé à 15 %. La réduction la plus sensible se constate en Maîtrise. 10 étudiants sont concernés sur 100. Soit 10 % de cet effectif. En résumé, la non-répétition de la préposition (NRP) connaît une baisse de ses proportions d'environ 6 % de la première année à la Maîtrise. Cette dernière année consacre une baisse peu significative même si elle s'inscrit dans un mouvement général de réduction. Quoique son caractère plus ou moins stable en dise long sur sa persistance, cette catégorie d'écarts ne domine pas les productions écrites des étudiants

L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT) est la dernière catégorie d'écarts en termes de proportions. Ce type de constructions verbales se rapporte à 7 étudiants sur 400. Soit un taux estimé à 3, 01 % de l'effectif concerné. Le taux le plus important, en termes de proportions, s'observe en première année. Sur 100 étudiants, 3 sont ainsi concernés par cette construction. Soit 3 % de l'effectif indiqué. En deuxième année, une légère baisse est à noter. Le nombre d'étudiants concernés est réduit à 2 sur 100. La Licence présente également une légère chute. Sur 100 étudiants, un seul est concerné par cette construction verbale. Soit un taux estimé à 1 % de cet effectif. Il est de même en Maîtrise. Avec 3, 01 % des étudiants du sous-corpus écrit, l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents est donc rare. Qu'en est-il du choix « erroné » de constructions (CEC) ?

Avec un total de 169 étudiants concernés, sur l'ensemble du sous-corpus écrit, le choix « erroné » de constructions (CEC) se présente comme la plus importante catégorie d'écarts en termes de proportions. Cela correspond en à un taux estimé à 72, 84 %. La domination exercée par cette catégorie d'écarts sur les productions écrites des étudiants se constate dès la première année où 52 étudiants sont concernés sur 100. Soit un taux estimé à 52 % de cet effectif. Les niveaux d'études suivants en indiquent une relative, mais progressive décroissance. En deuxième année, le nombre d'étudiants concerné passe à 43. Soit une réduction de 9 % qui n'est sans doute pas à négliger. En Licence, 39 étudiants sont concernés sur 100, soit un taux estimé

à 39 %. Ce qui correspond à une chute de l'ordre de 4 %. Enfin en Maîtrise, cette catégorie d'écarts concerne 35 étudiants sur 100, soit 35 % de cet effectif. Cela correspond également à une réduction de 4 %. Malgré cette décroissance progressive également qualifiée d'impulsion régressive, cette catégorie d'écarts influence considérablement les productions écrites des étudiants. Plus ces derniers sont d'un niveau d'études avancé, moins ils semblent concernés par les écarts de constructions verbales de façon générale. La réduction des écarts de constructions verbales à travers l'ensemble du sous-corpus écrit apparaît ainsi inhérente au niveau d'études.

1-3-2 Tableau général des sous-catégories du choix « erroné » de constructions (CEC)

Tableau 12. Présentation graduelle des proportions relatives au détail du choix « erroné » de constructions

Détail du (CEC)	DEUG 1	DEUG 2	Licence	Maîtrise	Total général
(CAV)	36	38	32	35	141
(IFI)	16	05	07	00	28
Total selon le niveau d'études	52	43	39	35	169

Ce tableau récapitulatif expose les proportions des sous-catégories du choix « erroné » de constructions (CEC). La connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) représente ainsi la plus importante sous-catégorie du choix « erroné » de constructions en termes de proportion. Sur 169 étudiants, 141 sont concernés par cette sous-catégorie. Ce qui correspond à un taux estimé à 83,25 %. Il n'apparaît donc pas exagéré d'affirmer que cette sous-catégorie domine le choix « erroné » de constructions (CEC). Cette domination se constate dès la première année où 36 étudiants sont concernés sur 52. Ce qui correspond à un taux estimé à 63,23 %. Soit plus de la moitié de ces étudiants. En deuxième année 38 étudiants sur 43 sont concernés. Ce qui correspond à un taux estimé à 88,37 %. D'où une légère hausse de l'ordre de 2 %. En Licence, cette sous-catégorie est en baisse. Sur 39 étudiants, 32 sont concernés. Ce qui correspond à un taux estimé à 82,05 %. Expriment ainsi une chute de l'ordre de 6 %. La Maîtrise consacre une autre hausse. Les étudiants observés à ce niveau d'études sont tous concernés. L'observation de l'évolution graduelle de cette sous-catégorie d'écarts découvre une fluctuation de ses proportions. Cette instabilité semble principalement indiquer que les écarts de

constructions verbales de cette sous-catégorie résistent la réduction générale inhérente au degré d'instruction des étudiants. Ces écarts s'observent constamment, ou presque, à chaque niveau d'études de la première année à la Maîtrise sans que la progression académique des étudiants en infléchisse la courbe d'évolution. Les étudiants semblent ainsi avancer dans leur cursus universitaire en continuant de faire usage de la quasi-intégralité des écarts de constructions verbales traduites par cette sous-catégorie. Que dire de la seconde sous-catégorie constitutive du choix « erroné » de constructions (CEC) : l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) ?

Le français de Côte d'Ivoire n'exerce pas une influence considérable sur les productions écrites des étudiants. Mieux, ses proportions s'inscrivent dans la réduction générale des écarts propre à l'évolution graduelle des étudiants. Ces derniers apprivoisent progressivement les constructions verbales en résultant jusqu'à les extraire définitivement de leurs productions écrites. C'est ce que semblent indiquer les données relatives à cette sous-catégorie dans le tableau ci-dessus. Sur les 52 étudiants en première année, 16 produisent des constructions verbales marquées par l'influence du français de Côte d'Ivoire. Soit un taux estimé à 30,76 %. Ce qui correspond à moins de la moitié des étudiants concernés. La deuxième année consacre une baisse de ses proportions. 5 étudiants sont ainsi concernés sur 43. Ce qui correspond à un taux estimé à 11,62 %. Cette réduction apparaît significative quand on sait que 16 étudiants sont concernés en première année. En Licence, elle concerne 07 étudiants sur 39. Ce qui correspond à un taux estimé à 17,94 %. Cette influence est absente en Maîtrise. Sur 35 étudiants, aucun n'en est concerné. On en déduit que les constructions verbales ne portent plus de traces éventuelles du français de Côte d'Ivoire à ce niveau d'études. À la différence de la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) s'inscrit dans la réduction générale des écarts de constructions verbales selon l'évolution graduelle des étudiants. Ses proportions sont sensiblement réduites de la première à la deuxième année. La relative hausse en Licence en souligne certainement le caractère quelque peu rebelle même à ce niveau d'études. C'est donc à partir de la Maîtrise que les étudiants paraissent suffisamment outillés de sorte à éviter l'usage du français de Côte d'Ivoire dans des productions écrites ne le requérant pas. L'observation selon laquelle un degré d'instruction élevé permet plus facilement d'exploiter distinctement les variétés du continuum linguistique que constitue le français de Côte d'Ivoire (Boutin, et al., 2007) semble dès lors renforcée.

Cette première série de tableaux permet de constater une réduction générale des écarts de constructions verbales prédéfinies, en fonction du niveau d'études des étudiants. Ce constat vaut également pour l'influence du français de Côte d'Ivoire dont les proportions sont progressivement réduites jusqu'à ne plus exister en Maîtrise. La baisse de cette influence est certes progressive, mais elle connaît une relative hausse notamment en Licence. Ce qui pourrait souligner une probable instabilité du français de Côte d'Ivoire dans les productions écrites des étudiants jusqu'en Licence. Cette instabilité paraît flagrante dans la sous-catégorie relative à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Ses taux ne s'inscrivent pas dans la baisse progressive du choix « erroné » de constructions (CEC) dont elle est la principale composante en termes de proportions. Une fluctuation s'en dégage au contraire. Indiquant certainement que les écarts de constructions verbales de cette sous-catégorie (CAV) dominent les productions écrites des étudiants dans leur ensemble. Des interrogations semblent alors subsister. Que retenir de ces constructions verbales de la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) ? Que retenir également des tentatives d'explications données dans la compréhension des écarts observés ?

Nous essayerons de répondre à ces interrogations après la présentation des deux derniers tableaux qui viennent ainsi clore la série annoncée en introduction du bilan des observations. Ces tableaux récapitulent les pourcentages des écarts de constructions verbales prédéfinies, sur l'ensemble du sous-corpus écrit. Les valeurs exposées sont ensuite matérialisées par des histogrammes illustratifs. C'est dans l'interprétation de l'ensemble de ces données que les interrogations ci-dessus soulevées trouveront réponses.

1-3-3 Tableau du pourcentage des écarts observés sur l'ensemble du sous-corpus écrit

Tableau 13. Pourcentage de chaque catégorie d'écarts sur l'ensemble du sous-corpus écrit

Grille d'écarts observés	Étudiants concernés sur 400	Pourcentage	Classement selon la récurrence
Non-répétition de la préposition (NPR)	56	24,13 %	(CEC) 72,84 %
Attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	07	3,01 %	(NPR) 24,13 %
Choix erroné de la construction (CEC)	169	72,84 %	(ATT) 3,01 %
Total	232	100 %	

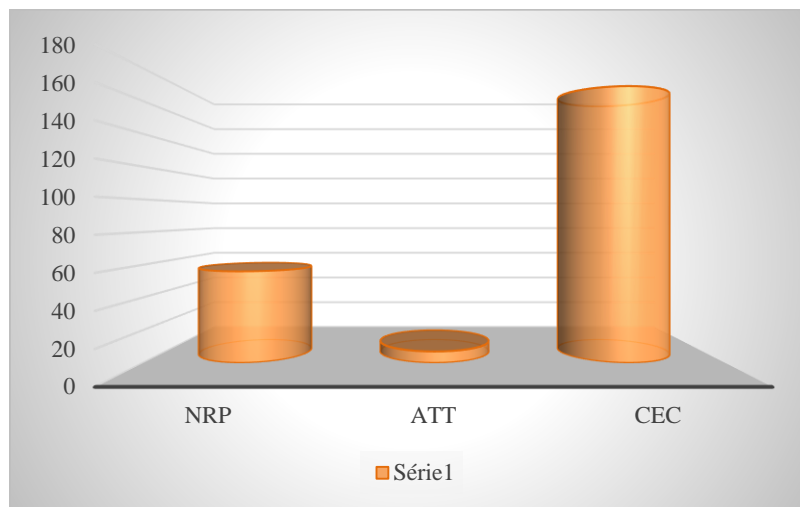
1-3-4 Tableau général du pourcentage du choix « erroné » de constructions (CEC)

Tableau 14. Pourcentage du (CEC) sur l'ensemble du sous-corpus écrit

Détail du (CEC)	Étudiants sur 400	Pourcentage
(CAV)	141	83,43 %
(IFI)	28	16,56 %
Total	169	100 %

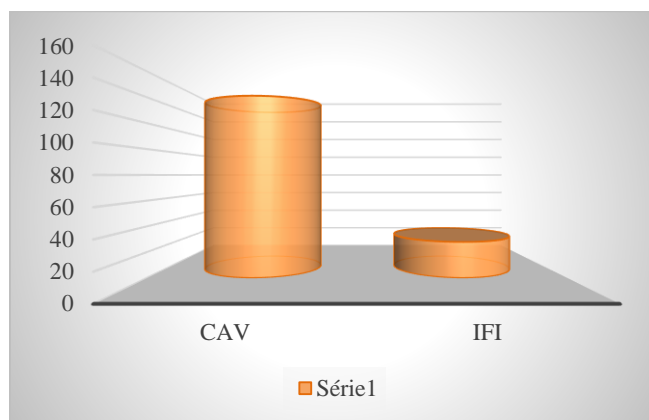
1-3-5 Histogramme de l'ensemble des écarts observés

Figure 14. Illustration des écarts observés sur l'ensemble du sous-corpus écrit



1-3-6 Histogramme général du choix « erroné » de constructions (CEC)

Figure 15. Illustration du détail du choix « erroné » de constructions sur l'ensemble du sous-corpus écrit



1-3-7 Dans l'ensemble

Nous avons observé 400 étudiants à travers leurs productions écrites. Sur cet effectif, 232 sont concernés par les écarts de constructions verbales. Ce nombre représente ainsi l'ensemble des effectifs concernés. Les pourcentages présentés y sont liés. L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT), avec 7 étudiants concernés sur 400, est rare. Ce type d'écarts représente 3, 01 % de l'ensemble des effectifs concernés. Nous expliquons essentiellement ce résultat par le fait que la plupart des étudiants réalisent des

constructions à travers des phrases simples. Ce qui est d'ailleurs conseillé en situation d'apprentissage. Ils évitent de facto les phrases complexes qui contiennent généralement ce type de constructions verbales. À cela, nous ajoutons l'identité singulière que constitue chaque verbe. Lorsque les exigences grammaticales régissant l'usage des verbes employés ne sont pas observées, il s'en suit une sorte de répulsion. Cette dernière a pour effet de complexifier l'idée exprimée, voire de la rendre ambiguë. Ces effets sont immédiats. Certaines incohérences du point de vue du sens doivent certainement amener la majorité des étudiants à les éviter.

La non-répétition de la préposition (NRP) garde, pour l'ensemble du sous-corpus écrit, la position intermédiaire qu'elle occupe à chaque niveau d'études. Cette catégorie d'écarts concerne 56 étudiants sur 400. Soit un taux estimé à 24, 13 %. Ce qui apparaît significatif. Nous expliquons ce résultat par le fait que les étudiants ne répètent généralement pas les prépositions. Cet usage leur permet de réussir plus ou moins les constructions avec les prépositions dites simples (Bosquart, 1998). Ces dernières ne se répètent pas de façon générale. On les répète toutefois, à des fins stylistiques ou lorsqu'on souhaite marquer une insistance. À contrario, les prépositions *à*, *de* et *en* se répètent de façon générale. On ne les répète pas ces lorsqu'elles sont employées dans une locution ou quand les compléments auxquels elles sont rattachées désignent une même réalité. Ces prépositions font partie des plus usitées du français. Ne pas maîtriser les normes régissant leur emploi expose davantage les étudiants à des écarts de constructions verbales liés à leur non-répétition selon que le contexte l'exige. La majorité des cas de non-répétition de prépositions dans les constructions verbales concernent les prépositions *à*, *de* et *en*. Les quelques cas de non-répétition qui engagent les prépositions simples sont généralement du fait du non-respect d'une insistance suffisamment établie. Il arrive également que dans une suite d'énumération contenant plusieurs compléments, les étudiants répètent les prépositions devant certains compléments et omettent de le faire pour d'autres. Malgré tout, les proportions de ce type d'écarts baissent progressivement en fonction de l'évolution graduelle des étudiants.

Le choix « erroné » de construction (CEC) est la plus importante catégorie d'écarts de constructions verbales en termes de proportions. Des 400 étudiants du sous-corpus écrit, ce type d'écarts en concerne 169. Ce qui correspond à un taux estimé à 72, 84 %. Dans l'ensemble, cette catégorie s'inscrit dans la dynamique générale de réduction des écarts de constructions verbales en fonction du niveau d'études. Ce qui n'est pas exactement le cas lorsqu'on l'analyse à travers les deux sous-catégories dont elle se compose. La première sous-catégorie met en

évidence les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Les valeurs de cette sous-catégorie ne s'inscrivent pas dans le mouvement général de réduction des écarts. Elles sont fluctuantes au contraire. Les proportions qui en découlent restent presque identiques de la première année à la Maîtrise. Les écarts traduits par ces valeurs demeurent ainsi constants de la première année à la Maîtrise. D'où l'importance d'en résumer l'ensemble.

À travers la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), nous avons observé plusieurs écarts de constructions verbales révélant sans doute certaines difficultés des étudiants. À défaut les reprendre entièrement, nous en avons néanmoins établi une ossature plus ou moins identique à chaque niveau d'études :

— la question de la rection verbale. Les étudiants construisent souvent des verbes transitifs comme des verbes intransitifs et inversement.

— la question de la préposition. Outre la non-répétition de la préposition qui constitue une catégorie distincte d'écarts de constructions verbales, les étudiants éprouvent également des difficultés dans le choix même des prépositions adaptées à certaines constructions effectuées. C'est-à-dire que pour un verbe dont le contexte d'emploi exige l'usage de la préposition *à* par exemple, l'étudiant peut employer la préposition *de* et inversement. Des cas d'omission de la préposition sont également à noter. Même si cela fait penser aux problèmes de rection verbale déjà évoquée, ce n'est pas exactement la même situation.

— la question des locutions verbales. Plusieurs locutions verbales semblent peu ou mal connues. Ce qui crée très souvent des confusions de sens entre l'idée sans doute exprimée et la locution employée à cet effet.

— des confusions de termes sont également à souligner. Celles-ci arrivent généralement lorsque l'étudiant confond deux termes, souvent deux verbes, dont les orthographes respectives ou les sonorités s'avoisinent. Nous avons qualifié cette catégorie d'écarts de paronymes verbaux.

Ces difficultés subsistent essentiellement à chaque niveau d'études. À côté de cette principale ossature, il y a l'emploi des pronoms personnels et relatifs. Les pronoms personnels *en* et *y* sont souvent employés abusivement. D'où les effets de redondance qui gênent le procès du verbe avec lequel ils sont construits. Quant aux pronoms relatifs, ils sont souvent l'objet d'usages inadéquats. C'est-à-dire que l'étudiant peut réaliser une construction avec *dont* alors que le contexte de l'énoncé exige plutôt *auquel* par exemple. Nous observons également des cas de confusion entre *emmener* et *amener*. Les étudiants confondent parfois les différents contextes normatifs qui suscitent l'emploi de l'un ou de l'autre de ces verbes. *Emmener* est employé en

lieu et place d'*amener* et inversement. Ce cas particulier est souligné à titre illustratif. Outre ces deux verbes, d'autres confusions sont également présentes.

Voilà résumées de façon générale les difficultés de constructions auxquelles semblent confrontés les étudiants. Que retenir de l'influence du français de Côte d'Ivoire ?

L'influence du français de Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants est relative. Sur les 169 étudiants concernés par le choix « erroné » de constructions, 28 semblent la subir à travers leurs productions écrites. Soit un taux estimé à 16, 56 %. Qui plus est, cette sous-catégorie s'inscrit dans la dynamique de réduction des écarts en fonction du niveau d'études des étudiants. Les valeurs indiquant les proportions de cette sous-catégorie d'écarts sont progressivement réduites jusqu'à s'annihiler en Maîtrise. Le niveau d'études de ces étudiants leur permet certainement de circonscrire cette influence à leurs interactions orales ordinaires ou populaires. Ces derniers semblent ainsi parvenir non seulement à identifier les constructions relevant du français de Côte d'Ivoire, mais à ne surtout pas en faire usage dans un cadre où le standard est requis. Quant à l'influence proprement dite du français ivoirien, elle se manifeste de plusieurs manières dont nous voulons ici retenir l'essentiel :

— des glissements syntaxiques marqués par des emplois absolus de verbes. Cette construction traduit un défaut de complémentation pour un verbe dont le contexte d'emploi l'exige pourtant. Ce qui semble une particularité du français de Côte d'Ivoire qui laisse souvent le soin aux contextes d'emploi de certains verbes d'en réaliser le procès.

— l'usage de calques. La structure sémantico-syntaxique de certaines constructions semble plutôt obéir aux langues nationales de Côte d'Ivoire dans leur généralité. C'est-à-dire que l'énoncé est bel et bien français, mais sa structure respecte davantage celle de la plupart des langues de Côte d'Ivoire.

— des néologismes de sens. Dans ces cas, l'étudiant emploie un verbe du français dans un contexte qui paraît typiquement ivoirien. Ce qui a pour effet d'ajouter aux sens traditionnels de ce verbe, de nouveaux sens qui relèvent sans doute d'une appropriation. C'est d'ailleurs dans ce sens que nous interprétons ces observations comme relevant éventuellement d'un lent processus de « resémantisation verbale ».

Ainsi prend fin l'analyse du sous-corpus écrit. Nous en retenons que le français de Côte d'Ivoire n'est pas le principal facteur d'écarts de constructions verbales dans les productions écrites des étudiants. L'influence qu'il exerce sur ces écrits est non seulement relative, mais elle est progressivement réduite jusqu'à l'annihilation en Maîtrise. N'allons pas affirmer que les constructions verbales qui en relèvent disparaissent totalement de leur pratique linguistique. Sans doute qu'avec leur degré d'instruction, ils arrivent à circonscrire ces usages à l'oral. Invitons-nous dès lors à l'analyse d'un pan de ces interactions orales. Nous y trouverons peut-être des explications aux constructions verbales présentées. Ce qui permettra certainement de vérifier si une meilleure compréhension de ces productions écrites nécessite que l'on s'intéresse également à l'oral.

Chapitre 2 : Les données du sous-corpus oral

2-1 L'oral

L'oral précède chronologiquement l'écrit. Sa spontanéité semble également lui conférer tout son caractère naturel. Ce qui nous amène en partie à comprendre pourquoi « on a coutume à dire, depuis Saussure, que la matière première de la linguistique est la langue parlée ». ¹⁷⁶ L'étude du français parlé est relativement récente. À en croire Benveniste et Jeanjean (1987), l'intérêt pour le français parlé ne s'est manifesté qu'au début du vingtième siècle. C'est-à-dire, qu'à partir de 1900 à nos jours. Ces auteurs expliquent ce désintérêt alors récent par le fait que « le français parlé est compris comme du français populaire ». D'où sa constante opposition à l'écrit. Ce dernier ayant longtemps été jugé comme plus approprié pour « une langue de culture comme le français ». ¹⁷⁷ Face à de telles conceptions, ces auteurs semblent vouloir marteler que « l'étude du français parlé fait partie intégrante de la langue française ». ¹⁷⁸ La description du français parlé, expliquent-elles, ne vaut ainsi pas que pour les dialectes et les patois du français encore moins que pour l'exotisme. Étudier le français parlé c'est tenir compte du dynamisme dont il fait preuve à travers la diversité des cultures qui enrichissent le monde francophone. Observons qui plus est que « les linguistes modernes contestent l'idée qu'une langue n'a de réalité que sous sa forme écrite. Ils pensent que la langue parlée a une structure fine et complexe, et que la variabilité des usages ne doit pas nous empêcher de voir les régularités qui traversent les pratiques orales ». ¹⁷⁹

En d'autres termes, le caractère varié de l'oral ne constitue pas une entrave à l'expression de la réalité d'une langue. La description de cette dernière n'étant plus le seul apanage de l'écrit. Quoi qu'il en soit, l'on ne devrait pas perdre de vue qu'« étudier le français parlé, c'est étudier des discours non préparés à l'avance ». ¹⁸⁰ Il apparaît alors nécessaire de nous interroger sur les méthodes requises pour y parvenir. Autrement dit, comment étudier le français parlé ?

¹⁷⁶ Marie-José Béguelin (sous la direction de), *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et description linguistiques*, op. cit., p. 222.

¹⁷⁷ Claire Blanche-Benveniste, Colette Jeanjean, *le français parlé, Transcription et Édition* : Didier Erudition, Paris 1987, p. 1.

¹⁷⁸ *Ibidem.* p. 2.

¹⁷⁹ Detey Sylvain et al., *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*, Ressource pour l'enseignement : Éditions Ophrys [l'essentiel français], Paris, 2010, p. 47.

¹⁸⁰ Claire Blanche-Benveniste, *le français parlé, études grammaticales* : Éditions CNRS, Paris 1990, p. 17.

Pour étudier le français parlé, répond Gadet (2007), les données de qualité ont à être constituées à partir d'enquêtes ou d'observation de situations réelles, puis à être préparées pour l'analyse à travers une transcription. En d'autres termes, il faut dans un premier temps, dans une situation réelle, pouvoir capturer une ou plusieurs séquences des interactions que l'on souhaite décrire. L'analyse de ces données recueillies exige leur conversion à l'écrit. D'où le besoin de les transcrire ensuite. Notons ainsi que « la possibilité de photographier l'oral par un enregistrement réécoutable à loisir n'est pas très ancienne, et c'est avec un décalage d'une cinquantaine d'années que les conséquences de cette invention technique ont commencé à se faire sentir dans les théories linguistiques ».¹⁸¹

Les progrès scientifiques constatés dans la conception d'appareils d'enregistrement aussi discrets que performants ont fortement contribué à rendre le français parlé de plus en plus accessible pour des fins d'analyses. Cela explique en partie l'attrait de plus en plus affiché dont jouit l'étude du français parlé de la part des linguistes qui s'y intéressent. L'étude de l'oral, pour nous résumer, demande la transcription de données issues d'une enquête ou de l'observation de situations réelles. Nous souhaitons observer quelque peu les constructions verbales dans les productions orales des étudiants afin d'en décrire certains caractères plus ou moins fixes. Le projet *CIEL-F-CI*¹⁸², pour le fait qu'il obéisse à toutes ces exigences, constitue dès lors un cadre idéal à la réalisation de cette entreprise.

2-2 Le projet *CIEL-F*

Dans un article intitulé : « Un grand corpus de français parlé : le CIEL-F Choix épistémologiques et réalisations empiriques »¹⁸³, Gadet et *al.* (2012) présentent le *CIEL-F* comme devant répondre à la réalisation d'un corpus international écologique de la langue française. Ces chercheurs constatent que :

« le nombre de corpus disponibles pour le français est toujours un peu limité, davantage en tous cas que pour l'anglais, l'espagnol, l'italien, l'allemand ou le portugais. Mais là où il y a surtout

¹⁸¹ Marie-José Béguelin, *ibidem*.

¹⁸² Corpus international écologique de la langue française, Côte d'Ivoire. Nous sommes membre de ce projet, nous y avons participé en tant qu'enquêteur pour la constitution des différents enregistrements puis comme transcripateur.

¹⁸³ Gadet Françoise *et al.*, « Un grand corpus de français parlé : le CIEL-F Choix épistémologiques et réalisations empiriques », *Revue française de linguistique appliquée*, 2012 /1 Vol. XVII, p. 39-54.

déficit, c'est dans la possibilité de disposer de grands corpus qui permettraient d'initier une perspective comparée sur les français parlés dans la francophonie. »¹⁸⁴

Ainsi, les progrès enregistrés jusqu'à présent ne suffisent pas à combler, pour le français parlé, le déficit de corpus disponibles. Quand on sait qu'un tel déficit a également pour effet de freiner la dynamique descriptive du français parlé constatée ces dernières années, l'on comprend mieux l'urgence et la nécessité de ce corpus. C'est sans doute devant cette urgence qu'ils indiquent que l'initiative du *CIEL-F* doit pouvoir répondre aux multiples besoins suivants :

1— Constituer un ensemble de données langagières recueillies dans leur milieu naturel d'occurrence, un milieu non créé par le linguiste. Ils soulignent ici que chaque communication naturelle varie en fonction de l'occasion communicative, des types de compétence (éventuellement multilingue) des locuteurs ; les données recueillies ne doivent pas déformer ces ancrages.

2— Contenir un choix représentatif d'échantillons oraux de différentes zones de la francophonie, et non se limiter à une sélection d'une seule ou de plusieurs formes de variation régionales.

3— Offrir des données comparables. L'objectif étant ici de documenter, pour différents points de la francophonie, différents types de configurations situationnelles : interaction en contexte familial (conversation à table lors d'un repas, d'un thé ou d'un café), interactions lors d'activités professionnelles (comme des réunions de travail), et interactions publiques dans les médias (surtout émissions de radio locale donnant la parole aux auditeurs).

4— Enfin, la banque de données que constitue ce corpus doit se prêter à différents types d'analyse. Cette ressource empirique est un corpus multi-objectifs qui sera bientôt disponible à la communauté scientifique en tant que bibliothèque audiovisuelle ouverte sur le web (www.ciel-f.org).

¹⁸⁴ Gadet Françoise *et al.*, « Un grand corpus de français parlé : le CIEL-F Choix épistémologiques et réalisations empiriques », *ibidem*. p.39.

C'est dans ces conditions générales et particulièrement dans le cadre du *CIEL-F-CI*¹⁸⁵, dont nous faisons partie, que 12 enregistrements ont été réalisés à Abidjan, en Côte d'Ivoire. Le sous-corpus oral en fait partie. Comme le décrit Boutin (2011)¹⁸⁶, il représente 10 minutes d'une réunion de travail organisée par la structure regroupant les étudiants en linguistique à l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, le *Clua* (Cercle de linguistique de l'Université d'Abidjan). Les interactions se tiennent dans leur cadre « écologique » et elles ne sont pas provoquées pour les besoins des chercheurs. Elles s'articulent essentiellement autour de la volonté des responsables de la structure d'organiser une excursion sur *l'île Bouley*¹⁸⁷. Les données recueillies ont ensuite été transcrites. Sur le continuum linguistique généralement employé pour définir le français parlé en Côte d'Ivoire, nous pouvons situer ces interactions essentiellement dans le fds (*français des scolarisés*). Ce véhiculaire que Suzanne Lafage¹⁸⁸ décrit comme « marqué par toute une gamme de niveaux différents de possessions et de *normalisation* en fonction des études, de la profession exercée, du lieu de vie, de la fréquence d'utilisation... » (Gadet, et al., 1995). Même s'il ne faut pas perdre de vue que sans doute du fait de leur niveau de scolarisation, les étudiants arrivent plus ou moins à alterner leurs interactions orales avec les autres variantes de ce continuum. Ce dernier étant « ramené habituellement à quatre principaux types » (Boutin, et al., 2007) :

— le français académique, ou variété proche du français standard de France (fs)

— le français ivoirien courant ou ordinaire qui peut être parlé partout hors des salles de classe (variété qui pourrait correspondre au français des scolarisés [fds] évoqué par Lafage).

— le français populaire (fpi) répandu dans toute la Côte d'Ivoire, issu directement des « petits français » coloniaux, des variétés approximatives des apprenants en situation informelle après les indépendances puis du français populaire d'Abidjan (Hattiger, 81 cité par Boutin et al 2007).

— le *nouchi*, variété argotique qui emprunte au français populaire ivoirien aux langues locales, à l'anglais.

¹⁸⁵ Le *CIEL-F-CI* est sous la direction de Boutin Akissi Béatrice. Les enregistrements puis les transcriptions qui en découlent ont été coordonnés par cette chercheuse.

¹⁸⁶ cf. Les métadonnées du *CIEL-F-CI* réalisées par Béatrice Akissi Boutin, 2011 (inédit).

¹⁸⁷ *L'île Bouley* est une île située à l'ouest d'Abidjan, dans la commune de *Yopougon* et bordée de toutes parts par la *lagune ébrié*. Elle est célèbre pour le cadre reposant qu'elle offre sa situation géographique. C'est d'ailleurs une étape importante dans le circuit touristique d'Abidjan.

¹⁸⁸ Sur le terrain, Interview de Suzanne Lafage (Université Paris III) réalisée par Françoise Gadet, *Linx* (Linguistique Institut Paris X), *Situation du français* [Centre de recherches linguistique]. Nanterre : Université Paris X, Nanterre, 1995, p. 105.

L'essentiel de notre description est fondé sur des énoncés extraits de ce sous-corpus. Nous ne manquerons toutefois pas d'en présenter l'intégralité dans les documents annexes. Notre approche adhère aux méthodes et objectifs généraux du *CIEL-F*. Contrairement au sous-corpus écrit où nous abordons la question en termes d'écarts, nous souhaitons nous inscrire dans la perspective d'une variation. L'étude des constructions verbales à travers les interactions orales des étudiants doit ainsi être considérée comme un prétexte à la description d'un aspect du caractère varié du français parlé en Côte d'Ivoire.

2-3 Les constructions verbales du sous-corpus oral : approche descriptive

Ce matériau linguistique favorise certainement diverses observations relativement aux constructions verbales. Dans le cadre de ces recherches toutefois, nous les traduisons essentiellement en termes d'enrichissement de la valence verbale, d'emplois absolus de verbes ou verbes *référentiels* et de cas de resémantisation verbale. Le cas de l'impersonnel *falloir* sur lequel nous nous attardons enfin n'est pas une caractéristique propre au seul français parlé de Côte d'Ivoire. Même si sa récurrence marque ainsi notre intérêt. Avant de pouvoir montrer que ces phénomènes linguistiques sont spécifiques au français de Côte d'Ivoire, nous invitons à les appréhender davantage comme des caractéristiques probables. Commençons donc par ce que nous qualifions d'enrichissement de la valence verbale.

2-3-1 Enrichissement de la valence verbale

La valence d'un verbe en français est sa construction la plus longue, avec tous ses actants possibles. La possibilité d'omission ou, au contraire le caractère obligatoire de complémentation donne en outre, un profil particulier à chaque verbe (Boutin, 2003). Chaque verbe du français possède ainsi une sorte d'empreinte génétique. Nous appelons enrichissement de la valence verbale, toutes constructions d'un verbe ajoutées par le contexte ivoirien de son emploi ; en plus de celles admises traditionnellement. D'un point de vue normatif, ce type de constructions pourrait s'apparenter à une confusion dans l'emploi de certains verbes voire à une connaissance approximative de leur valence. Cette dernière approche n'étant pas celle du *CIEL-F* quant au français parlé, nous ne nous y inscrivons pas ici. D'ailleurs en parlant d'enrichissement de la valence verbale, nous nous appuyons sur « une idée très ancienne, celle qui dit que les langues parlées en général sont des moteurs d'évolutions ». (Blanche-Benveniste, et *al.*, 1987). Nous partageons ce point de vue d'autant plus que la diversité francophone

apparaît comme un dynamisme pour la langue française. Observons les énoncés illustratifs empreints éventuellement de cet enrichissement de la valence verbale.

1— « ... tout le monde va se rabattre [à] celui qui fait ça à cinquante francs... »

2— « ... tout le monde demande à ce qu'on fasse une sortie en fin d'année. »

La plupart des verbes présentent différentes constructions selon le contexte. Chaque construction décrit une réalité particulière ou exprime un sens donné. Dans les énoncés illustratifs ci-dessus, nous souhaitons nous attarder sur les constructions respectives des verbes *se rabattre* (1) et *demander* (2).

Selon le contexte du premier énoncé, le verbe *rabattre* employé à la forme pronominale semble décrire l'action de *se contenter de*. Quand il doit exprimer cette réalité, ce verbe emprunte traditionnellement la construction suivante : Se + V (Verbe) + *sur* + SN (Syntagme nominal) (*elle s'est rabattue sur un produit moins luxueux*) (Florea, et al., 2010). Sur cette base, la construction présentée dans le premier énoncé apparaît comme suit : Se + V + à + SN. Cette dernière, d'un point de vue normatif, ne correspond pas au contexte décrit plus haut. L'usage de la préposition *à* qu'admet le verbe *se rabattre* (1) à travers le contexte ivoirien de sa construction n'a pas d'incidence sur le sens. Les étudiants semblent plutôt utiliser une autre construction pour exprimer la même réalité. C'est cette action que nous décrivons comme un enrichissement de la valence du verbe employé.

Le contexte du second énoncé illustratif fait observer le verbe *demander* comme se référant à l'action d'*exiger*, d'*ordonner*. La construction admise traditionnellement dans ce sens est la suivante : V + *que* + Proposition complétive au subjonctif (*Elle demande qu'on lui fasse justice*) (Florea, et al., 2010). La même action est exprimée à travers l'énoncé illustratif (2), mais dans une construction différente : V + à + *ce* + *que* + Proposition complétive au subjonctif. Cette autre construction ne régissant pas la valence usuelle de ce verbe, elle est considérée comme un facteur d'enrichissement notamment pour le français parlé.

2-3-2 Les emplois absolus de verbes ou les verbes *référentiels*

La plupart des verbes ont des possibilités d'emploi sans compléments en français standard basique (Larjavaara, 2000 citée par Boutin, 2003). Ces possibilités d'absence de complémentation qu'offre le français dans la construction de certains verbes sont qualifiées par la grammaire d'emplois absolus (Gross, 1975). Selon Boutin (2003), le français parlé en Côte d'Ivoire exploite voire surexploite, des possibilités de constructions du français standard sans compléments. Ce qui en fait une des caractéristiques essentielles. À l'image d'autres variétés d'Afrique francophone subsaharienne comme semble l'indiquer Peuvergne (2008) dans un aperçu des représentations et pratiques d'enseignants togolais. Rappelons qu'à travers cette étude, Peuvergne observe des cas similaires d'absence de complémentations dans le français parlé au Togo. Elle les considère comme des glissements syntaxiques à l'intérieur desquels elle distingue les emplois absolus des verbes inhabituels des cas d'élimination du complément pronominal. De façon générale, ce sont des verbes employés de façon absolue dans le sous-corpus oral. Nous les qualifions de *verbes référentiels*. Ainsi construits, la plupart assument l'entière charge de la réalisation de leur procès. Ces verbes n'exigent donc pas une restitution du complément omis en vue de la maîtrise du sens. Le contexte y contribue largement. Les objets référés apparaissent dans l'interaction comme une évidence collectivement admise. Ce qui expliquerait en partie leur omission. D'où le terme *référentiel* pour qualifier ces verbes. Cette désignation étant générique dans la mesure où elle prendrait en compte des omissions du pronom personnel (*en*), de pronom personnel COD (*les ; le*) et de compléments non prépositionnels. Comme pourraient l'illustrer les énoncés suivants :

3— « Si nous avons nos instruments, on ne (\emptyset /en) loue plus. »

4— « ... parlez-leur, trois mille cent francs, celui qui veut, il (\emptyset /les) met de côté. »

5— « ... est-ce que vous voyez, expliquez-leur ça là, moi je ne suis pas obligé de vous (\emptyset /le) dire. »

6— « C'est vrai, c'est une inquiétude, bon, mais, seulement, moi, je vais payer (\emptyset /3500 francs CFA) aussi. »

7— « On peut pas organiser quelque chose et puis perdre (\emptyset /de l'argent). »

Ces énoncés relèvent certainement du français populaire ivoirien (fpi). Cet autre véhiculaire du continuum linguistique décrivant le français de Côte d'Ivoire dont Lafage¹⁸⁹ dit qu'il est celui : « des peu ou non scolarisés, appris sur le tas pour répondre à des besoins précis et pour lequel des traits spécifiques linguistiques peuvent être dégagés, même s'ils ne sont pas absolument stables. » (Gadet, et al., 1995).

Les étudiants semblent ainsi « naviguer » entre les variétés du français en Côte d'Ivoire à l'intérieur d'une même interaction. L'énoncé (3) pourrait traduire une omission du pronom préverbal *en* devant le verbe *louer*. Cette construction laisse dès lors la charge à ce verbe (*louer*) de contenir, mais surtout d'exprimer l'objet référé. Dans l'énoncé (4), le complément d'objet remplacé par le pronom personnel COD *les* est sans doute omis devant le verbe *mettre*. Ce dernier récupère de facto, la responsabilité de la réalisation du procès référé. De même, l'objet évoqué dans l'énoncé (5) remplaçable dans la grammaire traditionnelle par le pronom personnel COD *le* paraît élide devant le verbe *dire*. Le français de Côte d'Ivoire autorise de telles ellipses sans que le sens général de la phrase en pâtisse. Le contexte de l'interaction permet aux étudiants de sous-entendre le procès de ce verbe.

Les omissions de compléments non prépositionnels évoqués par Boutin (2003) apparaissent aussi dans le sous-corpus oral. Dans l'énoncé (6), le complément du verbe *payer* semble omis. Le contexte de l'interaction indique cependant que son procès se réfère à la cotisation *de 3500 francs CFA* qui doit être payée. Le complément est certes omis, mais il reste sous-entendu par le contexte de l'interaction. Le verbe demeurant l'élément grammatical qui permet d'aboutir à l'objet exprimé même si celui-ci n'est pas clairement mentionné dans l'énoncé. Le verbe *payer* (6), reste ainsi la principale piste pouvant conduire au référent au cas où il serait question de le restituer. Comme dans l'énoncé (7), avec le verbe *perdre*.

Les verbes employés de manière absolue que nous qualifions également de verbes *référentiels* caractérisent les constructions verbales du français de Côte d'Ivoire. Si pour l'essentiel, ces constructions exploitent les possibilités d'omission du complément qu'offre le français standard, elles se manifestent de plusieurs façons. Le sous-corpus oral permet d'en observer quelques-unes dont l'omission du pronom préverbal *en* (3), l'omission du complément de substitution de l'objet évoqué (4 ; 5) et l'omission du complément non prépositionnel (6 ; 7). Le français populaire ivoirien (fpi) auquel la plupart de ces illustrations semblent appartenir correspond chez Hattiger (1981) au français populaire d'Abidjan (fpa). Ce dernier « est typiquement ivoirien. Il est identifié comme tel dans d'autres villes d'Afrique ».¹⁹⁰

¹⁸⁹ Interview de Suzanne Lafage (Université Paris III) réalisée par Françoise Gadet, 1995, *op. cit.*, p. 105.

¹⁹⁰ *Ibidem.* p. 106.

2-3-3 La resémantisation verbale

« Un Abidjanais moyennement cultivé peut, en général, jouer, en français, entre plusieurs modes d'expressions, exactement comme un Marseillais équivalent peut le faire selon qu'il veut surveiller ou non son mode d'expression, se présenter comme Français, comme Méridional, comme Marseillais, comme membre de telle couche sociale d'un quartier spécifique. » (Gadet, et al., 1995).

Cette observation de Lafage¹⁹¹ semble également se vérifier à travers le sous-corpus oral. Selon le niveau intellectuel et la situation de communication, les étudiants orientent sans doute leurs interactions vers l'une des extrémités de ce continuum linguistique. C'est-à-dire vers le français standard (fs) ou vers le *nouchi*. Cette dernière en étant, rappelons-le, la variété argotique. Des constructions verbales aussi caractéristiques les unes des autres paraissent ainsi se distinguer. La resémantisation verbale qui rapproche l'expression française de Côte d'Ivoire davantage du *nouchi* que du *français standard* pourrait s'appréhender comme un glissement sémantique du verbe. Cette construction a pour trait caractéristique d'attribuer à un verbe du français, souvent à l'intérieur d'une locution ivoirienne, un autre sens en plus de ceux connus traditionnellement. Ce sens contextuel est marqué par plusieurs facteurs allant certainement de l'influence des langues ivoiriennes à des entendements ordinaires ou populaires que les limites de cette étude ne permettent pas d'approfondir. Observons les énoncés illustratifs qui suivent :

8— « ... ça commence à partir de mille francs, s'ils ont trop diminué (\emptyset /*la somme évoquée/le prix fixé*), huit cents... »

9— « Qu'est-ce qu'on va préparer (\emptyset /*à manger*) pour que les gens puissent bien manger ? »

10— « ... ils ont diminué (\emptyset /*le nombre de*) les conférenciers pour que quelque chose puisse nous revenir. »

11— « Nous on a négocié pour avoir un peu (\emptyset /*d'argent*) qui va servir à organiser notre département. »

12— « Il veut voir clair »

¹⁹¹ *Idem.*

Dans l'énoncé (8), le verbe *diminuer* est employé sans complément. Dans le contexte ivoirien qui le justifie, il est généralement relatif au fait de revoir une quelconque somme d'argent discutée à la baisse. Alors que la grammaire traditionnelle voudrait que ce transitif direct ait son sens précisé par un complément, le français de Côte d'Ivoire non seulement l'en dispense ainsi, mais lui imprime également de nouveaux référents selon le contexte. C'est dans ce sens que nous parlons de resémantisation verbale. On en déduit que *diminué* fait référence à une somme d'argent en l'occurrence, à 1000 francs CFA qui *diminuée* (revue à la baisse), dans le cadre d'un marchandage, devrait rester à 800 francs CFA. Ce glissement sémantique est très caractéristique du français de Côte d'Ivoire. L'exemple du verbe *préparer* dans l'énoncé (9) semble appuyer cette observation. Lorsque *préparer* (9) est construit dans ce contexte ivoirien, sans complément, il traduit l'action de faire à manger, de faire la cuisine. Tout comme *fréquenter* dont l'emploi sans complément également fréquent dans le français de Côte d'Ivoire renvoie à l'action d'être scolarisé. Même si ce dernier usage ne figure pas dans le sous-corpus oral. Peuvergne (2008) le constate aussi dans le français parlé au sud du Togo. En s'appuyant sur Lafage (1985 : 329), elle en conclut que « dans ces deux exemples [préparer (la nourriture) et fréquenter (l'école)], usuels au point d'être la norme locale, le complément d'objet lié au verbe a été écarté de l'énoncé français par analogie avec de nombreux cas où le français fait disparaître le complément d'objet obligatoire qui figure en éwé. »

En l'absence d'étude comparative avec quelques langues de Côte d'Ivoire, nous ne pouvons pas avoir la même certitude. Il apparaît néanmoins que ces constructions n'appartiennent pas qu'au français parlé en Côte d'Ivoire. L'exemple du français parlé au sud du Togo en étant une autre illustration au sein de la francophonie subsaharienne.

Nous venons de voir comment l'absence de complémentation d'un verbe peut déclencher des *néo sens*, familier au contexte ivoirien. À contrario, la complémentation même de certains verbes peut également être à l'origine d'une réinterprétation sémantique du procès de ces derniers dans le français de Côte d'Ivoire. Le verbe *diminuer* qui change d'interprétation sémantique selon qu'il est complété dans l'énoncé (10) semble illustrer ce propos. Ce contexte d'emploi traduit *diminuer* comme l'action de revoir le nombre (des conférenciers), à la baisse. Cet usage pourrait être interprété comme la forme elliptique de l'action décrite. C'est-à-dire celle de revoir le nombre de personnes quelconque à la baisse. Le verbe plus le complément (V [*diminuer*] + Complément [*x*]) pouvant être le noyau syntaxique de cette

orientation sémantique. Davantage de données permettront certainement l'approfondissement la réflexion.

D'autres formes de constructions elliptiques semblent devenir des locutions du fait d'un usage plus ou moins généralisé. Ce sont des constructions verbales qui profitent sans doute d'un défaut de complémentation pour se transformer en locutions verbales propres au contexte ivoirien. L'objet éliminé étant devenu le référent principal canalisant l'attention significative des locuteurs en présence. Il faut toutefois préciser que cette observation ne vaut pas pour tous les verbes du français de Côte d'Ivoire. De même, ne pas compléter des verbes ne favorise pas automatiquement la création de locutions verbales encore moins d'expressions propres au contexte ivoirien. L'énoncé (11) présente ainsi une construction apparemment adaptée à cette analyse. La construction *avoir un peu* dans cet énoncé (11) est complétée dans le contexte ivoirien par *d'argent*. Il est donc question d'*avoir un peu d'argent*. L'emploi commun de cette construction semble autoriser l'omission du complément *argent*. D'où la transformation éventuelle de la construction elliptique restante en locution verbale. Son principal référent connu des Ivoiriens étant *l'argent*. Pour nous résumer, *avoir un peu* est une construction tolérée dans le français de Côte d'Ivoire. Cette construction semble s'être muée en locution verbale exprimant le fait d'être financièrement autonome donc *d'avoir un peu (d'argent)*.

Les locutions verbales obtenues par l'emploi commun de certaines constructions verbales dans le français de Côte d'Ivoire n'apparaissent pas soumises au même processus de transformation. Il en existe qui ne semblent pas tributaires d'un défaut de complémentation éventuelle. C'est sans doute le cas dans l'énoncé (12) à travers la locution *vouloir voir clair*. Les possibilités de complémentation de cette construction sont nombreuses et restent à l'appréciation du locuteur qui l'emploie. Contrairement à *avoir un peu* de l'énoncé (12), *vouloir voir clair* ne possède pas de complément particulier éliminé dans la construction et servant de référent général admis dans la collectivité des consciences. Selon le contexte qui entoure son emploi, cette construction peut se référer à son sens connu dans le français standard (celui qui concerne simplement la vue) ou bénéficier d'une connotation particulière réorientant le sens vers l'action de vouloir contrôler ou de vouloir comprendre les actions de quelqu'un en général. Dans l'énoncé (12), cette locution verbale semble davantage se référer à cette connotation que lui confère certainement le contexte ivoirien. C'est-à-dire le fait de vouloir contrôler ou comprendre les agissements de quelqu'un.

Ces locutions comme la plupart des constructions verbales du français de Côte d'Ivoire ne sauraient prospérer en l'absence d'une communauté linguistique. Celle qui selon Gadet (2007 : 91) « ne repose pas nécessairement sur une similitude des façons de parler, ni spatiale ni sociale, même si certains traits sont partagés par le groupe. La dimension sociale d'une communauté linguistique n'est pas seulement relationnelle, elle aussi normative (au sens sociologique de partage de normes et de valeurs) ».

2-3-4 L'impersonnel *falloir*

Les constructions verbales du français de Côte d'Ivoire apparaissent comme un ensemble de phénomènes linguistiques que cette étude ne pourrait sans doute pas décrire dans son étendue. Parmi ces faits d'appropriation, il en existe qui inondent presque les interactions des Ivoiriens à l'image des étudiants du sous-corpus oral. On pourrait entre autres évoquer l'usage des clitiques *là* et *ça* très souvent perçu comme principales caractéristiques de l'expression française de Côte d'Ivoire. Le verbe *falloir*, même s'il ne jouit pas forcément de la même récurrence, présente également des caractéristiques similaires. *Falloir* dans le français normé est un verbe impersonnel. Sa construction nécessite de ce fait, le pronom personnel de la troisième personne du singulier, *il*. La construction du verbe *falloir* dans le français de Côte d'Ivoire autorise l'omission du pronom personnel *il* qui le précède. Son rôle d'auxiliaire s'y accentue de ce fait. *Falloir* aide ainsi à exprimer voire à relever le mode impératif des verbes devant lesquels il est mis. Cette construction n'est pas propre au français de Côte d'Ivoire. La plupart des variétés du français l'adoptent souvent à l'oral notamment.

La matérialisation de cette observation à travers le sous-corpus oral se fait avec les exemples suivants :

13— « (Ø/Il) Faut demander à (...) chaque fois qu'on voyage... »

14— « (Ø/Il) Faut laisser il va parler »

15— « (Ø/Il) Faut laisser il va causer... ».

2-4 Que retenir ?

Les constructions verbales du français parlé de Côte d'Ivoire semblent intimement liées à la variation du français dans ce pays. L'importance de la question est de nature à favoriser diverses observations. Le projet *CIEL-F-CI* apparaît dès lors comme une circonstance opportune. En se proposant de décrire le français parlé en Côte d'Ivoire à travers une approche « écologique », ce projet s'appuie sur 12 enregistrements relatifs à différentes situations d'interactions discursives. Ces situations de communications constituent des sous-corpus oraux sur lesquels plusieurs analyses sont susceptibles d'être fondées. Notre matériau de réflexion révèle ainsi plusieurs phénomènes dont nous avons tenté de retenir les plus saillants. Il s'agit d'abord de l'enrichissement de la valence de certains verbes. Ce cas traduit chez des verbes donnés, d'autres constructions en plus de celles tolérées par la grammaire normative. Ces nouvelles constructions ne modifient pas le sens de ces verbes. Même si elles ne paraissent admises que dans le français de Côte d'Ivoire. Nous évoquons ensuite des verbes employés de façon absolue qualifiés également de verbes *référentiels*. De façon générale, ces verbes semblent ne pas exiger de complémentations particulières afin de clarifier le sens de l'énoncé les contenant. Cette qualification de *verbes référentiels* que nous voulons générique pourrait ainsi incarner plusieurs cas d'omission dont celle du pronom préverbal *en*, celle du complément de substitution de l'objet évoqué et enfin celle du complément non prépositionnel (Boutin, 2003). La troisième observation est relative aux resémantisations verbales. Ce sont des glissements de sens qu'autorise sans doute le français de Côte d'Ivoire. Ces constructions favorisent des locutions, verbales pour la plupart, dont la maîtrise du sens impose de les situer dans un contexte ivoirien. Le verbe impersonnel *falloir* étudié enfin n'est certainement pas une caractéristique fondamentale du français de Côte d'Ivoire. La plupart des variétés du français parlé semblent largement exploiter sa construction décrite. Même si sa récurrence dans les productions orales des étudiants justifie essentiellement notre intérêt. Les omissions apparaissent itératives dans l'ensemble. Il serait tout de même apriorique d'y résumer les constructions verbales du français de Côte d'Ivoire.

Ces constructions semblent influencées par un éventuel mouvement discursif. Ce dernier pouvant être la capacité d'un interlocuteur à orienter son discours vers la variété la plus policée du français ivoirien (*le français standard*) ou plutôt vers la variété argotique (*le nouchi*). Selon que ses capacités linguistiques et intellectuelles le permettent. Ce mouvement discursif contextualise sans doute les constructions verbales. Les interactions des étudiants se situent généralement dans le français des scolarisés (fds) même s'ils n'hésitent pas à exploiter les autres variétés du français de Côte d'Ivoire. L'alternance étant au cœur du français de Côte d'Ivoire, plusieurs choses restent certainement à découvrir. Le projet *CIEL-F-CI* avec ces 12 sous-corpus représentatifs de la société ivoirienne contemporaine constitue une avancée majeure.

Chapitre 3 De l'écrit à l'oral

« La littérature linguistique consacrée à la relation oral-écrit fait état de controverses qui concernent les différentes dimensions du phénomène langagier. Le fait de savoir si, oui ou non, l'écrit est *la même chose* que l'oral y reçoit des réponses variées et parfois contradictoires »¹⁹² fait remarquer Béguelin (1998). Opposer la langue parlée à celle écrite ou le français parlé au français écrit est un débat qui alimente la plupart des études linguistiques dédiées à cette question de façon générale. Les approches semblent aussi diverses que dichotomiques. À défaut de toutes les citer, nous tenterons d'en souligner quelques-unes.

Gardes Tamine (2004) semble prendre position *Pour une grammaire de l'écrit*.¹⁹³ Elle part du constat selon lequel depuis Saussure au moins, l'intérêt des linguistes et des grammairiens ne s'est souvent plus manifesté que pour la langue orale. Pour ensuite souligner qu'« il est nécessaire de séparer une grammaire de l'écrit de l'oral ». Quant aux motivations fondamentales, Gardes Tamine explique que « par rapport à l'oral soumis à des balbutiements, à des redites, à des interruptions, l'écrit offre un terrain d'observation du fait grammatical particulièrement riche et fécond ». Cette préférence pour l'écrit se fonde ainsi en partie sur le caractère constant, stable, voire incorruptible, des données qu'offriraient particulièrement les textes littéraires. Contrairement à l'oral dont les exemples sont susceptibles d'être « fabriqués » ou « régularisés ». Pour mieux comprendre ce point de vue, il faut sans doute rappeler qu'« au départ, la grammaire est la *grammatica techné*, autrement dit la technique des Lettres. L'importance de l'écriture et les avantages qu'elle conférait aux scribes qui en détenaient le secret ont créé un mythe : l'écriture était définitoire d'une langue ».¹⁹⁴ Ce mythe d'un écrit sacré a certainement contribué, pour ce qui est du français, à donner l'image selon laquelle l'oral et l'écrit sont deux entités distinctes au sein d'une même langue. C'est sur cette singularité de l'oral et de l'écrit qu'insiste Béchade (1994) lorsqu'il explique que : « comme les autres langues de civilisation, le français distingue une langue parlée et une langue écrite, marquées par des caractères propres qui les différencient au point qu'on pourrait dire d'elles qu'il s'agit de deux langues différentes. »¹⁹⁵ Nous retenons que l'oral et l'écrit sont des codes distincts l'un de l'autre. L'écrit pour son caractère régulier, c'est-à-dire moins flexible moins perméable aux

¹⁹² Marie-José Béguelin « Le rapport écrit-oral. Tendances dissimulatrices, tendances assimilatrices », *Cahier de linguistique française*, 20, p. 230.

¹⁹³ Joëlle Gardes Tamine, *Pour une grammaire de l'écrit*, Paris : Éditions Belin, Lettres, 2004.

¹⁹⁴ Sylvain Detey et al., *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*, op. cit., p. 47.

¹⁹⁵ Hervé-D. Béchade, *Grammaire française*, op. cit., p. 2.

changements linguistiques (Mutta, et al., 2012) d'une part et de l'autre pour le mythe sacré qui l'entoure depuis le temps des scribes au moins est souvent valorisé au détriment de l'oral parfois encore lié aux versants négatifs de la langue : fautes, inachèvement, particularité des banlieues délinquantes, etc. (Blanche-Benveniste, 1997)

Une telle relation entre écrit et oral n'est pas admise chez tous les chercheurs spécialistes de la question. Béguelin (1998) propose une approche différente. En lieu et place d'une relation dialectique entre l'écrit et l'oral, cette auteure invite plutôt à mettre l'accent sur l'existence d'un double mouvement. C'est-à-dire la différenciation d'une part et l'homogénéisation de l'autre. Elle pense que l'opposition entre l'écrit et l'oral pourrait être décrite comme un processus contrairement à la conception statique qui est généralement la sienne. L'opposition entre l'écrit et l'oral doit être adaptée aux données observées dans le cadre d'une étude. Elle ne doit pas être apriorique. D'où l'invitation à une comparaison empirique et non à une conception stéréotypée de ces deux entités de la langue. D'ailleurs, n'est-ce pas relativement à la retenue que nécessite cette opposition que Gadet (1996) fait remarquer *Une distinction bien fragile : oral/écrit*¹⁹⁶ ?

Dans la description du français de Côte d'Ivoire, nous sommes pour une distinction de l'écrit et de l'oral. Nous restons attaché à ce caractère sacré dont semble jouir l'écrit. C'est également pour cette raison que nous parlons d'écarts de constructions verbales dans le sous-corpus écrit. Nous insistons sur la question quand il s'agit de productions écrites réalisées en situation formelle. Sur le continuum linguistique que constitue le français de Côte d'Ivoire, l'écrit, surveillé, doit être circonscrit à la variété standard (fs). Les quelques incursions du français de Côte d'Ivoire apparaissent de ce fait comme des écarts à corriger. Cette rigueur avec les étudiants, dans le cadre de l'écrit surveillé, n'est pas la même avec les écrivains par exemple qui sont aussi garants de la culture. Comme tels, ils sont plus ou moins libres d'adopter le style d'écriture qui leur semble le mieux adapté à l'expression de leurs idées. Ce n'est donc pas une rigueur généralisée et inappropriée à l'expression culturelle que nous prôtons vis-à-vis de la norme.

¹⁹⁶ Françoise Gadet, *Une distinction bien fragile : oral/écrit*, 1996, Tranel 25, 13-27. Dans cet article, l'auteure s'emploie à montrer les circonstances socio-communicatives employées dans la distinction entre l'oral et l'écrit. Elle achève son argumentation en indiquant qu'il serait fâcheux de ne pas les (l'oral/l'écrit) distinguer dans une description.

Notre rapport avec le français parlé en Côte d'Ivoire est différent. Le français est désormais une langue de Côte d'Ivoire (Kouadio, 2008). Il est également l'expression de la particularité culturelle ivoirienne au sein de la diversité francophone. Dès lors, nous l'abordons non pas en termes d'écarts, mais plutôt comme un processus de variation au sein du monde francophone. Pour paraphraser Gardes Tamine (2004), nous sommes *pour une grammaire du français parlé de Côte d'Ivoire*. La troisième partie de cette étude offrira certainement un cadre plus adéquat à l'approfondissement de la réflexion. En attendant, ce troisième et dernier chapitre de la deuxième partie doit être considéré comme une synthèse de l'analyse des sous-corpus écrits et oraux. Il n'est donc pas question d'opposer l'écrit et l'oral des étudiants encore moins ceux des Ivoiriens. En guise de conclusion à ce chapitre, nous reviendrons sur les hypothèses de travail formulées dans l'analyse du corpus de manière générale.

3-1 Des similitudes ?

Des similitudes existent entre les constructions verbales des sous-corpus écrits et oraux. Ces dernières concernent surtout l'influence du français de Côte d'Ivoire. Cette influence apparaît relative dans les productions écrites des étudiants au point même de s'annihiler en Maîtrise. Les constructions verbales de la sous-catégorie d'écarts intitulée : *influence du français de Côte d'Ivoire (IFI)*, dans le sous-corpus écrit, semblent identiques à celles du sous-corpus oral en général. Pour l'essentiel, ce sont des emplois absolus de verbes, des calques et des néologismes de sens. Même si ces constructions verbales ne sont pas récurrentes à l'écrit, elles restent très caractéristiques des interactions orales des étudiants comme l'indiquer le sous-corpus oral. L'approche « écologique » adoptée dans le cadre du *CIEL-F-CI* permet également d'observer que ces interactions s'inscrivent dans le caractère varié du français en Côte d'Ivoire. Nous en concluons que le français de Côte d'Ivoire influence les productions écrites des étudiants. Cette influence est toutefois relative et se réduit au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leur parcours universitaire. En d'autres termes, la pratique orale de ces étudiants semble parfois influencer leurs productions écrites. Cette influence n'est toutefois pas importante en termes de récurrence ou de proportion. Aussi, baisse-t-elle progressivement en fonction du niveau d'études jusqu'à ne plus exister à partir de la Maîtrise. Ces similitudes restent toutefois à observer dans leur contexte d'existence. Celui-ci semble indiquer deux mouvements plus ou moins contradictoires. L'influence du français de Côte d'Ivoire se réduit considérablement dans l'écrit avec l'évolution graduelle des étudiants. Elle paraît plutôt stable,

voire régulière dans les productions orales au point de les caractériser fondamentalement. Le lien semble ainsi trouvé pour évoquer les différences éventuelles.

3-2 Quelques différences ?

L'analyse du choix « erroné » de constructions (CEC) indique que les écarts à l'écrit seraient essentiellement dus à une connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV). Alors que l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI) est progressivement réduite en fonction du niveau d'études, ces difficultés persistent de la première année à la Maîtrise. Nous en déduisons que la cause de ces écarts n'est sans doute pas à rechercher dans la variation du français en Côte d'Ivoire, mais ailleurs. D'un point de vue pédagogique, peut-être qu'il faudrait insister sur la notion du verbe et ses éventuelles constructions dans les programmes de grammaire en vigueur au supérieur en Côte d'Ivoire ? Ce qui n'insinue pas que rien n'est fait à cet égard. Nous nous appuyons sur les résultats de cette enquête pour envisager des pistes de réflexion possibles. Avant que la troisième partie de ces travaux s'engage davantage dans ce sens, notons que ces observations doivent être considérées comme la principale distinction entre l'écrit et l'oral des étudiants.

3-3 Que dire des hypothèses de travail ?

Avec 232 étudiants concernés sur 400 soit 58 % de l'effectif indiqué, les constructions verbales se révèlent comme l'une des notions grammaticales dont la maîtrise est l'objet de difficultés dans les productions écrites des étudiants. Ce sont ces difficultés qui se traduisent certainement en termes d'écarts. Ce postulat établi à partir du mémoire de Maîtrise de recherches (2008) semble ainsi trouver sa vérification. Le français de Côte d'Ivoire, avec 28 étudiants concernés sur 400, ne domine pas ces productions écrites. Qui plus est, son influence diminue progressivement en fonction du niveau d'études. Une annulation se constate même en Maîtrise. Les productions orales restent toutefois très marquées par le français de Côte d'Ivoire. Les interactions discursives des étudiants se font essentiellement par le biais de ce canal. Ce qui pourrait expliquer que la plupart des constructions verbales du sous-corpus oral en portent généralement la trace. Même s'il caractérise les interactions orales des étudiants, le français de Côte d'Ivoire révèle une pénétration négligeable de l'écrit qui semble dès lors essentiellement porté sur le français « standard ».

Troisième partie :
Le français d’Afrique
entre langue officielle,
maternelle, seconde et
étrangère

Nous envisageons cette dernière partie comme une ouverture à certaines discussions plus ou moins en rapport avec la réflexion. Elle se compose, comme toutes les précédentes parties, de trois chapitres. Le premier et le deuxième s'intéressent à des questions d'ordre didactique. Dans ce sens, le premier chapitre s'attarde sur les notions telles que langue officielle, maternelle, seconde et étrangère. En s'inspirant des résultats de l'enquête, ce chapitre essaie également d'envisager la perspective d'un cours de grammaire du français de Côte d'Ivoire. Le deuxième chapitre emboîte le pas au premier. À la différence qu'il insiste sur les recommandations de l'OIF (Organisation internationale de la Francophonie) relativement à l'enseignement du français en milieu multilingue. Il s'attarde ainsi sur le projet PÉI (programme école intégrée) qui essaie d'en traduire l'expérimentation en Côte d'Ivoire. Le troisième et dernier chapitre essaie de situer le français entre la norme et les variétés. Il revient sur ce débat dont les interprétations varient visiblement en fonction de l'image que l'on se fait de la langue en général. Partant de la réalité ivoirienne, nous insisterons sur l'expression identitaire que pourrait recouvrir la question de l'appropriation du français en Côte d'Ivoire. Ce sera une circonstance opportune en vue de proposer quelques expressions idiomatiques certainement propres à la sphère ivoirienne. Nous achevons cette partie par une « revendication » du français comme notre langue et du monde francophone comme notre famille. Dans cette « revendication », il faut comprendre notre fierté à appartenir à la francophonie et l'optimisme qui est le nôtre quant à l'avenir de notre famille francophone. Commençons par le premier chapitre, c'est-à-dire celui relatif à quelques questions d'ordre didactique.

Chapitre 1 : Questions d'ordre didactique

La didactique est une jeune discipline qui a commencé à se développer vraiment dans les pays francophones vers 1970 (Simard, 2010). À en croire Jean-Paul Laurent (1994), « les deux premiers colloques de didactique du français ont été organisés à l'université de Lyon II, en 1981, et à l'institut national de recherche pédagogique à Paris en 1983. Ils avaient été marqués par une préoccupation majeure : la reconnaissance et la définition de la didactique du français comme champ scientifique spécifique ».¹⁹⁷ Ce qui semble avoir été atteint en grande partie dès 1986¹⁹⁸. La didactique en général et celle du français en particulier restent un champ d'études vaste et diversifié dont nous n'avons pas la prétention de présenter tous les aspects. Nous essayons d'en décrire quelques traits plus ou moins généraux induisant éventuellement des observations relatives notre enquête. Quelle approche définitionnelle faire du terme didactique ?

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues*¹⁹⁹, R. Galisson et D. Coste semblent s'en méfier d'autant plus que « de tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec une acception très diverse, ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite, parce que sa vocation est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour des disciplines reconnues ».²⁰⁰

Quand on sait que *la didactique* est alors à ses débuts en France, on comprend plus ou moins la controverse qu'il suscite chez ces auteurs. Les choses semblent avoir évolué depuis comme l'indiquent Dubois Jean et *al* (2007). Ces derniers évitent la polémique tout en paraissant précis sur la question. Eux qui disent de la didactique des langues que c'« est la science qui étudie les méthodes d'apprentissage des langues ».²⁰¹ Ils sont rejoints en cela par Jean-Pierre Robert (2008) qui reconnaît que par extension ce terme est devenu un synonyme d'enseignement avant de préciser toutefois que « la didactique est, de par sa nature, une synthèse de sciences comme la méthodologie, la pédagogie, la psychologie et la sociologie, sciences auxquelles vient

¹⁹⁷ Jean-Paul Laurent, *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*, Actes du 3^e colloque international de didactique du français, Namur 09-1986, p. 5.

¹⁹⁸ *Ibidem.* p.6.

¹⁹⁹ R. Galisson et D. Coste, *op. cit.*, p. 76.

²⁰⁰ *Ibidem.* p. 150-151.

²⁰¹ Jean Dubois et *al.*, *Linguistique et Sciences du langage, Grand dictionnaire*, Paris : Larousse, 2007, p. 147.

s'ajouter la linguistique. Ainsi un spécialiste de didactique (didacticien ou didactologue) est-il à la fois un méthodologue, un pédagogue, un psychologue et un sociologue ».²⁰²

Retenons que la didactique place au cœur de ses préoccupations, les savoirs à acquérir du point de vue théorique que pratique. Contrairement à la pédagogie ou à la psychopédagogie par exemple qui mettent beaucoup plus en avant la relation entre l'élève et l'enseignant, quelle que soit la matière étudiée. Simard et *al.* (2010) invitent à différencier didactique générale et didactique spécifique ou des disciplines. Si le premier est intimement lié à l'enseignement de façon générale, le second, la didactique spécifique ou des disciplines, semble davantage s'intéresser à ce qui se passe entre un enseignant, des élèves et des savoirs particuliers. D'où le triangle didactique formé par les interactions entre ces trois composantes, inspiré de Halté (1992), que proposent ces auteurs en guise d'illustration. Cette dernière approche se voulant plus pragmatique en ce sens qu'« à la lumière de l'information recueillie et des cadres théoriques élaborés, la didactique essaie de guider et d'améliorer les pratiques d'enseignement » (Simard, 2010 p. 15). Notre intérêt pour la didactique se noue en grande partie dans cette optique. En souhaitant que cette enquête et les résultats qui en découlent puissent être inducteurs de quelques propositions d'ordre didactique. Aussi bien dans l'enseignement des constructions verbales en particulier que dans celui de la grammaire de façon générale en Côte d'Ivoire, dans le supérieur. Il paraissait important d'aborder les contours plus ou moins généraux de ce terme avant d'en préciser les aspects sur lesquels nous voulons insister. À l'image de la plupart des langues dites de civilisation, le français en Afrique arbore plusieurs qualificatifs allant de langue maternelle à langue étrangère en passant par langue seconde. C'est sur ces catégorisations que nous souhaitons maintenant nous appesantir quelque peu.

²⁰² Jean-Pierre Robert, *Dictionnaire pratique de Didactique du FLE, nouvelle édition revue et augmentée*, Paris : Ophrys, 2008, p. 68.

1-1 Autour du français langue officielle, maternelle, seconde et étrangère

Le français est langue officielle dans l'ensemble des pays d'Afrique subsaharienne faisant anciennement partie de l'empire colonial français, mais également belge. Après leur indépendance qui, pour la plupart, a été acquise autour des années soixante (1960), ces pays ont conservé le français comme la principale ou comme l'une des principales langues autorisées à être employées par le pouvoir public, dans l'administration et surtout dans l'éducation. Ce qui a contribué à sa large diffusion comme à sa consolidation. Le français en Afrique est généralement considéré comme langue seconde. Vu certainement le fait qu'il coexiste au côté des langues nationales qui n'ont toujours pas le privilège de jouir de ses prérogatives malgré l'image que pourrait laisser croire cette qualification de langue seconde. Il est de plus en plus donné de constater que le français est souvent désigné par des Africains comme leur langue maternelle. C'est le cas en Côte d'Ivoire où il n'est pas rare de rencontrer des individus n'ayant pour première et principale langue de communication que le français. La francophonie est de plus en plus intégrée par des pays africains appartenant autrefois aux empires coloniaux britanniques, espagnols ou portugais. Ces pays, qui ont le statut d'observateurs au sein de l'OIF, à l'image du Ghana (britannique) ou de la Guinée équatoriale (espagnole), n'emploient pas le français comme langue d'enseignement. Le français est de ce fait généralement qualifié de langue étrangère dans ces derniers pays cités. Même si nous distinguons le français langue maternelle (FLM), le français langue seconde (FLS) et le français langue étrangère (FLE), nous ne sommes pas suffisamment au fait des contenus théoriques qui en émanent plus ou moins. Que retenir dans ce cas de façon essentielle ?

On appelle couramment langue maternelle la première langue qui s'impose à chacun (Cuq, et al., 2005). Ces auteurs expliquent que dans la tradition occidentale, cette expression est fortement marquée par son étymologie et par les connotations qu'elle induit. Dans la mesure où la langue maternelle se présente normalement comme la langue de la mère. Ils soulignent, outre des cas individuels qui deviennent de plus en plus fréquents en Europe, l'existence de nombreuses sociétés dans lesquelles la langue de la mère biologique n'est pas la première à être transmise à l'enfant. Dans ce sens, la question de la langue maternelle semble davantage renvoyer à un concept. Ces auteurs font ainsi remarquer l'existence d'un faisceau de critères qui participent à son élaboration, quel que soit le nom qu'on lui donne. Ces critères se fondent généralement sur des questions telles que :

— l'ordre d'appropriation de la langue. Dans ce contexte, la langue maternelle est considérée comme la première langue de socialisation de l'enfant. Elle est souvent qualifiée de langue première. Dans certaines sociétés cependant, un individu peut être au contact simultané de plusieurs langues dès son enfance. D'où l'inconvénient observé à cette dénomination.

— le mode d'appropriation de la langue souvent qualifié de naturel. Ces auteurs remarquent que pour le sens commun, cela laisse souvent croire que le sujet acquiert l'usage de la langue par contact et interaction avec les membres de son groupe sans véritablement fournir de réflexions et sans particulièrement recevoir de l'aide. Ce qui n'est pas exactement le cas à les croire, en ce sens que l'aide de l'entourage permet peu à peu à l'enfant de structurer son savoir. Ils notent que c'est pour éviter ce type de connotations que les linguistes emploient souvent les lexies de langue source alors que les didacticiens préfèrent parler de langue de départ ou de langue de référence. La première (langue de départ) insistant sur le caractère dynamique de l'appropriation et la seconde (langue de référence) considérant que dans l'apprentissage d'une autre langue, la langue maternelle joue toujours un rôle d'une référence à laquelle l'apprenant se reporte plus ou moins consciemment pour construire.

— enfin, le concept de langue d'appartenance auquel est souvent assimilé celui de langue maternelle. Dans ce contexte de façon générale, la fonction communicative de la langue passe au second plan par rapport à la fonction symbolique, et l'aspect individuel cède le pas au collectif.

Tous ces paramètres forcent ces auteurs à reconnaître au concept de langue maternelle, une valeur plus ou moins ambiguë en didactique. C'est certainement devant cette réalité qu'ils considèrent qu'« on peut donc appeler langue maternelle une langue qui, acquise lors de sa première socialisation et éventuellement renforcée par un apprentissage scolaire, définit prioritairement pour un individu son appartenance à un groupe humain et à laquelle il se réfère plus ou moins consciemment lors de tout autre apprentissage linguistique ». ²⁰³ Avant d'illustrer que le français peut être considéré comme la langue maternelle de la plupart des Français, des Monégasques, des Belges de Wallonie, des Suisses romands et de la grande majorité des Québécois. Sans oublier une petite partie de la population de certains États africains. Notons enfin que le français langue maternelle (FLM) est souvent opposé au français langue étrangère (FLE).

²⁰³ Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005, p. 93.

Le sigle FLE désigne le français langue étrangère, c'est-à-dire la langue française enseignée à des apprenants dont la langue maternelle n'est pas le français (Robert, 2008 p. 90). Le concept de FLE apparaît vaste mêlant à la fois un cadre théorique qui depuis lors, a plus ou moins réussi à l'imposer comme une discipline à part entière et des institutions spécialisées. Du point de vue théorique, les approches semblent aussi nombreuses que diversifiées. Robert (2008) invite tout de même à retenir que contrairement à l'enseignement du FLM (français langue maternelle), le FLE a plutôt développé des stratégies et des choix, qui pour l'essentiel, mettent davantage l'accent sur :

- la sélection de notions d'actes de parole ciblés sur les besoins spécifiques des apprenants,
- la priorité (et non à la primauté) donnée à l'oral et à l'étude de la phonétique,
- la mise en scène de situations de communication simulées,
- la prise en compte des phénomènes d'interférence entre français et langue source,
- le respect des spécificités locales,
- l'enseignement des comportements des usagers de la langue cible,
- la conception d'un enseignement dans une perspective plurilingue et pluriculturelle, etc.

Quant à la pratique, on observe également l'existence de plusieurs institutions installées en France tout comme à l'étranger qui achèvent de faire du FLE une discipline suffisamment élaborée. Ces institutions sont nombreuses et diversifiées. À défaut de toutes pouvoir les énumérer, nous pouvons en citer les suivantes :

- le ministère des Affaires étrangères et ses directions spécialisées,
- le ministère de l'Éducation nationale,
- des départements d'université (Montpellier III),
- des centres spécifiques (le CLA à Besançon, le CAVILAM à Vichy, le CRAPEL à Nancy),
- les Alliances françaises,
- les lycées franco-étrangers,
- les centres culturels, etc.

Outre ces institutions, il faut souligner l'existence d'un personnel spécialisé souvent regroupé en fédération ou en association dont nous pouvons notamment évoquer les suivantes :

- la FIPF (Fédération internationale des professeurs de français),
- l'ANEFLE (l'Association nationale des enseignants de français langue étrangère),
- l'ASDIFLE (l'Association de Didactique du FLE),
- l'APFA-OI (l'Association des professeurs de français d'Afrique et de l'océan indien).

Vu ces composantes, on peut réaliser l'étendue aussi bien théorique que pratique du concept de FLE. Il n'a pas toujours été ainsi de cette discipline qui a longtemps balbutié avant de retrouver aujourd'hui ses lettres de noblesse. À en croire toujours Robert (2008), « ce n'est que vers 1960 que l'on commence à parler de "français langue étrangère", timidement d'abord, entre guillemets et avec virgule, avant que peu à peu la lexie se stabilise et se banalise la siglaison FLE et l'appellation "fondue" Fle n'ayant toutefois guère cours jusqu'aux années 1980 et 1990 ». ²⁰⁴ Les choses se sont accélérées à partir de 1982 où le ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary, s'appuyant sur les conclusions de la *commission Auba* ²⁰⁵, décide de la prise de plusieurs mesures dont la création :

- de filières universitaires de formation des enseignants de français langue étrangère,
- de postes d'inspecteurs généraux de FLE.,
- de diplômes officiels français visant à reconnaître différents niveaux de connaissance et de pratique de la langue.

Ces mesures se concrétiseront également au niveau de l'enseignement supérieur l'année suivante, en 1983, à travers notamment :

- la création des Licences (Lettres modernes, langues, Sciences du langage), portant la mention FLE.,
- la création de la Maîtrise de FLE, etc.

Ces décisions, et bien d'autres qui suivront plus tard ont non seulement concouru à généraliser le sigle FLE, mais également à en faire une discipline fondamentale dans la propagation du français au sein de la francophonie et même bien au-delà de ces frontières. Même si dans le cadre de cette étude nous abordons la question de façon assez superficielle, « il faut cependant prendre conscience du fait qu'aujourd'hui, le FLE, tout autant qu'un objet d'enseignement ou une profession, est un enjeu à la fois culturel, politique, économique et... commercial, lié au destin de la francophonie » (Boyer, 1990 p. 7). Vu de la sorte, on pourrait dire du FLE que sa conception et son fonctionnement obéissent progressivement aux besoins croissants de la francophonie dont les limites de plus en plus repoussées se répercutent sur l'idéologie du FLE de sorte à en complexifier quelque peu la politique. Retenons nonobstant que « le français est donc une langue étrangère pour tous ceux qui, ne la reconnaissant pas

²⁰⁴ Jean-Pierre Robert (2008) citant D. Coste, « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde », numéro spécial du *français dans le monde*.

²⁰⁵ Richard Lescure, Université d'Angers, « D.E.L.F.-D.A.L.F. : des certifications officielles en F.L.E. à unités capitalisables » in *Les Cahiers de l'ASDIFLE* n° 5 [Certifications linguistiques en Europe], Actes des 11e et 12e Rencontres, Paris, janvier 1993 — Berlin, septembre 1993, p. 1.

comme langue maternelle, entrent dans un processus plus ou moins volontaire d'appropriation, et pour tous ceux qui, qu'ils le reconnaissent ou non comme langue maternelle, en font l'objet d'un enseignement à des parleurs non natifs » (Cuq, et al., 2005). La naissance dans les années soixante de deux champs disciplinaires de didactique du français langue maternelle (DFLM) et du français langue étrangère (DFLE) est ainsi décrite comme la conséquence de la prise de conscience de cette différenciation. Que retenir du français langue seconde (FLS) ?

Le concept de français langue seconde est apparu environ une vingtaine d'années après la différenciation didactique entre FLM et FLE qui malgré leurs différents progrès se sont avérés quelque peu limités dans la description de l'ensemble des situations d'appropriation du français. D'autant plus que dans certains pays du monde, pour des raisons historiques, statutaires ou sociales, le français n'est certes pas la langue de la première socialisation de la plupart de la population, mais ne peut certainement non plus pas être qualifié de langue étrangère avec le même degré d'*étrangéité* ou de *xénité*²⁰⁶ que d'autres langues étrangères par exemple. Cette situation semble notamment celle de la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne, dont la Côte d'Ivoire. Ces pays, évoquant la nécessité de trouver dans le français le gage d'une cohésion nationale qui serait plus ou moins discutée au choix d'une des nombreuses langues nationales, ont décidé de garder le français comme la langue de l'administration, mais surtout comme celle de l'éducation. En d'autres termes, comme la langue officielle qui dans certains cas partage ce statut privilégié avec une autre langue qui est nationale. Certes, nous nous attardons quelque peu sur ce cas, mais il en existe d'autres. Soulignons entre autres les DOM-TOM, en France, où le système éducatif est essentiellement fondé sur l'usage du français. Ou bien encore d'autres pays tels que le Canada, la Belgique et la Suisse où il se comprendrait difficilement que l'on qualifie de langue étrangère, le français, qui y joue le rôle non seulement de langue maternelle, mais également de l'une des langues officielles d'une importante composante de la population. Il y a enfin le Maghreb qui pour l'essentiel ne reconnaît pas le français comme langue officielle bien que son rôle dans le système éducatif, dans la politique tout comme dans la culture y soit très important. Outre le concept de langue maternelle suivi de celui de langue étrangère, une autre formulation s'avérerait nécessaire pour qualifier ces circonstances décrites dans leur généralité. C'est en tout cas la prise en compte de ces insuffisances qui a donné naissance au FLS (Cuq, et al., 2005 p. 95). Même si ces auteurs

²⁰⁶ Cuq et Gruca (2005), *op. cit.*, p. 93.

reconnaissent que le concept en lui-même, à l'image des précédents, reste difficile à théoriser, ils invitent cependant à en retenir deux approches théoriques prévalant aujourd'hui.

La première, influencée par la sociolinguistique anglo-saxonne, est défendue par Pierre Martinez²⁰⁷ qui estime qu'« il est clair qu'on gagne beaucoup à appeler langue seconde tout système acquis chronologiquement après la langue première ».

De cette conception, Cuq et *al.*, (2005) soulignent non seulement le caractère assez vaste, mais également les limites éventuelles de la classification chronologique qui semblent s'en dégager. Pour illustrer leur réserve, ils s'appuient sur l'exemple de l'élève marocain tamazightophone²⁰⁸ qui dans la plupart des cas connaît déjà trois langues lorsqu'il commence à apprendre le français. Ils observent aussi que langue maternelle n'est pas dans tous les cas remplaçable par langue première. En ce sens qu'il existe de nombreux cas de plurilinguismes originaux. Ils proposent dès lors la seconde approche théorique suivante :

« Le français langue seconde est un concept ressortissant de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendique. Cette communauté est bi ou plurilingue. La plupart de ses membres le sont aussi et le français joue, dans leur développement psychologique, cognitif et informatif, conjointement avec une ou plusieurs autres langues, un rôle privilégié. »²⁰⁹

Nous en retenons que le français langue seconde est une langue étrangère qui, souvent pour des raisons essentiellement historiques, bénéficie dans les pays qui le revendiquent comme tel, d'un statut privilégié, voire officiel concrétisé par son usage dans la culture, dans l'administration, mais surtout dans le système éducatif. Autrement dit, parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette langue, qu'on appelle classiquement *langue*

²⁰⁷ Pierre Martinez, « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangère », conférence prononcée à l'université de Toronto le 4-11-97, dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*, Nanterre, 1999, t. 2, section 12, p. 3. cité par Cuq et Gruca (2005, p. 95).

²⁰⁸ Se dit des locuteurs du berbère ou tamazight ; Moussa Chami, *L'enseignement du français au Maroc*, Casablanca, 1997, p. 24. cité par Cuq et Gruca (2005), p. 95.

²⁰⁹ Cuq et Gruca (2005), *op. cit.*, p. 96.

maternelle, occupe la première place. Mais c'est également reconnaître à la langue seconde une place privilégiée par rapport à toutes les autres langues avec lesquelles l'apprenant pourrait se trouver en contact et qu'on nomme *langues étrangères*. C'est sans doute ce qui explique en partie les réticences bien compréhensibles qui accueillent souvent l'emploi de cette expression (Cuq, 1991 p. 89).

En résumé, l'intérêt didactique justifie notre approche du français langue maternelle (FLM), du français langue étrangère (FLE) et du français langue seconde (FLS). La diversité des choix épistémologiques et l'importance des dispositions pratiques mises en œuvre pour transformer ces concepts en disciplines à part entière sont certainement de nature à souligner l'importance de la question. Nous ne pouvons donc pas prétendre avoir présenté tous les contours de la réflexion tellement elle paraît vaste, complexe, voire parfois difficile à maîtriser. Nous espérons tout de même en avoir décrit l'essentiel. Certes, nous insistons sur l'autonomie de ces concepts, mais il faut reconnaître les limites de leurs différents champs théoriques qui semblent parfois se toucher. C'est sans doute ce qui pousse des chercheurs à se demander s'il ne serait pas temps d'aller vers une didactique unifiée. Suzanne-G. Chartrand et Marie Paret²¹⁰ partagent en tout cas cette opinion. Elles qui a posteriori concluent ceci :

« Pour contrer l'échec et l'abandon scolaires, pour faire face aux changements des populations scolaires dans les sociétés occidentales actuelles, dans la perspective du renouvellement urgent et nécessaire des pratiques reliées à l'enseignement du français, et sachant par ailleurs que le français privilégié par l'école est différent de celui maîtrisé par la très grande majorité des apprenants (y compris des francophones), des rapprochements entre DFLM et DFSL et DFLE sont nécessaires, car c'est seulement alors, par la confrontation des expériences théoriques et pratiques, qu'on pourra évaluer sérieusement les spécificités des différents domaines et établir la nécessité de l'autonomie de la DFLM, ou plutôt construire un domaine disciplinaire appelé *didactique du français*. »

Dès lors, quel lien établir entre cette approche générale du cadre théorique et pratique de la didactique et les résultats proprement dits de notre enquête ?

²¹⁰ Suzanne-G. Chartrand et Marie-Christine Paret, « Langues maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? », in *Didactique du français, Fondements d'une discipline*, sous la direction de Jean-Louis Chiss et al., Bruxelles : De Boeck, 2005, p. 173.

1-2 À propos des résultats de l'enquête : vers un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire ?

À travers le sous-corpus écrit, les catégories d'écarts de constructions verbales prédéfinies sont progressivement réduites selon le niveau d'études. Certaines catégories d'écarts apparaissent cependant stables de la première année à la Maîtrise. Ce qui en souligne certainement la persistance malgré l'évolution graduelle des étudiants. Au-delà des chiffres et interprétations possibles, nous avons pu établir une sorte d'ossature de ces écarts appréhendés comme des difficultés. Nous la formulons comme suit :

- des difficultés de rection verbale,
- des difficultés dans l'emploi de la préposition,
- des difficultés dans l'emploi de certaines locutions verbales,
- plusieurs confusions dont celles observées dans l'emploi des verbes *emmener* et *amener*, *savoir* et *connaître*, etc. Il y a également des confusions entre deux termes d'orthographe ou de sonorités rapprochées, mais de sens distincts. Nous les avons analysées comme des paronymes qualifiés de verbaux dans le cadre de cette étude.

- enfin, des difficultés dans l'emploi des pronoms personnels *en* et *y* et celles relatives à l'usage de certains pronoms relatifs.

Il ne faudrait pas perdre de vue l'influence probable du français de Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants. Cette influence est relative dès la première année. Qui plus est, elle connaît une lente, mais progressive réduction jusqu'à s'annihiler en Maîtrise. Nous en avons conclu que non seulement l'influence du français de Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants n'est pas véritablement significative, mais celle-ci ne semble plus sensible une fois que les étudiants atteignent un niveau d'études élevé, en l'occurrence celui de la Maîtrise. Retenons essentiellement de l'analyse du sous-corpus écrit que les écarts de constructions verbales sont de plus en plus réduits dans les productions écrites des étudiants en fonction de leur niveau d'études. Toutefois, certains d'écarts restent constants malgré la différence de niveau d'études. Quant à l'influence du français de Côte d'Ivoire, elle est relative dès la première année du supérieur. Elle est ensuite progressivement réduite jusqu'à ne plus exister en année de Maîtrise.

Nous avons inscrit l'analyse du sous-corpus oral dans la perspective du caractère varié du français de Côte d'Ivoire au sein de la francophonie. Dans l'ensemble, les interactions orales des étudiants, en l'absence d'un cadre normatif plus ou moins contraignant, se construisent presque naturellement dans les limites du français de Côte d'Ivoire. Les constructions verbales semblent ainsi en porter essentiellement la marque. Ces dernières pourraient se résumer comme mettant en évidence :

— l'enrichissement de la valence verbale qui favorise chez certains verbes du français de Côte d'Ivoire, d'autres constructions en plus de celles qui sont admises traditionnellement.

— des emplois absolus de verbes qualifiés également de verbes *référentiels*. Sans doute selon le contexte, ces verbes ne semblent pas exiger de complémentation particulière en vue d'une clarification sémantique.

— les resémantisations verbales apparaissant comme des glissements sémantiques certainement propres au contexte ivoirien. Ces resémantisations verbales aboutissent parfois à des locutions verbales prenant forme et sens à travers le français de Côte d'Ivoire.

— un usage plus ou moins particulier du verbe impersonnel *falloir*. Cette observation pouvant appartenir à la plupart des variétés du français parlé, sa récurrence chez les étudiants justifie notre intérêt.

Les méthodes d'approche des sous-corpus trahissent sans doute nos conceptions de l'écrit et de l'oral en Côte d'Ivoire. L'écrit et notamment la stabilité que l'on s'efforce de préserver à travers l'Académie française doivent demeurer une sorte de noyau central autour duquel pourraient librement graviter les variations possibles de la langue. Nous essayons ainsi de nous inscrire dans une distinction pédagogique entre l'écrit et l'oral, entre la langue écrite et la langue parlée bref entre le français écrit et le français parlé. Les résultats de notre enquête semblent davantage l'incarner. L'écrit des étudiants conserve dans l'ensemble les principaux cadres établis par la norme ou le standard. Les manifestations du français parlé de Côte d'Ivoire dans le cadre de l'écrit surveillé même si elles semblent disparaître en Maîtrise ne sont tout de même pas à balayer du revers de la main. La langue parlée, le français de Côte d'Ivoire notamment apparaît certes, comme l'expression dynamique d'une singularité identitaire au sein de la diversité francophone, mais nous restons également pour un écrit normatif. Par écrit normatif, nous n'entendons pas un écrit qui ferait abstraction des spécificités culturelles dans son obsession à se conformer vaille que vaille au *bon français*. Nous faisons plutôt allusion à l'écrit privilégié dans un cadre scolaire, voire universitaire. Cet écrit, surveillé, à défaut de s'obstiner à présenter un visage littéraire doit nécessairement se conformer aux normes le régissant en

essayant d'en traduire les caractères plus stables. Quoi qu'il en soit, cette démarche ne consiste pas à proposer des solutions, mais à participer à certaines réflexions. Ces dernières pouvant éventuellement s'articuler autour de la pédagogie de la faute et l'analyse des erreurs, de la norme et son enseignement dans le supérieur et de la pédagogie de l'écrit.

1-2-1 La pédagogie de la faute et l'analyse des erreurs

Nous avons déjà vu que les notions de faute et d'erreur semblent avant tout traduire un non-respect de la norme même si la faute apparaît *stigmatisante* pour l'apprenant (Galisson, et *al.*, 1976 p. 215). Au-delà des contrastes d'ordre théorique conférant à ces notions la connotation évoquée, la pédagogie respective de l'une et l'analyse de l'autre pourraient éventuellement participer à l'amélioration de la pratique grammaticale des apprenants. C'est en tout cas ce que semblent indiquer Boyer et *al.* (1990, p. 215). S'appuyant sur Lamy (1984)²¹¹ ces auteurs observent d'abord que la pédagogie de la faute est une démarche à mener avec les élèves. Dans ce contexte, elle consiste à « partir des productions fautives ou non, proposées par les élèves, les prendre en considération comme objet de réflexion, les comparer à la norme, comme on compare des éléments également susceptibles d'être analysés. Non seulement parce que cela rassure les élèves, mais aussi parce qu'ils prennent ainsi conscience des jalons de leur apprentissage, qu'ils voient en quoi il est systématique et comment ils sont dans le système de la langue. Les manipulations de ce type doivent, en fait partir d'erreurs provisoires qui éclairent le système de la langue ».

Cette attitude essaie certainement de vider la faute de sa connotation péjorative pour la mettre au service d'un apprentissage dépourvu d'inhibitions rapprochant progressivement l'apprenant de la norme à travers l'observation de ses productions orales et écrites. Selon Boyer et *al.* (1990) toujours, l'analyse des erreurs (AE)²¹² converge dans le même sens. Ils expliquent dans ce sens qu'« élaborée face aux insuffisances de l'analyse contrastive, elle a un double objectif, l'un théorique : mieux comprendre les processus d'apprentissage d'une langue étrangère ; l'autre

²¹¹ André Lamy, « Mes rendez-vous avec la faute », *Le français dans le monde*, n° 165, 1984, p. 79, cité par Boyer et *al.* (1990).

²¹² « Il est généralement admis que l'Analyse des Erreurs (AE) des apprenants en une langue étrangère est une discipline apparue vers 1970 à la suite de l'analyse contrastive (AC) qu'elle est venue amender et nuancer et qu'elle a été par la suite remplacée par l'étude de l'interlangue et des parler bilingues, disciplines actuellement développées par les équipes de Neuchâtel et de Bâle. » [Alber, Py 1985 : 8] cités par Michèle Debrenne (2005), « L'interprétation des erreurs des russophones en français langue étrangère », *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*, sous la direction de Olivier Bertrand, Palaiseau : Éditions de l'école polytechnique, p. 115.

pratique : améliorer l'enseignement ». ²¹³ Et ces auteurs de se fonder sur Besse et Porquier (1984) ²¹⁴ pour noter que ces différents objectifs s'articulent l'un à l'autre. Au demeurant, l'analyse d'erreurs « permet également de découvrir dans la langue cible des fonctionnements qu'aucune description n'avait repérés, car en mettant à l'épreuve les catégories descriptives de la langue cible [elle] sert de révélateur à certains aspects de son fonctionnement ». ²¹⁵

La pédagogie de la faute et l'analyse d'erreurs, au-delà des différentes approches d'ordre théorique et pratique qui pourraient éventuellement les caractériser, apparaissent davantage comme deux méthodes pédagogiques qui se fondent sur les productions des apprenants en vue non seulement de les aider à mieux se situer par rapport à la norme, mais surtout d'améliorer l'enseignement. Cette approche de la question semble marquer l'insistance de Rémy Porquier (1977) ²¹⁶. Lui qui tient à souligner que ces démarches pédagogiques particulières ont en commun :

« — de partir des productions des apprenants, soit par le biais d'un relevé d'analyses d'erreurs préalable, soit directement dans la classe ;

— d'accepter les erreurs comme reflétant les compétences transitoires et comme outil de manipulation ou de réflexions sur le système de la langue ;

— de mettre en jeu la compétence intermédiaire des apprenants, leur intuition grammaticale, leur capacité d'autocorrection et d'intercorrection ;

— d'utiliser un certain nombre de manipulations formelles au service de cette conceptualisation, mais ;

— de ne pas se limiter à la forme des énoncés, tenant compte au contraire de leur insertion contextuelle et situationnelle (...) ;

— de limiter le rôle de l'enseignant à celui d'un observateur et d'un facilitateur d'apprentissage, servant de témoins (et non de juge) pour la correction formelle et l'intelligibilité des énoncés et pour la conceptualisation. »

²¹³ Boyer *et al.* (1990), *idem.*

²¹⁴ Henri Besse et Rémy Porquier, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier-Crédif, Coll. LAL, 1984, p.207.

²¹⁵ Boyer *et al.* (1990) citant Henri Besse et Rémy Porquier (1984), *ibidem.* p. 208.

²¹⁶ Rémy Porquier, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *Études de Linguistique appliquée*, n° 25, p.40, cité par Boyer *et al.* (1990) p. 215-216.

Même si cette enquête privilégie la notion d'écart à celle de faute ou d'erreur, l'écart d'un point de vue didactique ne semble pas véritablement se différencier de l'erreur telle que décrite par Galisson et Coste (1976)²¹⁷. Notre intention est d'éviter une éventuelle stigmatisation des apprenants, des étudiants en l'occurrence, à travers leurs manquements à la norme. Nous invitons ainsi à regarder au-delà des « querelles de connotations » que ces notions suscitent éventuellement afin de privilégier les apports des démarches pédagogiques en résultant. Les différentes théories développées pouvant sans doute profiter au supérieur en Côte d'Ivoire, notamment dans l'enseignement de la discipline français de façon générale et particulière dans celui de la grammaire.

1-2-2 la norme et son enseignement dans le supérieur

Parlant de la norme, Gadet (2007) attire l'attention sur le fait qu'« il faut distinguer entre norme objective, observable, et norme subjective, système des valeurs historiquement situé. Dans le premier sens, lié à l'adjectif “normal”, il renvoie à l'idée de fréquence ou de tendance, et il peut être utilisé au pluriel, au contraire du second sens, reflété par les termes “normatif” ou “normé”, conforme à l'usage valorisé (la Norme qui a pu être dite fictive). La dichotomie entre norme objective et subjective permet d'opposer un savoir grammatical productif à une surnorme (...) »²¹⁸

Au-delà d'une recherche de sens, l'auteure invite probablement à une réflexion plus approfondie sur la question de la norme. Cette réflexion tiendrait ainsi du fait qu'en plus de l'approche théorique générale qui tend à faire de la norme, un ensemble de valeurs historiquement prescrites, l'on devrait également tenir compte de la norme qui certes n'est pas officiellement reconnue, mais naît de son usage et s'impose par sa fréquence. Évoquer la norme serait non seulement rappeler qu'elle est instituée donc stable, mais également prendre en compte les différents usages plus ou moins acceptés qui eux-mêmes semblent s'inscrire dans le caractère évolutif de la langue. Cette dichotomie, selon Gadet, apparaît souvent comme une source de contradiction notamment pour ce qui est de l'enseignement du français au supérieur. C'est en tout cas le constat que fait Anne Vibert²¹⁹ qui, confrontée à la nécessité simultanée de

²¹⁷ R. Galisson et D. Coste, *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976, *op. cit.* p. 125.

²¹⁸ Françoise Gadet, *La variation sociale en français*, nouvelle édition revue et augmentée, *op. cit.*, p. 28.

²¹⁹ Anne Vibert, « Enseigner la norme ? », in *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Coordonné par Claude Fintz, Paris : L'Harmattan, 1998, pp. 59-72.

prendre en compte les aspects normatifs de l'écrit et de l'évolution de la langue, se demande comment *enseigner la norme* ?

Pour répondre, Vibert part d'un constat : « À l'Université, il est fréquent d'entendre des déplorations sur le niveau d'expression écrite des étudiants : non seulement les étudiants de première année, mais certains étudiants de Maîtrise, voire de DEA ou de thèse, ne sauraient pas écrire. Pourtant, s'ils parviennent à des niveaux avancés, c'est parce que leurs enseignants — et l'institution qu'ils représentent — ont jugé qu'ils en étaient dignes. » Cette auteure explique que le non-respect de la norme écrite à travers « quelques fautes d'orthographe » ne constitue pas véritablement une entrave à la communication. Dans ce sens, le respect de la norme n'est pas une nécessité absolue et l'orthographe n'est plus un critère de sélection. Malgré les éventuelles imperfections liées au respect de la norme en général ou à celui de l'orthographe en particulier, les apprenants, en l'occurrence les étudiants, arrivent pour ce qui est de l'essentiel, à se faire comprendre. Vibert continue en observant que c'est sans doute pour cette raison que les étudiants ne semblent pas exprimer la ferme volonté de se conformer à la norme dont l'absolu respect ne s'est pas toujours révélé nécessaire en vue d'atteindre les différents niveaux d'études qui sont les leurs. Que l'on ne s'y méprenne pas. Ces observations ne font pas de cette auteure une éventuelle « militante » contre le respect de la norme. Vibert essaie plutôt d'attirer l'attention sur le contraste qui s'observe souvent entre la conception générale de la norme et la réalité de son application dans le supérieur notamment. Si Vibert est pour l'enseignement de la norme, elle insiste tout de même sur le fait qu'il faut l'enseigner en la relativisant ou encore en tenant compte de l'évolution de la langue. Pour développer ce propos, Vibert s'appuie sur certains caractères de la norme. C'est-à-dire, principalement son aspect relatif, voire arbitraire, ses incohérences et enfin, ses limites.

Pour ce qui est du caractère relatif de la norme, Vibert se fonde sur certains énoncés extraits de copies d'étudiants. Nous ne comptons pas particulièrement nous attarder sur ces énoncés. Toutefois, l'auteure attire l'attention sur le fait que ces derniers demeurent compréhensibles malgré les défauts de syntaxe, d'orthographe et de ponctuation que l'on pourrait leur noter. Ce qui l'amène à l'interrogation suivante : « le respect de la norme serait-il donc justifié par la nécessité de conserver un code commun ? » À cette question, Vibert répond par l'affirmative. Elle explique de ce fait que si un certain contrôle n'est pas exercé sur la langue, l'évolution des différents usages se ferait si rapidement que la communication, à terme, pourrait en être compromise. Malgré cette nécessité, Vibert remarque que la norme telle qu'on entend souvent

l'appliquer est en réalité éloignée des usages de nos contemporains. Dans la mesure où le respect de la norme tend à figer et à empêcher toute évolution de la langue. D'ailleurs, se référant à l'histoire de l'enseignement du français depuis au moins la Révolution, elle observe une longue tradition visant à fixer la langue sur le modèle de la langue écrite des « bons auteurs ». Et de rappeler avec G. Schöni²²⁰ que « ... même si l'usage a repris une place importante dans l'établissement de la norme, l'usage décrit, et donc prescrit, est avant tout un usage écrit qui trouve sa référence dans le passé. Et la position de Grevisse, qui veut être celle du juste milieu entre le laxisme et le purisme, est difficile à tenir en l'absence d'un milieu social homogène dont la langue servirait de référence comme au temps de Vaugelas ». Ce qui pousse Vibert à partager cette rhétorique de G. Schöni²²¹ se demandant si l'on peut continuer à parler « d'une langue légitime » ou « standard » que l'on voudrait faire respecter par tous en l'élevant au rang de norme unique.

Le caractère relatif, voire arbitraire, de la norme tel que l'aborde Vibert suscite d'interminables questionnements. Ces derniers naissent sans doute de la difficulté à appliquer la norme tout en prenant en compte les usages qui confèrent à la langue son dynamisme. La question semble donc complexe. Vibert en prend la mesure, elle qui achève de convaincre que « la situation est bien confuse et nul n'a l'autorité pour dicter la norme. Le changement social et la démocratisation des études ont provoqué un brassage qui rend difficile le recours à une norme unique. Et s'il y a un modèle qui s'impose quantitativement plus qu'un autre, c'est sans doute celui de la langue des médias. Pourtant, malgré cette impossibilité à trouver une référence incontestée, les institutions de la société continuent à faire comme si la norme existait, et comme s'il existait un "bon" français dont la sauvegarde jalouse est confiée à l'Académie française ».

Quant à son caractère incohérent, Vibert observe que la norme est non seulement relative, arbitraire et évolutive, mais aussi souvent absurde. D'autant plus que « les partisans de la réforme de l'orthographe se font un plaisir d'épingler quelques-unes des bizarreries les plus flagrantes de la langue, tandis que les grammairiens ou auteurs de dictionnaires divergent sur certains usages ». Elle en déduit que « le respect de la norme ne se justifie donc ni par la nécessité de la communication ni par le système de la langue. Son enjeu est davantage social

²²⁰ G. Schöni, « Du XVIIe siècle au XXe siècle : la genèse des attitudes normatives » in *La langue française est-elle gouvernable ?* cité par Anne Vibert (1998), p. 63.

²²¹ *Idem.*

que linguistique et si elle joue un rôle dans la communication, c'est dans sa dimension pragmatique ». C'est aussi dans ce sens que Vibert trouve des limites à la norme.

La dernière critique que Vibert fait de la norme est relative à son caractère « limité ». Pour cette chercheuse, la norme linguistique ne décrit pas suffisamment toutes les situations de communication auxquelles on pourrait être confronté. Non seulement elle ne dit pas ce que c'est que la phrase, mais elle ne semble également pas en dire grand-chose au-delà. L'ensemble des règles de grammaire apparaissent ainsi comme s'articulant uniquement autour de la phrase à travers ses constituants. Vibert trouve enfin que la norme reste muette face à l'évolution de langue. Elle ne sait pas suffisamment tirer profit des différentes variétés de la langue. Ce qui a pour effet d'appauvrir cette dernière. Pour Vibert, la norme ne permet pas toujours à la langue de s'épanouir, de s'enrichir, de se diversifier. Au contraire, elle est bien souvent la source de son appauvrissement et de ses limites. La norme a beau être relative, arbitraire, absurde, incohérente et même limitée, cette chercheuse considère malgré tout qu'il faut l'enseigner en l'adaptant aux réalités linguistiques contemporaines.

La norme garde une très forte prégnance sociale. Quelles que soient ses faiblesses éventuelles, son enseignement demeure indispensable. Ce point de vue est celui de Vibert qui explique qu'en raison du poids social de la norme, il est difficile pour l'école de s'y soustraire. D'autant plus qu'« en tant qu'institution, elle a pour mission de reproduire l'arbitraire culturel de la société. Elle ne peut donc pas négliger le fait que certaines situations de communication exigent le recours à la variété linguistique la plus soutenue et la plus normée. Ce qui est vrai pour l'Université l'est encore plus pour les formations courtes à finalité professionnelle : la sanction viendra plus vite, dès la lettre de motivation qui sert de filtre à la sélection pour l'emploi. Car la maîtrise de la norme, même s'il est de plus en plus difficile d'en fixer les règles, reste encore souvent un instrument de domination sociale ».

Et Vibert de préciser avec Claude Hagège²²² qu'« il s'agit de laisser ceux qui le veulent s'exprimer d'abondance et sans contrainte, mais en les prévenant de l'importance de la norme écrite qu'on enseigne, en leur faisant apparaître que ceux qui la dominent sont le plus souvent assurés des meilleurs emplois, sinon de l'autorité, là où leur profession les situera ».

²²² Claude Hagège, *Le français et les siècles*, Paris, Odile Jacob, 1987, p. 102. cité par Vibert, 1998, p. 67.

À en croire ces auteurs, l'une des principales raisons tendant à légitimer la norme, nonobstant les critiques, est d'ordre social. L'image de la norme et celle de la maîtrise de la langue apparaissent indissociables dans la société. Celui qui applique la norme inspire souvent plus de respect et de considération que celui que ne l'applique pas. Dans ce sens, la norme est susceptible d'agir sur les différents rapports sociaux selon que les individus en sont jugés suffisamment proches ou trop éloignés. La norme peut également être un élément fondamental à notre autoévaluation. C'est-à-dire que l'impression de la maîtrise de la norme pourrait favoriser un sentiment de sécurité linguistique voire un sentiment d'assurance personnelle. À contrario, un individu qui se situe par rapport à ses éventuelles insuffisances avec la norme pourrait avoir tendance à se sous-évaluer, à demeurer perpétuellement dans un sentiment d'insécurité linguistique, voire à vivre quelque peu reclus. La norme permet également de gravir plus opportunément l'échelle sociale. En ce sens qu'elle est très souvent le gage d'un meilleur emploi ou d'une meilleure situation sociale. Et comme le précise Vibert enfin, la connaissance de la norme écrite permet surtout aux étudiants d'avoir une meilleure approche des ouvrages qui leur sont recommandés durant leurs études. Cette Chercheuse souligne d'ailleurs que les étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures et ceux qui sont d'origines étrangères, à travers leur connaissance de la norme, ont un meilleur accès au savoir. Autant l'enseignement de la norme est important pour la langue écrite, autant il l'est pour la langue parlée.

Pour Claude Hagège²²³, le français parlé a changé de statut du fait de l'amalgame que les médias pratiquent aujourd'hui entre des genres oraux très formels et des genres informels. Ce chercheur invite dès lors l'école à faire prendre conscience de cet état de fait aux élèves. Concrètement, il observe que « proche de l'écrit, l'oral public doit être présenté aux écoliers comme un registre tout à fait différent de leur oralité spontanée, et dont ils doivent apprendre à se servir en cas de besoin ». De cet éclairage, Vibert conclut que les règles de la communication dans la société exigent plus ou moins une familiarisation avec la norme. L'enseignement de la norme, dans ce sens, relève davantage d'une nécessité que d'un jugement de valeur.

²²³ *Ibidem.*

Comme l'indique Vibert, les imperfections de la norme ne doivent pas conduire à d'éventuelles supputations quant à son enseignement ou non. Celle-ci est presque imposée non seulement par sa forte prégnance sociale, mais également par les règles de communication de cette même société qu'elle semble pour l'essentiel régir. Même si la société impose une soumission à la norme, celle-ci ne doit pas paraître absolue, mais s'adapter aux enjeux des différentes communications auxquelles on pourrait être convié. Pour y arriver, Vibert estime qu'il faut développer la conscience critique et la conscience métalinguistique. Plus explicitement, « il s'agirait, en somme, d'accepter la diversité des usages, qui permet à la langue de vivre en se renouvelant, mais en même temps de reconnaître la nécessité d'un code commun dont il faudrait connaître les règles, à condition qu'il intègre les inévitables évolutions de la langue. Cette position implique d'enseigner aux étudiants à s'adapter aux différentes situations de communication et donc à diversifier leur usage de la langue. Reste alors à se mettre d'accord sur l'identification des traits effectivement standard grâce à une démarche d'observation ».

En somme, la nécessité d'un code commun qu'incarne la norme devrait se soustraire à toute remise en question éventuelle. Pour y parvenir toutefois, la norme doit accepter les différents usages tout en s'enrichissant de leur dynamisme. De façon pratique, Vibert pense en substance qu'« il faudrait constituer “une grammaire des fautes”²²⁴ (...), c'est-à-dire rechercher systématiquement les régularités sous-jacentes aux énoncés considérés comme déviants, et rendre compte des variations et des divergences dans les jugements d'acceptabilité pour chaque énoncé atypique ou problématique ». Autrement dit, en étudiant les énoncés considérés comme des écarts vis-à-vis de la norme, on arrive à les systématiser, donc à comprendre plus ou moins leur fonctionnement. Les étudiants pourraient ainsi jauger leurs rapports avec la norme et se familiariser avec les situations de communication la favorisant ou tolérant davantage l'usage en vue de s'y adapter.

²²⁴ Henri Frei, *La grammaire des fautes*, 1929, cité par Vibert 1998, p. 69.

En résumé, la norme ne permet pas toujours de décrire suffisamment la langue. Elle est arbitraire, souvent incohérente, et d'autres fois limitée. Cependant, ses insuffisances ne doivent pas remettre en cause sa nécessité ni l'importance de son enseignement. La conception de la norme par la société de façon générale, oblige à la dompter. Cette connaissance est non seulement l'assurance d'un meilleur emploi, mais elle est également imposée par les règles de communication dans cette même société. Même si l'importance semble indéniable, la norme dont il est question n'est pas absolue. Elle se doit d'accepter les différents usages et surtout de pouvoir progressivement s'enrichir de leur dynamisme. Il faudrait donc encourager les étudiants à diversifier leur usage de la langue tout en les invitant à s'adapter aux différentes situations de communication privilégiant davantage la norme ou l'usage. Que dire alors de la pédagogie de l'écrit ?

1-2-3 La pédagogie de l'écrit

Parmi les difficultés d'ordre pédagogique caractérisant le supérieur, celles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit ont souvent fait l'objet d'attention chez plusieurs chercheurs. En faisant partie, Jean-Marc Colletta²²⁵ estime qu'une meilleure compréhension de ces difficultés passe nécessairement par leur mise en rapport avec celles qu'on observe au premier et au second cycle. En essayant de jeter les bases théoriques d'une didactique de l'écrit dans le supérieur, ce chercheur insiste sur le fait qu'il faudrait faire appréhender, de manière contrastive, la spécificité de l'écrit par rapport à l'oral. La question posée de savoir « Quelle (s) pédagogie (s) pour l'écrit ? »²²⁶ lui permettant ainsi de s'attarder quelque peu sur les tendances actuelles en pédagogie et en didactique de l'écrit.

Pour Colletta (1998), les différentes approches théoriques de la didactique de l'écrit ne font pas toujours l'unanimité. Au-delà des discussions toutefois, cet auteur observe quelques tendances qui prennent progressivement forme. À défaut de toutes les décrire, il invite à retenir qu'« en premier lieu, il paraît essentiel de faire davantage conscientiser par les élèves les différences entre langue orale et langue écrite d'une part, entre les règles de la norme et leur utilisation respective d'autre part ». L'oral et l'écrit sont deux codes qui obéissent à des

²²⁵ Jean-Marc Colletta, « À propos de l'enseignement – apprentissage de la production écrite » in *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Coordonné par Claude Fintz, Paris : L'Harmattan, 1998, pp. 153-175.

²²⁶ Jean-Marc Colletta, *op. cit.*, p. 166.

caractéristiques différentes. Les règles qui régissent leurs emplois ne sont donc pas les mêmes. En les décrivant suffisamment dans chacune de leur particularité, les apprenants pourraient non seulement mieux prendre conscience de cette différence, mais également être plus ou moins au fait des règles qui tentent d'en régir distinctement les emplois. Il faut également savoir qu'« en second lieu, la construction de connaissances métalinguistiques doit passer, comme les Instructions officielles pour l'enseignement du français invitent les professeurs de français à le faire, par une approche inductive suscitant le raisonnement et la réflexion, suivie du réinvestissement de ces connaissances dans l'écriture, afin que celles-ci ne restent pas purement déclaratives, mais se muent progressivement en connaissances procédurales ».

On peut le voir, cette approche a pour particularité de privilégier la démarche inductive par rapport à la démarche déductive. Ce qui oblige sans doute à rappeler « brièvement que dans la démarche inductive, la construction de l'objet de recherche se fait à partir du terrain investigué. Les questionnements, les méthodes et les grilles d'analyse sont "inventés" (Becker, 2006 cité par Benelli, 2011) et façonnés par l'avancement du travail scientifique ».²²⁷

Cette méthode doit ainsi se fonder sur des observations pratiques pour aborder les différentes théories induites. Les connaissances métalinguistiques doivent ensuite concrètement être appliquées aux productions écrites des apprenants évitant qu'elles se limitent au cadre théorique. Colletta remarque d'ailleurs qu'au collège, les élèves écrivent trop peu au cours de français alors qu'il est important que l'élève écrive régulièrement dès qu'il est capable de *graphier*. Cet exercice doit se faire en fonction des compétences de l'apprenant. Ce qui peut avoir pour avantage de mieux comprendre ses éventuelles difficultés, mais surtout de suivre progressivement ses avancées. Mais ce n'est pas tout.

Colletta note aussi que « privilégier une pédagogie de la réussite et éviter de se focaliser d'emblée sur le respect (ou le non-respect) de la norme paraît indispensable. L'acquisition des compétences scripturales, on l'a vu, réclame du temps. L'élève n'a-t-il pas droit à l'erreur ? » Et ce chercheur d'argumenter que le fait d'exiger de l'apprenant, en l'occurrence, de l'élève, qu'il se conforme à une stricte application de la norme orthographique a souvent pour effet de détourner ce dernier de l'écrit tant la tâche se révèle impossible pour lui. Dans ce sens,

²²⁷ Natalie Benelli, « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction *a posteriori* », RECHERCHES QUALITATIVES – hors Série – numéro 11 – pp. 40-50. *LES DÉFIS DE L'ÉCRITURE EN RECHERCHE QUALITATIVE* ISSN 1715-8702, p. 41 — <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html> © 2011 Association pour la recherche qualitative

l'utilisation des grilles d'autocorrection et d'autoévaluation constitue un bon moyen de rendre l'élève acteur de ses apprentissages. Les ateliers d'écriture font également partie des moyens à privilégier pour motiver l'apprenant tout en finalisant son apprentissage. Colletta fait d'ailleurs remarquer que ces ateliers d'écriture de nouvelles, de théâtre, de roman, d'échanges épistolaires, etc. font souvent découvrir aux stagiaires en IUFM que leurs élèves maîtrisent l'écriture. Et ce, bien mieux que ne le laissent supposer les habituelles dictées et rédactions.

Enfin, « le dialogue exclusif et unilatéral entre l'enseignant et la classe appartient à une époque révolue, et la classe doit être le lieu où les apprentissages, y compris dans le domaine de l'écrit, s'effectuent aussi dans les multiples modalités des échanges, qui rendent ceux-ci plus riches ». Comme le développe Colletta, l'apprenant doit être mis au centre de son apprentissage. L'image de l'enseignant doit davantage inspirer le partage que la crainte. L'apprenant doit être très souvent amené à prendre la parole sans aucun complexe. Les apprenants doivent aussi échanger entre eux-mêmes dans la classe. Tout cela, dans le but d'installer une atmosphère beaucoup plus favorable aux échanges donc à un meilleur apprentissage. Un tel climat pouvant profiter à une meilleure didactique de l'écrit.

1-2-4 Vers un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire ?

À travers ce premier chapitre relatif à l'étude de quelques questions d'ordre didactique, nous avons abordé le français langue maternelle (FLM), le français langue étrangère (FLE) et le français langue seconde (FLS). Sur la base des résultats de nos travaux, il a ensuite été question de réflexions relatives à l'analyse des erreurs, à la norme et son enseignement dans le supérieur et enfin à la pédagogie de l'écrit. Nous retenons que l'analyse des erreurs permet aux apprenants de mieux se situer par rapport à la norme. Cette démarche pédagogique favorise entre autres, l'identification de certains besoins pratiques des apprenants en vue d'envisager les éventuelles réflexions sur leur résolution. Toutefois, elle doit être vidée de tout contenu éventuellement stigmatisant. L'apprenant étant ainsi épargné de complexes possibles pour davantage observer dans cette méthode, une démarche scientifique n'ayant pour but que la description de ses rapports avec le système de la langue.

Pour ce qui est de la norme, retenons que contrairement à l'idée de perfection qu'elle semble souvent traduire, elle présente plusieurs incohérences. Elle est aussi limitée dans la description de certaines situations de la langue. Observée de façon absolue enfin, elle tend à appauvrir la langue dans la mesure où elle lui interdit de fait, le dynamisme incarné par l'usage. Malgré ces

insuffisances, l'enseignement et l'apprentissage de la norme apparaissent indispensables. Non seulement du fait de la forte prégnance sociale dont elle jouit, mais également parce qu'elle régit, pour l'essentiel, les règles de communication dans la société. Plus on maîtrise la norme, mieux on est assuré d'obtenir un meilleur emploi ou une meilleure position sociale. Cette norme dont il est question ne doit pas être absolue. Elle doit progressivement accepter les usages et s'enrichir de leur dynamisme. C'est aussi de cette façon qu'elle pourra mieux décrire la langue et rencontrer un meilleur accueil de l'ensemble des locuteurs s'y référant. Les apprenants, les étudiants en l'occurrence, doivent non seulement être incités à diversifier leur usage de la langue, mais également s'adapter aux exigences qu'impliquent différentes situations de communications.

Quant à la pédagogie de l'écrit enfin, nous en retenons qu'elle suscite plusieurs discussions d'ordre théorique. Au-delà des différences de points de vue, elle semble progressivement privilégier plusieurs tendances dont :

- l'insistance sur la conscientisation par les apprenants des différences entre langue orale et langue écrite,
- la préférence pour la méthode inductive pour ce qui est de l'enseignement du français,
- la mise en avant d'une pédagogie de la réussite qui ne se focalise pas d'emblée sur les questions normatives,
- la faveur aux échanges et non à un dialogue exclusif et unilatéral entre l'enseignant et les apprenants.

C'est donc au regard des résultats de notre enquête et en tenant compte de ces différentes approches théoriques que nous proposons un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire. Il est vrai que la conscience du français de Côte d'Ivoire existe chez la plupart des Ivoiriens. Du point de vue scientifique également, le français de Côte d'Ivoire semble marquer l'attention croissante de chercheurs spécialistes de la question. Et ce, depuis les années 1970. Il reste que du point de vue académique, le français de Côte d'Ivoire n'est pas encore une discipline à part entière. Sur la question, l'Institut de linguistique appliquée (l'ILA) de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan semble plus ou moins avancé. Plusieurs travaux émanant d'enseignants-chercheurs de cet Institut essaient, selon les spécialisations respectives, d'en présenter quelques traits descriptifs. Même si ces réflexions sont pour la plupart connues des spécialistes du sujet, peu nombreux apparaissent les Ivoiriens qui envisagent le français de Côte d'Ivoire comme un objet scientifique, voire académique. Ce qui amène sans doute à s'interroger sur l'intérêt d'un tel cours.

En tenant compte des recommandations d'ordre didactique décrites un peu plus haut, ce cours pourrait d'abord faciliter la conscientisation, par les apprenants, de la différence entre la langue orale et la langue écrite. Comme l'indique l'analyse des données, le français de Côte d'Ivoire est essentiellement usité à l'oral. Ses éventuelles manifestations observées dans les productions écrites des étudiants conservent généralement les caractéristiques de leurs interactions orales. Ce qui pourrait être interprété comme un amalgame entre le français de Côte d'Ivoire et le français « standard ». Un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire permettrait sans doute, en plus d'en présenter les caractéristiques les plus stables, de montrer en quoi il se distingue du français « standard ». Les étudiants en particulier et les Ivoiriens en général pourraient ainsi en avoir une meilleure approche systémique. Certains usages sont si courants en Côte d'Ivoire qu'on a parfois l'impression qu'ils appartiennent à l'ensemble de la francophonie. Ce cours pourrait donc profiter aux étudiants ivoiriens en Côte d'Ivoire comme à l'étranger en leur évitant certains amalgames à l'écrit surtout.

Ce cours pourrait ensuite favoriser un sentiment de sécurité linguistique pour ce qui est de l'usage du français en Côte d'Ivoire. Même si le français de Côte d'Ivoire semble pratiqué par la plupart des Ivoiriens, il ne jouit pas toujours d'une bonne réputation. Pour bon nombre d'Ivoiriens et selon le milieu, le français de Côte d'Ivoire rime parfois avec analphabétisme, pauvreté intellectuelle, précarité, mœurs légères, banditisme, etc. Certainement du fait de la forte prégnance sociale de la norme. Dans ce contexte, même quand on a conscience du français de Côte d'Ivoire, il ne paraît pas évident d'en faire librement usage sans éviter d'être l'objet de quelques considérations péjoratives que ce soit. N'oublions pas, comme le conclut Ledegen (2000)²²⁸, que les personnes qui adoptent une attitude puriste envers la langue souffrent plus d'insécurité linguistique que celles jugées plus tolérantes. Un cours de français de Côte d'Ivoire permettrait ainsi aux Ivoiriens de façon générale de varier plus librement leur usage de la langue française. Dans la mesure où il serait davantage question du français de Côte d'Ivoire ou du français *standard* et non respectivement d'un *mauvais* français ou d'un *bon* français.

²²⁸ Gudrun Ledegen, *op. cit.*, p.66.

D'un point de vue culturel enfin, un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire pourrait participer à la valorisation de la culture ivoirienne au sein du monde francophone et au-delà. La culture ivoirienne dans sa généralité semble portée par le français de Côte d'Ivoire. C'est particulièrement le cas de la musique, du théâtre de la gastronomie, etc. Ce cours pourrait indirectement participer à une meilleure description des apports linguistiques de la Côte d'Ivoire, à l'enrichissement de la diversité francophone en plus d'une consolidation de l'identité ivoirienne. Ce français de Côte d'Ivoire, qui semble progressivement fonder « la littérature ivoirienne »²²⁹, s'assumerait sans doute mieux fort d'une reconnaissance universitaire ou académique, voire officielle. À y voir de près, il est davantage question de la prise en compte du « socioculturel »²³⁰ dans l'enseignement du français de façon générale. L'intention étant de mûrir la réflexion sur une éventuelle didactique du français de Côte d'Ivoire, il ne faut pas perdre de vue qu'un tel cours implique nécessairement des approches phonétique, phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, sociolinguistique, grammaticale, etc. C'est donc un processus qui doit prendre son temps en s'ouvrant aux méthodes participant à son élaboration. Le français de Côte d'Ivoire évolue assez rapidement, au moins, du point lexical. Et, de même Lafage²³¹ affirmait une vingtaine d'années auparavant ne pas savoir quel en sera l'avenir, de même aujourd'hui nous ne pensons pas être en mesure de la contredire. Ce qui invite certainement à beaucoup de réserve dans la théorie d'une didactique du français de Côte d'Ivoire.

Ces mots achèvent ainsi le premier chapitre de la troisième partie. Nos réflexions d'ordre didactique ne s'arrêtent pas pour autant. Elles se poursuivent à travers le chapitre suivant qui s'intéresse à la pédagogie intégrant à la fois langue maternelle et langue étrangère. C'est dans ce contexte que nous essayerons de faire une présentation générale du projet PEI (Programme École Intégrée) qui apparaît comme l'expérimentation de cette pédagogie en Côte d'Ivoire.

²²⁹ Bruno Gnaoulé-Oupoh, *La littérature ivoirienne*, Paris : Karthala Editions, 2000.

²³⁰ Le « socioculturel désigne (au moins) deux champs de réflexion distincts. Le premier (...) se centre sur les différences et les effets de la (non —) prise en compte des différences. Et l'on peut appeler le deuxième comme ayant pour objet la classe, l'enseignement et l'apprentissage comme dispositif socioculturel. » Bernard Schneuwly, « "Socioculturel" : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensables », in *Didactique du français le socioculturel en action*, Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du septentrion, 2009, p.70.

²³¹ « Sur le terrain Interview de Suzanne Lafage (Université Paris III) », *op.cit.* p.220.

Chapitre 2 : Pédagogie intégrée langue maternelle/langue étrangère

Selon Boyer *et al.* (1990)²³², les problèmes soulevés par la pratique de la grammaire en classe sont liés à certaines questions telles que la métalangue que l'on y emploie, la relation des apprenants avec leur langue maternelle ou la langue de culture de leur pays et les contraintes qu'impliquent certaines situations d'apprentissage spécifiques comme la situation scolaire. Ces chercheurs font également savoir que le rôle de la langue maternelle dans la réflexion linguistique et l'élaboration du savoir grammatical par l'apprenant font l'objet, depuis quelques années, de plusieurs recherches. Même si les apports scientifiques allant dans ce sens sont nombreux et diversifiés, Eddy Roulet²³³ apparaît à leurs yeux comme celui « qui a affirmé avec plus de force la nécessité d'une pédagogie intégrée ou globale entre langue maternelle et langue étrangère (au sujet des publics scolaires) ». ²³⁴ Ils observent ainsi que Roulet lui-même résume sa conception de l'intégration des pédagogies des langues maternelle et étrangère à deux hypothèses :

« 1) l'apprenant acquerra d'autant plus facilement et durablement l'emploi d'un certain type de structures ou d'un sous-système de la langue étrangère qu'il en aura compris préalablement les principes à propos de sa langue maternelle ;

2) Les instruments heuristiques mis en œuvre pour découvrir ces principes et comprendre ces structures ou sous-systèmes dans la langue maternelle peuvent être réutilisés avec profit dans l'apprentissage des langues étrangères. »²³⁵ Et Roulet toujours de conclure :

« *Nous ne voyons pas de lieu plus approprié, pour l'acquisition de ces instruments heuristiques et une première exploration de la structure et du fonctionnement de textes et de conversations, que la leçon de la langue maternelle. Le pédagogue et l'apprenant peuvent en effet s'y appuyer sur une connaissance intuitive de la pratique de la langue qui, du moins pour le second, fait défaut en langue étrangère.* »²³⁶

²³² Boyer *et al.*, 1990, *op. cit.*, p. 255.

²³³ Eddy Roulet, 1983, « Langue maternelle et langues étrangères : vers une pédagogie globale », *Le français dans le monde*, n° 177, p.24. cité par Boyer *et al.*, 1990, p.216.

²³⁴ Boyer *et al.* citant Eddy Roulet, *ibidem*.

²³⁵ *Loc. cit.*

²³⁶ Boyer *et al. ibidem.* p. 216-217.

Roulet (1983), tel que le présentent Boyer *et. al.* (1990) estime de façon résumée que la langue maternelle offre certaines commodités d'apprentissage auxquelles ne prédispose pas naturellement la langue étrangère. Et ce, dans des cas spécifiques d'apprentissage tels que le scolaire par exemple. La métalangue nécessaire aux premières explorations de la langue en tant qu'outil heuristique s'acquiert et se réalise plus facilement lorsque cet exercice est pratiqué d'abord dans la langue maternelle avant d'être ensuite mis au service de la langue étrangère. De tels arguments semblent présenter la langue maternelle comme l'environnement le plus favorable à la constitution des fondements heuristiques de l'apprenant. Dans la mesure où ce cadre pourrait ensuite profiter à un meilleur épanouissement de la langue étrangère en tant qu'objet d'apprentissage. En un mot, en commençant l'apprentissage avec sa langue maternelle l'apprenant développe davantage d'aptitudes lui permettant ensuite de mieux aborder la réflexion scientifique à travers la langue étrangère. Quoique ce point de vue laisse interpréter une probable faveur faite progressivement à la langue étrangère, nous ne nous inscrivons pas dans cette polémique éventuelle. Avant d'observer que cette idée semble également trouver un écho favorable auprès de la Francophonie qui s'engage de plus en plus dans une politique linguistique visant à promouvoir l'usage conjoint des langues africaines et de la langue française à l'école primaire. La matérialisation de cette politique linguistique à travers le projet ÉLAN (École et Langue nationales en Afrique) ne semble pas contredire cette argumentation, mais plutôt illustrer la volonté manifeste de la Francophonie de donner vie à cette ambition. Pour l'instant, le projet ÉLAN concerne le Bénin, le Burkina, le Burundi, le Cameroun, le Mali, le Niger, le Niger, la RD Congo et le Sénégal. Ce qui correspond à 8 pays au total. On peut remarquer que la Côte d'Ivoire n'y figure pas. Toutefois, Le PÉI (Projet École Intégrée) en cours d'expérimentation dans ce pays semble s'inscrire dans cette politique d'enseignement du français en milieu plurilingue.

2-1 Enseignement du français en milieu plurilingue : le PÉI

Le PÉI à lui tout seul pourrait faire l'objet d'une thèse à part entière. Certaines études menées dans ce sens semblent étayer ce propos. C'est donc un sujet important que nous essayons d'aborder. Les limites de cette étude ne permettant certainement pas d'être exhaustifs sur la question, nous tenterons de nous focaliser sur certains aspects plus ou moins généraux à travers lesquels nous espérons en dire l'essentiel. Notre intérêt se manifestera ainsi sur la base de travaux s'y rapportant dont principalement Konan (2007)²³⁷, Sebim (2009)²³⁸ et enfin Kamagaté (2013)²³⁹. Intéressons-nous avant tout aux origines du PÉI.

2-1-1 Bref historique

Pour comprendre la genèse du PÉI, il faudrait sans doute remonter au moins jusqu'à l'ONG SAVANE DÉVELOPPEMENT. Selon Danièle Dona-Fologo²⁴⁰, cette ONG « a été créée le 31 août 1993 et regroupe des cadres ivoiriens et non ivoiriens qui ont décidé d'agir bénévolement pour mettre en place un projet de développement intégré en zone de savane, dans le nord de la Côte d'Ivoire ». Pour atteindre ses objectifs, qui pour l'essentiel gravitent autour du développement de cette zone nord de la Côte d'Ivoire, cette ONG a orienté ses activités selon trois volets dont un volet agropastoral, un volet Santé Nutrition et un volet Éducation. C'est dans le cadre du dernier volet cité qu'il a été expérimenté l'enseignement dans certaines langues locales en l'occurrence en *malinké* et en *sénoufo*. Cette expérimentation a eu pour cadre le Centre Scolaire intégré du Niéné (CSIN) à Kolia, dans la sous-préfecture de Boundiali, au nord de la Côte d'Ivoire. Les excellents résultats obtenus ont encouragé les responsables de cette ONG à produire un mémorandum proposant, aux autorités chargées de l'éducation nationale, le partage de cette expérience avec les autres régions de la Côte d'Ivoire. À en croire ces résultats, la maîtrise de la langue maternelle permet aux jeunes apprenants, aux élèves en l'occurrence, d'envisager par la suite un rapide et meilleur apprentissage du français. La

²³⁷ Konan Kouakou Charles Berdineau, *Étude de la terminologie mathématique utilisée dans les manuels scolaires agni de CP2 et CE1 des écoles du PEI*, Mémoire de Maîtrise de recherches en Sciences du langage, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, 2007, inédit.

²³⁸ Sébim Ebékou Guy Martial, *Propositions pour la mise en place d'un lexique dans l'enseignement des mathématiques en adioukrou : notions fondamentales du cycle primaire*, Mémoire de Maîtrise de recherches en Sciences du langage, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, 2009, inédit.

²³⁹ Kamagaté Ouattara Bakary, *Éducation formelle et non formelle en Côte d'Ivoire : la problématique du choix de la langue*, thèse unique de Doctorat en Sciences du langage, Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, février 2013, inédit.

²⁴⁰ Danièle Dona-Fologo, Secrétaire générale de l'ONG SAVANE DÉVELOPPEMENT, Rapport moral et financier de l'assemblée générale extraordinaire du dimanche 21 août 2011, p. 1.

construction des bases de la réflexion scientifique dans la langue maternelle serait ainsi un atout de taille pour un développement mieux maîtrisé de cette même réflexion à travers la langue seconde ou étrangère par la suite. Ce qui n'a pas manqué de séduire ces autorités d'alors qui ont finalement accédé à cette demande. D'où, la mise sur pied de ce programme.

2-1-2 Présentation

Comme semble s'y accorder la littérature consultée dans ce sens, le programme école intégrée (PÉI) est officiellement porté sur les fonts baptismaux, en Côte d'Ivoire, le 4 août 2000. Et ce, à travers l'arrêté numéro 0088/MEN/CAB du ministre de l'Éducation nationale d'alors. En sa qualité de chargé d'études au cabinet du ministre, monsieur Édouard Sery est nommé par l'arrêté n° 0089 du même jour pour en assumer les fonctions de responsable. À notre connaissance, il l'est encore jusqu'à ce jour. Les attentes liées à la création de ce projet sont nombreuses. D'où la difficulté de résumer les objectifs assignés à ce cadre expérimental. Pour Konan (2007), l'on pourrait toutefois y arriver en se focalisant sur quelques objectifs principaux traduits dans les termes suivants :

- optimiser la réussite scolaire en milieu rural surtout,
- relever le niveau scientifique des écoliers,
- former les parents des apprenants pour en faire de meilleurs répétiteurs,
- professionnaliser les jeunes apprenants à travers l'organisation d'activités agropastorales dans le cadre des coopératives scolaires.

Au cas où cette approche des principaux objectifs du PÉI ne serait pas assez pertinente, ce chercheur invite à retenir pour l'essentiel que le PÉI espère faire davantage de l'école, un moteur de développement. Dans cette entreprise, plusieurs activités sont engagées dont :

- la conception et l'élaboration de manuels scolaires et de guides des maîtres pour les langues utilisées dans les écoles du PÉI,
- la formation d'enseignants en linguistique appliquée et en pédagogie,
- la création d'un environnement lettré à travers la production de textes en langue maternelle.

Retenons que ce projet envisage le développement par l'école. Cette école dont il est question doit davantage promouvoir la culture locale. D'où cet intérêt pour l'apprentissage en langue maternelle, à travers la formation de ressources humaines spécialisées et le développement d'outils pédagogiques pouvant contribuer à la concrétisation de cette politique scolaire. Avec une approche plus ou moins différente, mais dans la même optique, Sébim (2009) semble partager cette description des objectifs du PÉI.

Sébim (2009) tient à distinguer des objectifs généraux du PÉI, ceux qu'il juge spécifiques. Ce chercheur observe ainsi trois objectifs généraux qui gravitent autour de :

- l'intégration de l'école à la société pour en faire un véritable moteur de développement,
- la création de conditions pouvant éventuellement faciliter l'acquisition des instruments heuristiques nécessaires aux apprenants et surtout l'épanouissement de ces derniers à travers leur culture voire leur identité,
- la formation d'une élite capable d'initiative et apte à participer effectivement à la promotion de la collectivité.

Quant aux objectifs spécifiques, Sébim explique qu'ils sont sous-tendus par des enjeux prenant en compte deux niveaux d'observation dont un premier, psychoaffectif, et un second, pédagogique. Le niveau psychoaffectif tente de lever certains blocages psychologiques chez les jeunes apprenants à travers un enseignement dispensé dans leur langue maternelle. Le PÉI espère davantage les familiariser avec l'univers scolaire. L'école comme la conçoit le PÉI doit symboliser un lieu d'accomplissement préparant à une insertion harmonieuse et dépourvue d'inhibition dans la société. Le niveau pédagogique traduit la volonté du PÉI de privilégier une pédagogie de la réussite dans le milieu rural surtout. C'est sans doute dans ce sens que ce programme fournit aux jeunes apprenants les outils pédagogiques nécessaires à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans leur langue maternelle. Le PÉI offre ainsi des programmes éducatifs axés sur la culture ivoirienne dans sa généralité. Ce qui semble accueillir un sentiment de mieux-être particulièrement sensible chez les populations rurales. Les formations préprofessionnelles préparant à l'acquisition de techniques culturelles, pastorales et piscicoles sur lesquelles insiste ce programme concourent à renforcer ce sentiment. Et Sébim de conclure que le PÉI espère mettre l'école au cœur du développement en la rapprochant le plus possible des réalités linguistiques voire culturelles des jeunes apprenants en général et du milieu rural en particulier.

De façon synthétique, retenons que ce projet s'inscrit avant tout dans une dynamique de développement. L'expérimentation dont il a été l'objet dans le cadre de l'ONG SAVANE DÉVELOPPEMENT a convaincu ses acteurs que l'apprentissage de façon générale peut parvenir à de meilleurs résultats en privilégiant la culture des apprenants. Ce qui semble en partie expliquer l'intérêt pour la langue maternelle. Ce projet s'intéresse en priorité au public scolaire certainement en tenant compte non seulement du rôle crucial de la formation de base dans l'accomplissement de l'individu dans la société, mais également dans le souci de rendre sa démarche progressive donc plus efficace. La réalisation du PÉI prévoit un déroulement en trois phases. Ce sont alternativement la phase expérimentale, la phase d'extension et la phase de généralisation. La phase d'expérimentation actuelle retient dix localités pilotes correspondant à dix langues ivoiriennes. Intéressons-nous-y quelque peu.

Dans la phase expérimentale, dix langues nationales sont retenues sur la soixantaine que compte la Côte d'Ivoire. Ce choix paraît purement arbitraire. Toutefois, chaque langue est représentative de l'une des dix régions administratives que comptait la Côte d'Ivoire selon le découpage d'avant 2011. Quant à la question de savoir pourquoi une langue plutôt qu'une autre, observons qu'il ne serait certainement pas pertinent s'attarder sur de telles considérations. L'essentiel étant sans doute de privilégier les apports scientifiques éventuels. D'ailleurs, le tableau suivant tente d'illustrer la question. La disposition des langues n'obéissant qu'à un ordre alphabétique.

Tableau 15. Liste des dix langues retenues pour la phase expérimentale du PÉI

Langues retenues	Écoles d'expérimentation	Localités	Régions administratives
abidji	Elibou	Sikensi	Dabou
agni	Eboué	Aboisso	Aboisso
akyé	Ananhuié	Adzopé	Adzopé
baoulé	Messoukro	Bodokro	Bouaké
bété	Yacolidabouo	Soubéré	Soubéré
guéré	Guézon	Duekoué	Duékoué
koulango	Tabagne	Tabagne	Bondoukou
mahou	Ferintela	Touba	Touba
sénoufo	Tioroniaradougou	Tioro	Korhogo
yacouba	Kantablosse	Danané	Danané

Ces langues sont représentatives des quatre grands groupes ethnolinguistiques de Côte d'Ivoire. Le PÉI, pour clore cette brève présentation, bénéficie de la collaboration et de l'expertise d'organismes tels que :

- l'ILA (l'Institut de Linguistique Appliquée),
- la SIL (Société Internationale de Linguistique),
- le ROCARÉ (Réseau Ouest et Centre africain de Recherche en Éducation),
- l'ÉNS (l'École Normale Supérieure),
- l'IRMA (l'Institut Raggi Marie-Anne de Grand-Bassam, Côte d'Ivoire), etc.

Le PÉI reste également ouvert à tout autre organisme pouvant éventuellement lui faire bénéficier de ses compétences.

2-2 Le PÉI, à propos du terrain

Konan (2007) s'intéresse au sujet par une « Étude de la terminologie mathématique utilisée dans les manuels scolaires agni de CP2 et CE1 des écoles du PÉI ». En concluant sa réflexion, ce chercheur observe que même si une métalangue suffisamment élaborée existe en agni, plusieurs unités lexicales trouvent leur origine directement du français. Il en déduit que la construction de la métalangue traduit plusieurs emprunts dont la source est le français malgré les modifications subies. Ce qui, selon lui, n'entrave pas l'atteinte des objectifs pédagogiques fixés. Konan semble tout de même quelque peu intrigué par le privilège accordé à la langue maternelle au long du cycle primaire. Il s'en suit une interrogation sur l'avenir des apprenants une fois au cycle secondaire qui est exclusivement en français. Avant de souligner que chaque langue du PÉI obéit à une structure systémique différente du français. Ce basculement presque soudain pourrait donc expliquer certaines difficultés au second cycle justement. La plupart de ses énoncés révélant souvent :

- des cas d'interférence, de calques,
- une absence de déterminants ou bien leur postposition au nom,
- des difficultés dans la production de syllabes fermées.

Pour Konan dès lors, il serait sans doute avantageux pour les élèves du PÉI de bénéficier de cours à la fois en langue maternelle et en français. Dans la mesure où cela pourrait contribuer à pallier ces difficultés. Quant aux manuels scolaires, Konan note que leur conception ne semble pas toujours tenir compte des différents parlers que peut présenter une même langue maternelle en Côte d'Ivoire. En s'appuyant sur l'agni, il fait remarquer que cette langue compte huit parlers alors que les ouvrages du PÉI ne tiennent compte que d'un seul parler ; ce qui apparaît comme une éventuelle source de difficultés. Il propose enfin que la phonétique fasse partie des programmes scolaires pour éviter l'orthographe souvent lourde des langues nationales. Il reste que la présence d'emprunts, de calques et l'absence ou la postposition des déterminants dans les énoncés en français, au-delà des observations de Konan (2009), ne relèvent pas exclusivement des écoles du PÉI. C'est en tout cas ce que semble conforter l'analyse de notre corpus. Il faudrait sans doute envisager la question d'un point de vue culturel vu qu'elle pourrait aussi incarner le processus de formation du français de Côte d'Ivoire. Que retenir de Sébim (2009) ?

Sebim (2009) souhaite faire des « Propositions pour la mise en œuvre d'un lexique dans l'enseignement des mathématiques en adioukrou : notions fondamentales du cycle primaire ». L'adioukrou ne faisant pas partie des langues expérimentales, cette réflexion est donc en prélude à la phase d'extension. Ce chercheur structure ainsi sa pensée en cinq chapitres. Dans le premier, il s'intéresse aux méthodes du PÉI. Retenons-en qu'en plus d'être des locuteurs des langues servant d'outil d'enseignement, les instituteurs (Professeurs des écoles) reçoivent des formations adaptées. Selon les estimations de Sebim, l'emploi de la langue maternelle au cours préparatoire niveau 1 (CP1) du PÉI est d'environ 90 %. Les 10 % relevant du français. Au cours préparatoire niveau 2 (CP2), l'emploi de la langue maternelle est estimé à 80 % tandis que le français s'installe davantage avec 20 %. C'est à partir du cours élémentaire (CÉ) que le français devient l'unique langue d'enseignement. Et Sébim d'ajouter que cette stratégie permet aux élèves de disposer de suffisamment d'outils facilitant la lecture et l'écriture de/dans leur langue maternelle. Bien que le sujet semble à discuter.

Dans les quatre autres chapitres, Sébim répertorie la métalangue qu'il estime relever du domaine des mathématiques en adiokrou tout en constatant des insuffisances. Il procède ainsi à des créations lexicales pouvant éventuellement combler le déficit constaté. À l'image de l'adiokrou qu'il essaie de documenter, ce chercheur estime que l'enseignement des langues maternelles de Côte d'Ivoire est aujourd'hui une nécessité. D'où la proposition faite aux autorités chargées de l'éducation nationale de conférer à ces langues un statut et un rôle plus important. En espérant qu'une volonté politique clairement affichée dans ce sens puisse garantir la viabilité du PÉI. Il s'agit donc d'œuvrer pour un enseignement qui s'appuie certes sur le français, mais donne progressivement aux langues nationales les outils nécessaires pour aussi servir de véhicule d'enseignement. C'est sur cette « prière » que Sébim met un point final à sa réflexion.

En consacrant sa thèse de doctorat à l'« Éducation formelle et non formelle en Côte d'Ivoire : la problématique du choix de la langue », Kamagaté (2013) choisi comme principal cadre d'investigation, les écoles expérimentales du PÉI. Il en résulte une analyse approfondie de la question. Nous nous focaliserons néanmoins sur certains aspects plus ou moins généraux tout en insistant sur les insuffisances du système PÉI selon la qualification employée dans ce sens.

De cette analyse comparative entre les performances dites du système classique et celles du système PÉI, Kamagaté conclut que les élèves du PÉI « supplantent » ceux du système classique. Il en veut pour preuves une vue générale des résultats à l'examen du CÉPÉ (Certificat d'Études Primaires Élémentaires) de la session 2006-2007 en Côte d'Ivoire. Il évalue ainsi le taux d'admission des élèves du système PÉI à 81, 25 % tandis que celui des élèves du système classique est estimé à 76 %. Ce qui apparaît comme un argument de taille quant à l'efficacité des écoles du PÉI. Kamagaté explique cette performance en grande partie par le sentiment de familiarité qui semble accru entre les élèves et l'apprentissage suivi lorsque le véhicule d'enseignement est la langue maternelle. Malgré tout, les choses ne sont pas aussi simples qu'elles pourraient en avoir l'air. Ce chercheur souligne qu'au sortir de la première et de la deuxième année, où l'usage de la langue maternelle domine celle du français, les élèves finissent par s'accoutumer à l'exercice de la réflexion en rapport avec le fonctionnement systémique de leur langue maternelle. Fonctionnement systémique qui dans la plupart des cas se révèle différent de la langue française, exclusivement utilisée à partir du CÉ (Cours élémentaire). Kamagaté constate dès lors certaines difficultés dans l'usage du français,

particulièrement dans l'exercice de la dictée et de l'étude de textes. Les explications qu'il en fait rejoignent pour la plupart le facteur culturel tantôt évoqué. Le lien semble ainsi trouvé pour aborder les insuffisances du PÉI.

Ayant fréquenté la plupart des écoles du PÉI dans le cadre de ses recherches doctorales, Kamagaté (2013) est sans doute l'un des chercheurs les plus avertis pour formuler d'éventuelles critiques quant à son fonctionnement. Il propose ainsi d'en souligner les insuffisances selon deux approches dont une première relative aux facteurs non linguistiques et une seconde regroupant les facteurs linguistiques.

Des facteurs non linguistiques évoqués, nous nous attarderons sur les infrastructures d'accueil, la documentation, l'absence de suivi régulier et la formation des enseignants. Les écoles du PÉI ne disposent pas véritablement d'infrastructures réalisées dans ce sens. Les salles de cours sont généralement des bâtiments construits à l'origine à d'autres fins. En plus de leur exigüité, Kamagaté fait remarquer qu'il n'est pas rare que ces locaux soient revendiqués dans la satisfaction de besoins d'ordre financier. C'est le cas, à titre d'illustration, des écoles d'Élibou (Sikensi), de Tabagne (Bondoukou) et d'Éboué (Aboisso) qu'il a visitées.

La documentation, comme l'observe Kamagaté, est disponible. Là où le bât blesse, c'est dans son acheminement du ministère de l'Éducation nationale à Abidjan, aux zones rurales. Cette action n'étant pas financièrement prise en charge, du fait de la gratuité évoquée des ouvrages, il revient aux responsables des écoles PÉI de s'en occuper. Ces manuels mettent par conséquent du temps avant leur répartition. Ce qui perturbe la bonne exécution du programme scolaire. Le caractère spécialisé de ces ouvrages, dont la conception tient particulièrement compte de l'immédiat des populations concernées, expliquerait aussi leur absence des circuits de distribution classiques.

En rappelant que ce projet bénéficie de l'approbation et l'appui du gouvernement de Côte d'Ivoire, Kamagaté s'étonne de la rareté voire de la quasi-inexistence d'un suivi régulier. Il s'offusque particulièrement de l'irrégularité des visites de l'inspection de l'enseignement primaire (IEP), occasionnant « un laisser-aller » chez certains instituteurs. À l'en croire, ne s'attendant pas vraiment à une visite inopinée de l'inspecteur désigné à cet effet, ces enseignants tendent parfois à manquer de discipline, de rigueur et surtout de ponctualité. On en déduit un appel à l'État ivoirien dans sa responsabilité à veiller au bon déroulement du PÉI.

Kamagaté observe que les enseignants du PÉI reçoivent une formation classique dans les Centres d'Animation et de Formation pédagogique (CAFOP). Cette instruction ne les prépare pas particulièrement à l'enseignement dans les langues maternelles. Même si PÉI leur dispense des formations complémentaires la familiarisation avec les langues nationales de Côte d'Ivoire en tant que véhicules d'enseignement devrait certainement se faire depuis les CAFOP. Kamagaté propose une ouverture des CAFOP aux langues nationales comme véhicules d'enseignement. Ce chercheur espère ainsi qu'en anticipant sur leur formation, les enseignants du PÉI pourraient bénéficier de suffisamment de temps et d'outils pour davantage comprendre le fonctionnement distinct du français et de ces langues nationales de Côte d'Ivoire. Il propose le versement mensuel d'une « prime de motivation » de sorte à encourager ces enseignants dans l'accomplissement de leur tâche. Que dire des facteurs linguistiques ?

La langue maternelle dans le rôle du principal véhicule d'enseignement du CP1 au CÉ est défendue par les responsables du PÉI comme relevant d'une méthode pédagogique. Pour Kamagaté toutefois, une initiative visant à promouvoir les langues nationales ne devrait pas se limiter à ce niveau d'études. D'où le caractère « précoce » d'un tel processus, qui semble davantage « profiter au français qu'aux langues nationales de Côte d'Ivoire », mis en évidence par ce chercheur. Avant d'inviter tout de même à relativiser ce propos vu que certains élèves présentent une maîtrise approximative à la fois de leur langue maternelle et du français.

Kamagaté constate que les langues nationales de Côte d'Ivoire ne sont pas suffisamment pourvues de terminologies spécifiques facilitant particulièrement l'apprentissage des sciences. Ce qui ne l'empêche pas d'apprécier l'excellente approche descriptive qui en a été faite jusqu'à présent. Il estime malgré tout que des recherches allant dans le sens de l'enrichissement voire la création de la métalangue devaient être envisagées ou encouragées. D'autant plus que leurs recommandations pourraient profiter au PÉI. Au-delà de la métalangue, c'est sans doute la problématique de l'écriture des langues nationales de Côte d'Ivoire qui doit être soumise à réflexion comme semble l'indiquer ce chercheur.

Comme généralement en Afrique, les langues nationales de Côte d'Ivoire ne possèdent pas d'alphabets propres à elles-mêmes. Kamagaté note que c'est ce prétexte qui sous-tend le plus souvent leur mise à l'écart du système éducatif. Et de poursuivre que les autorités politiques devraient, par des actions concrètes, donner le bon exemple. Critiquant ainsi le fait que ces responsables politiques n'inscrivent pas leurs enfants dans les écoles du PÉI par exemple pour

inciter les Ivoiriens à le faire. Ce qui s'apparente à une invitation à trouver dans ces langues non pas une entrave à la civilisation hellénistique, mais sans doute un objet identitaire participant à l'enrichissement de la diversité culturelle mondiale.

Ce chapitre permet de réaliser que la pédagogie intégrée langue maternelle/étrangère est une réflexion de plus en plus menée et soutenue. À travers le projet ÉLAN, la Francophonie semble s'inscrire dans cette dynamique. Le PÉI en cours d'expérimentation en Côte d'Ivoire répond au même besoin. C'est-à-dire faire progressivement des langues africaines, des véhicules d'enseignement au même titre que les langues étrangères telles que le français par exemple. Étant donné qu'en se familiarisant davantage avec leur langue maternelle les jeunes apprenants acquièrent mieux les outils heuristiques. Tout ceci pouvant ensuite profiter à la langue étrangère.

Pour ce qui est des insuffisances, retenons que le PÉI ne dispose pas d'infrastructures réalisées à cet effet. Les manuels scolaires ne tiennent pas souvent compte des différents parlers d'une même langue et leur acheminement du ministère de l'Éducation nationale aux zones rurales n'est pas toujours correctement assuré. À l'image du suivi même de ces écoles. La métalangue fait très souvent défaut dans ces langues nationales. D'où l'attitude de certaines personnes à les considérer parfois comme une sorte d'obstacle à leur parfaite intégration à la culture occidentale en général.

Quoi qu'on en dise, le PÉI au même titre que le projet ÉLAN est à encourager. La langue étrangère aussi importante fût-elle ne doit pas phagocyter l'identité incarnée également par la langue maternelle. La culture est certes ce qu'on apprend de l'autre, mais ce qu'on offre soi-même comme authenticité, comme différence est aussi facteur de son enrichissement. Quand on sait qu'« il n'existe aucun enseignement de la culture indépendamment de l'enseignement de la langue »²⁴¹, on est incité à signifier l'intérêt pour la langue étrangère tout en marquant l'attachement à la langue maternelle. Il reste aux autorités politiques ivoiriennes de prendre en compte les observations du PÉI en vue de lui assurer une réussite certaine. Tentons dès lors d'approfondir nos réflexions sur l'utilité de la cohabitation entre standard et variétés dans l'usage du français.

²⁴¹ Florence Windmüller, *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle*, Paris : Belin, Guide Belin de l'enseignement, 2011, p.24.

Chapitre 3 : La langue entre standard et variété : l'indispensable cohabitation ?

Même si les questions liées à la variation semblent marquer l'intérêt des linguistes, il apparaît que l'attachement à un code unique, à la norme, voire au standard reste très distinctif de la langue française. Gadet (2007) note d'ailleurs que « la réflexion sur le standard est souvent occultée par la norme, valorisée aux dépens des formes attestées non centrales, orales, ordinaires et populaires ». ²⁴² Elle rappelle que le texte de Haugen (1972) est le fondement des réflexions contemporaines sur la standardisation. Avant de s'attarder quelque peu sur les « effets idéologiques du standard ». Gadet observe ainsi que « la standardisation soumet les locuteurs à une "idéologie du standard", qui valorise l'uniformité comme état idéal pour une langue, dont l'écrit serait la forme parachevée. Accompagnant toujours, la standardisation, cette idéologie est spécialement vigoureuse en France (et souvent exportée dans la francophonie) dont le jacobinisme apparaît propice à la propagation d'un tel discours. Le standard est donné comme préférable de façon intrinsèque, forme par excellence de la langue, voire la seule. Il est supposé pratiqué par des locuteurs ayant un statut social élevé, les autres variétés en étant dès lors regardées comme des déformations ». ²⁴³

De même, « le standard n'est pas une variété parmi d'autres : ni usage effectif ni vernaculaire de qui que ce soit, c'est une construction linguistique et discursive, homogénéisante. Dès lors qu'il y a standard, les autres variétés sont dévaluées parce qu'il occupe une position publique dans les activités élaborées jouissant de prestige social, culturel et politique. La standardisation mettant en avant l'écrit, la distance entre oral et écrit se charge de jugements de valeurs ». ²⁴⁴ Et d'expliquer que « l'idéologie du standard » qui prospère dans l'usage du français tient de l'histoire, de la culture, bref de la politique de rayonnement de cette langue. Une telle politique linguistique n'est pas sans idéaliser un modèle, le standard en l'occurrence, au détriment de réalités linguistiques incarnées sans doute par les variétés. Le standard ou du moins sa quête est un processus perpétuel soumis à la fois au besoin presque contradictoire d'assurer le prestige de la langue à travers le désir d'insertion ou d'ascension sociale que cela pourrait induire et la nécessité pour cette même langue d'exprimer la culture et l'identité de l'ensemble de ses locuteurs. D'où le besoin pour la langue française d'entretenir l'idéal d'un standard sans

²⁴² Françoise Gadet (2007), *La variation sociale en français*, op. cit., p. 27.

²⁴³ *Idem.*

²⁴⁴ *Ibidem.* p.28.

toutefois rejeter les variétés certainement utiles à son dynamisme. C'est dans ce contexte général de réflexion que s'inscrit ce troisième et dernier chapitre. Pour aborder la question, nous tenterons dans un premier temps d'établir un rapport entre l'appropriation du français en Côte d'Ivoire et l'expression identitaire en résultant certainement. Sur la base d'énoncés notés à la suite de conversations tenues avec des compatriotes, nous proposerons ensuite quelques expressions idiomatiques participant sans doute du français de Côte d'Ivoire. Une réflexion situant le français comme notre langue et la francophonie comme notre famille achèvera ce chapitre.

3-1 La réalité ivoirienne : de l'appropriation à l'expression identitaire

De nombreux domaines de la linguistique se concentrent actuellement sur des questions de la langue et identité (Regan, 2012 p. 79). Pour ce qui est du français de/en Côte d'Ivoire, il apparaît de plus en plus comme une particularité culturelle, tant les études menées ou en cours tendent à le conforter. La politique linguistique adoptée par les autorités coloniales et poursuivie à l'indépendance a certainement soutenu le français dans son statut de langue officielle dans ce pays. La place de véhiculaire principal qu'il occupe s'appréhende dès lors comme le résultat d'un processus caractérisé par une appropriation lui assurant au fil des années, la consolidation de cet acquis vraisemblablement conquis.

La notion d'appropriation occupe une place essentielle dans notre démarche. C'est d'ailleurs en tenant compte des débats suscités éventuellement par cet usage qu'il faut sans doute préciser que l'entendons principalement dans le sens donné par Lafage dès 1984.²⁴⁵ C'est-à-dire « l'assimilation et l'adaptation de cette langue aux besoins de l'expression d'une pensée africaine par des locuteurs qui l'adoptent comme vecteur fréquent de communication ».²⁴⁶ Sur la question, Simard (1994), pour ne citer que lui, semble rejoindre Lafage. Décrivant la situation linguistique de la Côte d'Ivoire, ce chercheur fait le constat selon lequel : « Pour les autres Africains des pays francophones comme pour nous francophones d'Europe ou d'Amérique, il ne fait aucun doute que le français en Côte d'Ivoire se soit ivoirisé (...). C'est-à-dire qu'il y a

²⁴⁵ Suzanne Lafage (1984), « Sur un processus d'appropriation socio sémantique du français en contexte ivoirien », in *CILL*, 9, 3-4 Langue et Culture, mélanges offerts à Willy Bal, tome 2, p. 103-112. citée par Françoise Gadet, « Sur le terrain, Interview de Suzanne Lafage (Université Paris III) », *Linx* (Linguistique Institut Paris X), *Situation du français*, Nanterre : Université Paris X, Nanterre, 1995, p112.

²⁴⁶ Suzanne Lafage, « La Côte d'Ivoire : une appropriation nationale du français ? », *Le français dans l'espace francophone*, publié sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino, Tome 2, Paris : Honoré Champion, 1996, p. 598.

une norme locale, endogène, qui y régit maintenant les usages. Nous pouvons dire “le français de Côte d’Ivoire” comme nous disons aujourd’hui “le français du Québec”, car les deux communautés linguistiques présentent des similitudes à bien des égards. »²⁴⁷ Avant de préciser : « C’est, pensons-nous, le principal fait d’appropriation dont tous les autres découlent. »²⁴⁸ Ce qui à notre sens contribue à clarifier notre entendement de l’appropriation. D’où l’invitation à poursuivre la réflexion.

La Côte d’Ivoire compte, comme souvent souligné dans cette étude, une soixantaine de langues ethniques. Le français de Côte d’Ivoire s’en est marqué de sorte à être de plus en plus admis comme une langue nationale ivoirienne (Lafage, 1996 p. 587). La « lutte » entre le français et les langues nationales ivoiriennes pour la fonction de véhiculaire principal a été relativement de courte durée. Après la proclamation de l’indépendance dans les années soixante (1960) et malgré une politique linguistique favorable, le français peinait encore à être entièrement assumé en Côte d’Ivoire. D’ailleurs le rôle de véhiculaire populaire pleinement assuré par le *dioula*²⁴⁹, lui compliquait davantage la tâche. Fort tout de même de son statut d’unique langue officielle, d’une scolarisation croissante et d’une appropriation, le français a fini par s’imposer comme véhiculaire principal, surtout dans les zones à forte concentration démographique comme c’est le cas des zones urbaines.

Dans l’élan de sa conquête, le français n’a pas phagocyté les langues nationales ivoiriennes. Bien au contraire, il les a laissées passer ses frontières de sorte à pouvoir traduire certaines de leurs caractéristiques. Le pic de cette pénétration des usages linguistiques ivoiriens pris dans leur généralité est pour la plupart situé dans les années quatre-vingt-dix (1990). Ces années empreintes du *vent de l’Est*²⁵⁰, traduisent également pour la Côte d’Ivoire, des remous sociaux. La société ivoirienne est de ce fait en ébullition et la culture notamment la musique (*le*

²⁴⁷ Yves Simard, « Les français de Côte d’Ivoire », *Langue française, Le français en Afrique noire fait d’appropriation*, sous la direction de Carole de Féral et Francis-Marie Gandon, n° 104, Montrouge : Larousse, décembre 1994, p.20.

²⁴⁸ Yves Simard, *idem*.

²⁴⁹ Le *dioula* est la langue par excellence du commerce (informel), et du transport. Dans certains cas où les locuteurs en présence peu importe leur origine ethnique, sont dans l’incapacité d’utiliser le français, le dioula sert alors de langue véhiculaire. Le dioula est très proche du Bambara parlé au sud du Mali notamment à Bamako (la capitale). Il est également parlé et à l’identique au sud du Burkina-Faso principalement dans la ville de Bobo-Dioulasso (Lafage 96).

²⁵⁰ *Le vent de l’Est* désigne communément les revendications indépendantistes qui ont contribué à l’implosion de l’Union soviétique. Ces mouvements ont provoqué l’effondrement du mur de Berlin. On dit aussi que l’adoption du multipartisme en Afrique dans les années 90, en est une conséquence directe.

*zouglou*²⁵¹) s'est chargée d'en décrire certains aspects. Parlant du *zouglou* retenons qu'il essaie de peindre la société ivoirienne à travers des rythmes locaux, mais généralement en français. C'est un français populaire, souvent investi par la variété argotique du français de Côte d'Ivoire (*le nouchi*), mais qui reste compris de la société ivoirienne comme de l'Afrique subsaharienne francophone. Le français riche des schèmes culturels propres aux Ivoiriens c'est ainsi imposé et est assumé comme exprimant au mieux, l'identité ivoirienne (Kouadio, 2008). Nous ne nous hasarderons pas à engager un débat relatif à une éventuelle définition de l'identité ivoirienne. Tant une telle entreprise pourrait laisser libre cours à des récupérations idéologiques, voire politiques de toute sorte dont il ne serait nullement question dans cette étude. Avec prudence et réserve, nous envisageons cette identité ivoirienne, en substance, comme tous facteurs culturels participant à la formation et surtout à la reconnaissance de la nation ivoirienne dans sa diversité. Pour cette « jeune République »²⁵², l'identité nationale semble en construction. Elle doit donc échapper à quelque spéculation que ce soit. Qui plus est, nous ne sommes certainement pas en mesure de dire davantage des caractéristiques à venir de cette identité. L'usage du français dans ce pays pourrait cependant en constituer l'un des aspects les plus distinctifs. Le goût de plus en plus prononcé des jeunes générations pour la culture urbaine et la rapide expansion de celle-ci en Côte d'Ivoire notamment étant sans doute à l'avantage du français. Concluons qu'en devenant ivoirien, le français s'engageait sur des sentiers dont l'issue était certainement inconnue. Par une combinaison de plusieurs facteurs, cette aventure lui a permis de s'enraciner durablement dans cette société. Et les Ivoiriens de l'assumer désormais comme un attribut de la culture ivoirienne.

²⁵¹ Le *Zouglou* est un genre musical en vogue en Côte d'Ivoire. Né dans les résidences universitaires dans les années 90, il a été inspiré par les nombreux bouleversements sociopolitiques que traversait la Côte d'Ivoire à ce moment précis. Il est surtout chanté en français bien que l'influence du *français populaire ivoirien* et du *nouchi* y soit aussi flagrante qu'appréciée.

²⁵² Nous tenons ici compte de la proclamation des indépendances qui pour la plupart des pays francophones d'Afrique subsaharienne s'est faite autour des années soixante (1960). Soit depuis cinquante-quatre ans environ. C'est principalement dans ce sens que nous parlons de « jeune République ».

3-2 Autour de quelques expressions idiomatiques du français ivoirien

Selon Marquer (2004)²⁵³ la compréhension des expressions idiomatiques permet d'aborder deux des thèmes centraux de la psychologie cognitive :

- le mode d'intervention du contexte lors du traitement de l'information,
- la manière dont s'articulent dans le lexique mental, les diverses représentations correspondant aux différentes interprétations de l'expression.

Même si nous nous inscrivons dans le contexte théorique général tel circonscrit par ce chercheur, notre intention est d'appliquer plus ou moins la réflexion au français de Côte d'Ivoire. Des recherches allant dans ce sens aideraient sans doute à cerner les processus d'appropriation qui fondent parfois la resémantisation verbale. En effet, certaines situations d'interaction orale en Côte d'Ivoire favorisent l'observation d'expressions idiomatiques. Il apparaît toutefois que leur interprétation sémantique nécessite de les situer dans un contexte ivoirien. Ces expressions semblent généralement prendre appui sur des verbes paraissant dès lors en être les fondements du sens. Elles pourraient aussi révéler des calques de langues nationales ivoiriennes. D'autres facteurs, culturels comme linguistiques, plus spécifiques devraient certainement être convoqués dans ce sens. En attendant, observons en guise d'illustration le tableau ci-dessous :

Tableau 16. Quelques énoncés illustratifs d'expressions idiomatiques du français de Côte d'Ivoire

abidjanais	français
1— Jacques et moi on a coupé ignames ça fait deux ans maintenant.	1— Jacques et moi nous ne nous parlons plus depuis deux ans maintenant.
2— Ne viens pas mettre du sable dans mon attiéké . ²⁵⁴	2— N'entrave pas mes actions
3— Tu as versé mon visage à terre.	3— Tu m'as humilié.
4— Tu ne coupes pas mon cœur .	4— Tu ne m'effraies pas (intimider).
5— Le jour tu vas croiser garçon , tu vas comprendre.	5— Le jour où tu auras un adversaire à ta taille, tu te contiendras davantage.

²⁵³ Pierre Marquer (1994) « La compréhension des expressions idiomatiques », in *L'année psychologique*. 1994, Vol. 94, 4, p 626.

²⁵⁴ L'*attiéké* est, sans doute, l'un des mets représentant au mieux l'art culinaire ivoirien. Il se compose de semoules de manioc cuites tendrement à la vapeur. L'*attiéké* par sa très grande consommation en Côte d'Ivoire non seulement, mais aussi dans la sous-région, constitue une alternative au riz dont dépendent la plupart des familles noires africaines.

Ce tableau présente cinq énoncés traduisant quelques expressions idiomatiques éventuelles du français de Côte d'Ivoire. Celles-ci sont présentées en gras, dans la colonne de gauche sous l'intitulé d'*abidjanais* emprunté à Knusten (2007) pour qualifier le français de Côte d'Ivoire. Les verbes fondant sans doute ces expressions au point d'en canaliser les interprétations sémantiques se distinguent à la fois en gras et en italique, hormis le nom *attiéké*. La colonne de droite intitulée *français* en propose de possibles traductions pouvant évidemment évoluer dans le contexte de l'interaction. Tout ceci demeurant d'éventuelles hypothèses de travail que pourraient approfondir des réflexions à venir, il faudrait en déduire le caractère sommaire.

3-3 Le français notre langue, la francophonie notre famille

Terminer cette étude avec pareille « revendication » en dit certainement long sur l'espoir placé en définitive dans la francophonie, autour du français. Le français et plus récemment la Francophonie sont au départ l'émanation, en ce qui concerne l'Afrique en général, d'un passé colonial avec tout ce que cela pourrait éventuellement impliquer. Évidemment, les avis restent partagés sur le bien-fondé de ce pan de l'histoire. Il en résulte malgré tout entre autres le partage du français et la communauté linguistique qui en procède. La pratique courante du français, le fait d'en user dans ses réflexions confère le sentiment d'appartenance à une culture commune. Ce « sentiment francophone » semble renforcé à l'étranger par exemple où on se réjouirait parfois d'entendre quelqu'un parler notre langue, le français. Ce genre d'instant transcende certainement les considérations culturelles pour privilégier une soudaine familiarité nourrie par le partage d'une même langue. Bien entendu, il ne faut pas croire qu'un tel sentiment est du seul ressort de la langue française. Pratiquement toutes les langues pourraient l'exprimer. Dans un monde cependant de plus en plus enclin à des thèses de globalisation où l'anglais tend à uniformiser les usages linguistiques mondiaux, le français dont le rayonnement international est à peu près similaire paraît pour nous francophone, l'exemple le plus indiqué dans ce sens.

Si nous en sommes pratiquement à « une revendication » de ce sentiment francophone, c'est aussi parce que plusieurs préjugés semblent en entraver le libre épanouissement. Pour bon nombre d'Africains, Francophonie incarne *hic et nunc* néo colonisation. Et si la France reste attachée à cette idée, c'est, paraît-il, pour lui garantir les lendemains de son influence culturelle. De plus, l'engagement politique et militaire constaté dans certains pays africains semble avoir renforcé cette méfiance vis-à-vis des idéaux francophones. Les prises de position de l'OIF dans la résolution de certaines crises sur le continent africain sont pour d'autres, des arguments tout

trouvés pour assimiler cette organisation à l'Organisation des Nations Unies (ONU) avec tout ce que cela implique. Les efforts de la Francophonie dans l'octroi de bourses d'études favorisant la libre circulation d'étudiants ou de chercheurs dans l'espace francophone sans exclusive sont à saluer et à encourager. Les bourses accordées aux étudiants africains du fait sans doute de la récession mondiale actuelle semblent toutefois en baisse considérable.

Les conditions d'accueil des étudiants étrangers en France notamment devraient être améliorées. Les questions liées à l'hébergement, au titre de séjour et à l'intégration surtout sont parfois source de frustrations. Nous nous y attardons en tant soit peu parce qu'en tant que boursier du gouvernement français, nous nous sommes parfois heurté à ces questions.

Certes, des difficultés existent. Loin de constituer des facteurs d'inhibition, elles doivent plutôt inspirer à plus d'actions en vue contredire vigoureusement ces nombreux préjugés qui à force d'être ignorés finissent par s'installer durablement dans certaines mémoires collectives. C'est d'ailleurs ce qui explique notre engagement sur ce terrain. Une Francophonie plus culturelle que politique est de ce fait souhaitée. Quant aux chercheurs et aux étudiants, nous proposons que leur situation fasse particulièrement l'objet d'attention afin qu'une libre circulation dans tout l'espace francophone au moins soit clairement définie. Quoi qu'il en soit, il ne revient pas seulement à la France de s'appliquer dans ce sens. Tous les pays francophones quels qu'ils soient et selon les moyens dont ils disposent sont invités à partager les réflexions allant dans ce sens. D'autant plus que « la France n'est pas propriétaire de la langue française, elle n'en est que le dépositaire ».²⁵⁵ L'avenir du français et de la Francophonie est donc de notre ressort à tous. Dans la diversité culturelle, enrichissons le français notre langue et construisons la Francophonie notre famille.

²⁵⁵ Claude Hagège, Conférence terminale des « États généraux des langues », Paris, avril 1989, cité par Louis Porcher, *Le français langue étrangère, Émergence et enseignement d'une discipline*, Paris : Hachette, 1995, p. 85.

Conclusion

L'intention de décrire un « Aspect des fautes dans les écrits des étudiants de Lettres modernes de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan »²⁵⁶ a progressivement révélé des interrogations dépassant parfois les limites envisagées. La volonté d'approfondir la réflexion explique que dans le cadre de ces recherches doctorales, nous l'abordons en termes de : « Francophonie et diversité : autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan ». ²⁵⁷ Que retenir de ces travaux ?

Répondre à cette question nous conduira dans un premier temps à faire part des principales difficultés rencontrées. Le bilan de l'enquête s'inscrira ensuite dans cette dynamique, ce qui permettra non seulement d'insister sur certaines propositions, mais également de souligner les faiblesses éventuelles de notre argumentation. Une note d'espoir dans les lendemains de la langue française à travers une Francophonie plus culturelle que politique achèvera ce propos.

La description des difficultés se fera en tant que « linguiste de terrain » puis comme « linguiste de bureau » (Gadet, et al., 1995 p. 101).

En tant que « linguiste de terrain », la principale tâche s'est articulée autour de la constitution du corpus lui-même composé de deux sous-corpus respectivement écrit et oral. Si la constitution du sous-corpus oral a pu bénéficier d'un climat sociopolitique paisible prévalant en Côte d'Ivoire, il n'a pas été de même pour le sous-corpus écrit. Cette dernière entreprise ayant coïncidé avec la crise postélectorale en Côte d'Ivoire (2010-2011). Quoique les remous sociaux parussent encore timides, l'absence de sérénité et la difficulté de se mouvoir sur de grandes distances sans s'exposer à d'éventuelles agressions physiques ajoutaient au climat sociopolitique déjà très dégradé. Il en résulte un stress particulièrement déstabilisant dans la mesure où il apparaissait crucial de réunir ce matériau linguistique avant que les choses ne se compliquent davantage. Exposant certainement à la perte de précieuses informations pourtant déjà disponibles.

²⁵⁶ Bi Trazié Serge BLI, mémoire de Maîtrise (Master 1) de Lettres modernes option Grammaire linguistique du français, *Aspect des fautes dans les écrits des étudiants de Lettres modernes de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan*, Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, 2008, inédit.

²⁵⁷ Bi Trazié Serge BLI, *Francophonie et diversité : autour des constructions verbales en Côte d'Ivoire à travers l'exemple de productions écrites et orales d'étudiants de l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan* Thèse de doctorat de Science du langage, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Nanterre, 2014, inédit.

Il y a aussi la lourdeur administrative dont semble souffrir l'Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. Nous aurions sans doute disposé de ces données un peu plus tôt, sans certaines contraintes administratives. Le fait étant que l'UFR LLC (Langue Littérature et Civilisations) et le département de Lettres modernes se rejettent chaque fois la compétence autorisant l'accès aux copies des étudiants à des fins scientifiques. Nous ne sommes pas contre le respect des procédures administratives. Nous attirons au contraire l'attention sur l'intérêt d'une « fluidité administrative » de sorte à ne pas en rajouter aux difficultés propres à la recherche scientifique en Afrique de façon générale.

Comme « linguiste de bureau », l'une des principales difficultés rencontrées est sans doute liée à notre style d'écriture souvent jugé trop « littéraire ». C'est-à-dire avec une constante tendance à imaginer notre pensée au lieu de l'exposer le plus simplement possible. Bien que cela ne paraisse pas forcément une « mauvaise façon d'écrire », il reste qu'un tel style correspond sans doute moins aux exigences d'une recherche scientifique. Nous ressentons par conséquent le besoin de nous relire à maintes reprises espérant ainsi exprimer les choses dans leur simplicité, avec moins de constructions imaginées ou métaphoriques possibles. Même si beaucoup restent certainement à faire dans ce sens.

L'attachement au respect presque absolu de la norme grammaticale sans doute du fait que le français n'est pas notre langue maternelle est aussi à souligner. Cette « forte » idée de la norme grammaticale a constitué une sorte de « gêne » aux premières réflexions sur la question. Poursuivre ces travaux en France s'est aussi révélé un atout de taille dans le dépassement progressif de ce premier rapport « obséquieux » avec l'idée de norme. Améliorant au passage notre vision de la langue et sa réalité extra grammaticale. Venons-en dès lors au bilan de ces travaux.

L'analyse du sous-corpus écrit a permis l'observation de 400 copies d'étudiants de Lettres modernes de l'Université Félix-Houphouët-Boigny d'Abidjan. Dans ces productions écrites ont été alternativement recherchées des constructions verbales révélant éventuellement des écarts liés à des facteurs tels que :

- la non-répétition de la préposition (NRP),
- l'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT),
- le choix erroné de la construction (CEC).

Dans un souci de clarification, ce dernier critère d'observation a été scindé en deux sous-catégories d'écarts en l'occurrence :

- la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV),
- l'influence du français de Côte d'Ivoire (IFI).

La méthode prescriptive qui s'en dégage ainsi s'appuie sur la récurrence de ces écarts.

Sur les 400 copies observées, plus de la moitié soit environ 232 semblent présenter des écarts de constructions verbales. C'est-à-dire environ 58 % de l'effectif concerné. Selon les différents écarts recherchés, ces résultats se répartissent comme suit :

— l'attribution d'un même complément à deux verbes de différents régimes (ATT) se présente comme la catégorie la plus faible relativement à la récurrence. Elle concerne 7 étudiants sur 400. Soit un taux estimé à environ 3,01 %.

— la non-répétition de la préposition (NRP), avec un taux estimé à 24,13 %, soit 56 étudiants sur 400 vient ensuite. Cette catégorie est surtout marquée par la non-répétition des prépositions *à*, *de* et *en*.

— le choix « erroné » de la construction (CEC) est la plus importante catégorie d'écarts. Avec un taux estimé à 72,84 %, cette catégorie concerne à 169 étudiants sur 400.

Rappelons qu'elle est constituée de deux sous-catégories, la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) en étant la première. Si les écarts baissent de façon générale et parallèlement au niveau d'études, le cas semble tout autre de cette première sous-catégorie du CEC. Elle concerne 141 étudiants sur 169, soit un taux estimé à 83,43 % affichant ainsi une remarquable récurrence dans les productions écrites. Concrètement, on pourrait la résumer comme mettant en évidence :

- des difficultés de rections verbales.
- des difficultés de choix prépositionnels.
- des difficultés dans l'usage de locutions verbales.
- des confusions dans l'usage même de certains verbes, sans doute du fait d'une apparente familiarité morpho phonétique malgré des significations différentes, que nous observons en termes de « paronymes verbaux ».
- des difficultés dans l'usage de pronoms personnels et relatifs, comme c'est parfois le cas des pronoms *dont*, *auquel*, *en* et *y*.

Nous observons à quel point la notion de valence verbale est susceptible de faire interagir différentes catégories grammaticales. De même, nous ne décrivons pas ces difficultés comme relevant d'une spécificité ivoirienne. D'autres pays francophones ou non les présentant parfois dans l'apprentissage de la langue française. En l'absence donc d'études comparatives sur la question, il apparaît peu solide d'en déduire éventuellement une particularité propre à la sphère linguistique ivoirienne. Au-delà d'une telle lecture dont on pourrait en noter le caractère apriorique, nous observons dans ces écarts, la probable persistance de certaines « insuffisances ». Bien entendu, il n'est pas question de remettre en cause la nature ou même l'efficacité de la pédagogie déjà employée dans ce sens. Sur la base de ces résultats, nous invitons à une adaptation progressive des cours de grammaire française aux réels besoins des étudiants. En cela, la persistance d'écarts marqués par cette sous-catégorie semble souligner des difficultés grammaticales résistant sans doute à la progression académique des étudiants.

La seconde sous-catégorie du choix « erroné » de constructions (CEC) est relative à l'influence probable du français de Côte d'Ivoire (IFI). Contrairement à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV), l'influence du français de Côte d'Ivoire sur les productions écrites des étudiants est apparue très peu récurrente. C'est en tout cas ce que semble indiquer le taux de 16, 56 %, auquel elle est estimée. Contrairement à la connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV) estimée à 72, 84 %.

Cette influence probable du français de Côte d'Ivoire se matérialise ainsi par 28 étudiants sur 169 et se manifeste de façon générale par :

- des glissements sémantiques ponctués d'emplois absolus de verbes. De telles constructions trouvant un contenu sémantique plus explicite dans le contexte ivoirien de leur réalisation.
- l'usage de calques dont la source semble les langues nationales ivoiriennes. Cette observation restant sans doute à approfondir, nous espérons profiter de travaux à venir pour tenter d'y parvenir.
- l'usage de certains néologismes de sens. Cet usage étant marqué par une appropriation aussi bien sémantique que contextuelle du verbe employé.

Il faut retenir que le français de Côte d'Ivoire influence les productions écrites des étudiants. C'est toute de même une faible influence qui plus est progressivement réduite jusqu'à un effacement « complet » en Maîtrise (Master 1). C'est du moins ce qui ressort de l'analyse des données s'y rapportant. Cette observation emboîte ainsi le pas à des réflexions déjà menées dans ce sens, à l'exemple de Kouadio (1999) et Boutin (2002). Jusqu'à quand cette « résistance » tiendra-t-elle ? Laissons le temps y répondre et intéressons-nous à l'oral.

Rappelons que le sous-corpus oral a été réalisé dans le cadre du projet *CIEL-F-CI* auquel nous participons. Contrairement à la méthode prescriptive adoptée dans l'étude de l'écrit, l'oral est analysé de façon descriptive. Nous inscrivant ainsi dans le cadre théorique établi par ce projet tant dans le recueil des données que dans leur analyse. Notre approche trouvant cependant son originalité dans l'observation des constructions verbales. En substance, l'oral des étudiants se rapproche de la pratique quotidienne, voire ordinaire, du français en Côte d'Ivoire tout en traduisant un phénomène d'« alternance » (Boutin, 2003). Sans doute du fait de leur niveau d'instruction les étudiants arrivent à « voguer » d'une variété à l'autre, du continuum linguistique employé à la définition du français en Côte d'Ivoire ; même si l'essentiel des structures discursives semble emprunté au français des scolarisés (fds). Les phénomènes linguistiques ayant retenu notre attention se présentent comme suit :

— l'enrichissement de la valence verbale essentiellement marqué par l'exploitation, d'autres constructions de verbes dont les valences traditionnelles n'en présentent pas forcément la tolérance.

— certains emplois absolus de verbes. Le français « standard » possédant des dispositions grammaticales en justifiant certains emplois, nous avons tenté d'explorer des usages relevant sans doute du français de Côte d'Ivoire. Nous les appréhendons également en termes de verbes *référentiels*.

— des glissements de sens. Ces derniers semblent tolérer au verbe, d'autres orientations sémantiques en plus des significations traditionnellement acceptées par la langue. Ces constructions exploitent ainsi des sens admis dans la sphère ivoirienne, ce que nous interprétons principalement comme d'éventuelles resémantisations verbales.

En rapprochant les sous-corpus, on observe que l'écrit et l'oral présentent quelques similarités de constructions notamment en ce qui concerne l'influence du français de Côte Ivoire (IFI). À la question posée de savoir si les interactions orales des étudiants sont susceptibles d'influer sur leurs productions écrites, nous répondons par l'affirmative. Avant toutefois de relativiser vu que cette influence cesse totalement en Maîtrise. Dans ce cas, l'étude de l'oral a essentiellement permis de mettre quelque peu en évidence la pratique du français de Côte d'Ivoire dans lequel semblent généralement s'inscrire les interactions des étudiants.

Cette étude comporte sans doute des faiblesses. Nous essayerons d'en souligner certaines en vue de participer à son amélioration dans la perspective d'un approfondissement de la question. Nous pouvons entre autres évoquer :

— l'affirmation selon laquelle le français de Côte d'Ivoire présenterait certaines constructions proches des langues nationales ivoiriennes. À moins d'en vérifier le bien-fondé à travers une analyse comparative, on ne saurait véritablement apprécier la pertinence de cette affirmation. Vu que nous n'avons pas mené cette étude comparative, la solidité d'une telle affirmation pourrait en pâtir.

— la tendance à analyser parfois les résultats « en excès », en ce qui concerne le sous-corpus écrit notamment. Le souhait d'approfondir certaines analyses liées à ce sous-corpus nous ayant peut être amené à dire souvent plus qu'il le fallait.

Nonobstant ces éventuelles insuffisances, cette enquête nous a inspiré des réflexions d'ordre didactique qui sont entre autres :

— la nécessité, dans un cadre pédagogique, d'insister sur les constructions verbales. Il ne s'agit pas d'en faire une « urgence pédagogique ». Nous attirons plutôt l'attention sur le rôle de la notion de constructions verbales dans l'« amélioration » des productions écrites des étudiants ivoiriens. D'autant plus que par l'étude grammaticale et linguistique de cette notion, d'autres telles que la préposition, la locution, le pronom, etc. avec lesquelles elle semble interagir pourraient être abordées par la même occasion.

— le français de Côte d'Ivoire est souvent défini sur un continuum linguistique constitué pour l'essentiel du *nouchi* (la variété argotique), du français populaire ivoirien ; issu directement de la colonisation (fpi), du français des scolarisés (fds) et du français standard (fs). Dans l'observation du français dans ce pays comme fait d'appropriation, il faudrait sans doute en revisiter le continuum définitionnel. Et ce que nous proposons dans ce sens, c'est de concentrer le français de Côte d'Ivoire sur le *nouchi*, le français populaire ivoirien et le français des

scolarisés. Il paraît certainement plus cohérent d'observer et surtout de décrire la « particularité » du français en Côte d'Ivoire avec ces trois variétés. Le français « standard » étant le « dénominateur commun » de l'ensemble de la francophonie, nous comprenons peu son usage dans la définition d'une appropriation linguistique comme le français de Côte d'Ivoire. Le « standard » compris, il faudrait alors privilégier la lexie de français **en** Côte d'Ivoire. Le français **de** Côte d'Ivoire se référant dès lors aux trois premières variétés citées. En espérant que cette proposition concourt à focaliser l'attention des chercheurs sur l'étude du français de Côte d'Ivoire comme une variété à part entière suscitant une didactique.

— la didactique du français de Côte d'Ivoire, autrement dit son enseignement semble s'imposer. Il est peut-être temps que le politique se penche sur la question en vue de favoriser progressivement au français de Côte d'Ivoire un statut officiel qui pourrait en accélérer le processus de formation. Nous proposons d'amorcer cet enseignement dans le milieu universitaire afin d'en décrire suffisamment les caractéristiques puis de l'appliquer progressivement au secondaire et au primaire. La culture ivoirienne dont le français de Côte d'Ivoire se fait de plus en plus l'écho en sera sans doute mieux valorisée. En assumant de la sorte le français de Côte d'Ivoire, la pratique du français « standard » pourrait aussi connaître des « améliorations ». Certaines confusions pouvant être évitées dans la mesure où on saura certainement plus si on parle français de Côte d'Ivoire ou français « standard ».

— Étudier en France a amélioré nos conditions de travail et enrichi notre rapport avec la langue française dans sa généralité. C'est une expérience bénéfique dans le sens où elle a ainsi permis l'accès à une bibliographie plus riche tout en nous ouvrant à une pratique du français pas toujours identique à celle que nous connaissons en Côte d'Ivoire. Élargissant de ce fait notre conception de la langue et du monde francophone. Nous encourageons ce type de programme.

Le monde francophone semble en marche vers des lendemains plus prometteurs, contrairement aux observations de certains spécialistes. Ces derniers, sans doute quelque peu effarés par les insatiables appétits de la culture anglo-saxonne, ont vite fait de se muer en oiseaux de mauvais augure. Même si leurs oracles ne sont pas à sous-estimer, il apparaît qu'on les prend désormais avec des pincettes. La langue française et la culture qu'elle incarne jouissent encore d'une notoriété dans le monde et ce n'est certainement pas demain que choses risquent de basculer. Parmi les atouts mis en avant pour promouvoir la Francophonie figure sans doute la lutte pour l'expression de la diversité culturelle mondiale. Cet espace de plus de 220 millions d'habitants paraît le contrepoids d'une « folle » idée de globalisation risquant à long terme d'imposer l'anglais à toute la planète. Ce qui vaut à la sphère francophone d'être

rejointe par des pays n'ayant pas forcément de lien historique avec le français. À cela, l'*Observatoire de la langue française* ajoute la démographie galopante des pays du Sud. À savoir, celle de l'Afrique en particulier où l'implantation et la pérennisation de la langue française sont en de bonnes voies (OIF, 2010). Le français pourrait profiter de cette forte démographie en perspective tout en comptant sur un plus large accès à l'éducation grâce à la multiplication des infrastructures réalisées à cet effet dans ces pays. Malgré tout, le combat est loin d'être achevé. Il pourrait notamment bénéficier d'une simplification de la Francophonie institutionnelle qui semble souvent se perdre dans les méandres de ses ramifications. Au-delà de l'Organisation culturelle, elle est censée être à l'origine, la Francophonie s'aventure de plus en plus sur le terrain politique. Il en résulte parfois des suspensions de pays du fait d'une instabilité sociopolitique. C'est sans doute une erreur qu'il serait temps de corriger. La Francophonie pourrait cibler les auteurs de ces troubles sans engager des populations entières qui ne sont parfois que des victimes. La langue et le sentiment d'y appartenir ne devraient pas être tributaires d'une instabilité politique ou sociale. On est francophone quand on aime la langue française et qu'on fait l'effort de la pratiquer au quotidien. On ne doit pas moins en demeurer pour raison de crise ou pour quelques raisons que ce soient. La pratique de la langue et l'intime sentiment d'y appartenir doivent transcender tout schéma canonique possible. N'est-ce d'ailleurs pas dans cet ordre d'idées que semble s'inscrire De Rudder (1986) qui estime que « la langue n'est pas à l'Académie, ni ailleurs, il n'y a aucun lieu du français sinon nous-mêmes, ce qui nous donne à tous une responsabilité. La langue appartient à tous, et particulièrement à ceux qui l'aiment, même s'ils la connaissent peu ».²⁵⁸

Laissant la diversité apparaître comme un ingrédient essentiel à la Francophonie. Et quoi de plus expressif que de clore avec ces mots du Secrétaire général de la Francophonie, monsieur Abdou Diouf rencontré à la Cité internationale universitaire de Paris. À la question que nous lui avons posée de savoir quel rapport il établit entre Francophonie et diversité, telle fut alors sa réponse :

« La Francophonie, c'est le partage d'une langue, la liberté, la justice, l'égalité. La Francophonie est dans la diversité, la diversité doit être dans la Francophonie. »²⁵⁹ À cette citation de constituer ainsi le mot de fin.

²⁵⁸ Orlando de Rudder, *Le français qui se cause, Splendeurs et misères de la langue française*, Paris : Balland, 1986, p. 15.

²⁵⁹ Dixit Abdou Diouf, Secrétaire général de la Francophonie, invité à la célébration des soixante ans de la Fondation Lucien Paye à la Cité internationale universitaire de Paris, mercredi, le 15 juin 2011.

Bibliographie

Abbadie, et al. 2003. *L'expression française écrite et orale*. [Français Langue Etrangère]. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2003.

Académie, Française. 1994. *Dictionnaire de l'Académie française*. [Septième édition 1978]. Genève : Slatkine Reprints, 1994. Vol. I et II.

— . **1992.** *Dictionnaire de l'Académie française*. [Neuvième édition]. Paris : Imprimerie nationale, 1992. Vol. 1, A-ENZ.

Achard, Pierre. 1988. « La spécificité de l'écrit est-elle d'ordre linguistique ou discursif ? ». [éd.] NINA CATACH. in *Pour une théorie de la langue écrite, Actes de la table ronde internationale CNRS-HESO, 23-24 octobre 1986*. Paris : Editions du CNRS, 1988. pp. 67-76.

Adou, Pierre. 2010. *Analyse critique de l'enseignement à travers les œuvres littéraires dans le secondaire en Côte d'Ivoire*. [Thèse de doctorat]. Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan : Inédit, 2010.

Andersen Leth, Hanne et Hansen Berit, Anita. 2000. (Recueillis et publiés par). *Le français parlé, Corpus et résultats*. [Actes du colloque international, Université de Copenhague du 29 au 30 octobre 1998]. Copenhague : Museum Tusulanum Press, 2000.

Annie, Monnerie. 1987. *Le français au présent*. [grammaire, français langue étrangère]. Paris : Didier /Hatier, 1987.

Arnaud, Serge, Guilloux, Michel et Salon, Albert. 2002. *Les Défis de la Francophonie : Pour une mondialisation humaniste*. Paris : ALPHARES, 2002. pp. 66-211.

Arrivé, M., Gadet, F. et Galmiche, M. 1986. *La grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Librairie Flammarion, 1986.

Arrivé, Michel. 2010. *Verbes sages et verbes fous*. Paris : Belin, 2010.

— . **1997.** (sous la direction de). *Bescherelle, la conjugaison pour tous, Dictionnaire de 12 000 verbes*. Paris : Hatier, 1997.

Aslanides, Sophie. 2001. *Grammaire du français, Du mot au texte*. [Unichamps-Essentiel]. Paris : Champion, 2001.

Aslanov, Cyril. 2006. *Le français au levant, jadis et naguère, A la recherche d'une langue perdue*. [Linguistique française]. Paris : Honoré Champion, 2006.

Baccus, Nathalie. 2006. *Grammaire française*. [Libro]. Paris : Flammarion, 2006.

Barcelô, Gérard Joan et Bres, Jacques. 2006. *Les temps de l'indicatif en français*. Paris : Ophrys, 2006.

Baronian, Luc et France, Martineau. 2009. (sous la direction de). *Le Français d'un continent à l'autre*. [Mélanges offerts à Yves Charles Morin, Les Voies du français]. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 2009.

Baschung, Karine. 1991. *Grammaire d'unification à traits et contrôle des infinitifs en français*. Clermont-Ferrand : Adosa, 1991.

Bathia, A.T. 1974. « An error analysis of students' composition ». *International Review of Applied Linguistics*. 1974. Vol. 1, 12.

Batiana, André et Pringnitz, Gisèle, [éd.]. 1998. (UPRES A CNRS 6065 Dynamiques Sociolinguistiques). *Francophonie Africaine*. [Collection DYALANG]. Rouen : Université de Rouen, 1998.

Bavoux, Claudine, Prudent, Félix-Lambert et Sylvie, Warthon. 2008. (Sous la direction de). *Normes endogènes et plurilinguisme, Aires francophones et aires créoles*. [Communications présentées lors de la 8e Table ronde du Moufa qui s'est tenue le 4 avril 2005 à l'université de la Réunion]. Lyon : ENS Editions, 2008.

Bechade, Hervé-D. 1994. *Grammaire française*. Paris : Presses universitaires de France, 1994.

Béguelin, Marie-Josée. 1998. « Le rapport écrit-oral. Tendances dissimulatrices, tendances assimilatrices ». *Cahier de linguistique française*. 1998. Vol. 20, pp. 229-253.

— . **2000.** (sous la direction de). *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. [Savoir en Pratique]. Bruxelles : De Boek / Duculot, 2000.

Benelli, Natalie. 2011. « Rendre compte de la méthodologie dans une approche inductive : les défis d'une construction a posteriori ». *Recherches Qualitatives, Les défis de l'écriture en recherches qualitatives*. 2011. 11, p. 41.

Berchoud, Marie-Josèphe. 2004. *Ecrire et parler le Bon français*. Montréal, Québec : L'Archipel, 2004.

— . **2011.** *La conjugaison et ses pièges*. Montréal, Québec : Archipoche, 2011.

Bernet, Charles et Pierre, Rézeau. 2008. *On va le dire comme ça, Dictionnaire des expressions quotidiennes*. [Dictionnaire]. Dijon-Quetigny : Balland, 2008.

Bertin, Annie et Hava Bat-Zeev, Shyldkrot. 2008. (Sous la direction de) « Les conjonctions en diachronie : parcours sémantiques ». *LINX (Revue de Linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La défense)*. Nanterre : Université Paris Ouest, 2008. 59, pp. 7-14.

Bertrand, Olivier. 2005. (sous la direction de). *Diversités culturelles et apprentissage du français, Approche interculturelle et problématiques linguistiques*. Palaiseau : Les Editions de l'Ecole Polytechnique, 2005.

Besse, Henri. et Porquier, Rémy. 1984. *Grammaires et didactique des langues*. [Coll. LAL]. Paris : Hatier-Crédif, 1984.

Besson, Pierre-François. 2010. « Quand le français séduit les Anglophones d'Afrique ». *www.swissinfo.ch*. [En ligne] 13 octobre 2010. [Citation : 3 septembre 2014.] <http://www.swissinfo.ch/fre/l-entreprise/34102154>.

Blanche-Benveniste, Claire. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. [Collection L'Essentiel Français]. Paris : Ophrys, 1997.

— . **1990.** *Le français parlé, Etudes grammaticales*. [Sciences du Langage]. Paris : CNRS EDITIONS, 1990.

— . **1989.** « Constructions verbales “en incise” et rection faible des verbes ». *Recherches sur le français parlé*. 1989. Vol. 9, pp. 53-74.

— . **1995.** « De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé ». *French Language Studies*. 1995. Vol. 5, pp. 17-29.

Blanche-Benveniste, Claire et Jeanjean, Colette. 1987. *Le français parlé, Transcription et Edition*. [Institut National de la Langue Française]. Paris : Didier Erution, 1987.

Blanche-Benveniste, Claire, Rouget, Christine et Sabio, Frédéric. 2002. *Choix de textes de français parlé, 36 extraits*. Paris : Honoré Champion, 2002.

Bli, Bi Trazié Serge. 2008. *Aspect des fautes de constructions verbales dans les écrits d'étudiants de Lettres modernes*. [mémoire de Maîtrise de recherches de Lettres modernes, option grammaire et linguistique du français]. Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan : inédit, 2008.

— . **2009.** *L'usage des constructions verbales en Côte d'Ivoire : cas de copies d'étudiants de Lettres modernes à l'Université Félix Houphouët-Boigny Abidjan*. [mémoire de DEA de Lettres modernes, option grammaire et linguistique du français]. Université Félix Houphouët-Boigny : inédit, 2009.

Bloomfield, Leonard. 1933. *Language*. New York : Henry Holt and Company, 1933.

Borillo, Andrée et al. 1998. *Variation sur la référence verbale*. [Cahier chronos]. Amsterdam : Rodopi B. V., 1998.

Bosquart, Marc. 1998. *Nouvelle Grammaire française*. [NGF]. Montréal : Guérin, 1998.

Boucher, Karine, [éd.]. 2000. *Le français et ses usages à l'écrit et à l'oral, Dans le sillage de Suzanne Lafage*. [Université de la Sorbonne Nouvelle-Paris III EA 1 483 — Recherche sur le français contemporain]. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2000.

Boutin, Akissi Béatrice. 2002. *Description de la variation : Etudes transformationnelles des phrases du français de Côte d'Ivoire*. [Thèse de doctorat]. Université de Grenoble 3, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2002.

Boutin, Akissi Béatrice et Turcsan, Gabor. 2007. « la prononciation du français en Afrique : la Côte d'Ivoire ». [éd.] Duran J., Laks B. et Lyche C. *Phonologie, variation et accent du français*. Paris : Hermès, 2007. pp. 133-156.

Boutin, Béatrice Akissi. 2003. « La variation de la construction verbale en français de Côte d'Ivoire ». *Erudit, Revue québécoise de linguistique*. Montréal : Université du Québec à Montréal [éd], 2003. Vol. 32, 2, pp. 15-45.

Bouverot, Danielle. 1993. (dirigé par). « Rhétorique et pragmatique littéraire ». *Verbum, Rhétorique et sciences du langage*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, 1993. 1-2-3, pp. 211-218.

Boyer, Henry et al. 1990. *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. [Le français sans frontières, outils pédagogiques]. Paris : CLE internationale, 1990.

Brasseur, Patrice et Véronique, Daniel Georges. 2007. (sous la direction de). *Mondes Créoles et Francophones*. [Mélanges offerts à Robert Chaudenson]. Paris : L'Harmattan, 2007.

Buteau, M.F. 1970. « International Review of applied Linguistics ». *Students' errors and the learning of French as a second language : a pilot study*. 1970. 8, pp.133-145.

Cachedenier, Daniel. 2010. *Initiation à la langue française*. [Edition critique par Alberte Jacquetin-Gaudet et Colette Demaizière]. Paris : Editions classiques Garnier, 2010.

Cadiot, Pierre. 1997. *Les prépositions abstraites en français*. [Collection U série « Linguistique »]. Paris : Armand Colin/Masson, 1997.

Calvet, Jean-Louis. 1993. *La Sociolinguistique*. [Que sais-je]. Paris : PUF, 1993.

— . 1994. *L'argot*. [Que sais-je ?]. Paris : PUF, 1994.

Calvet, Jean-Louis et Dumont, Pierre. 1999. (sous la direction de). *L'enquête sociolinguistique*. Paris : L'harmattan, 1999.

Campa, Cosimo. 2009. *Expressions populaires françaises*. [Culture générale]. Levallois-Perret : Groupe Vocatis (ex-groupe studyrama), 2009.

— . 2008. *Le grand livre des expressions, Connaître leur origine et savoir les utiliser*. [Studyrama perspective, collection dirigée par Annie Reithmann]. Levallois-Perret : Groupe Vocatis (ex-Groupe studyrama), 2008.

Capelovici, Jacques. 1990. *Le français sans fautes, Répertoire des erreurs les plus fréquentes de la langue écrite et parlée.* [Le livre de poche pratique]. Paris : Acropole, 1990.

Cappeau, Paul et Françoise, Gadet. 2007. « L'exploitation sociolinguistique des grands corpus, Maître-mot et pierre philosophale ». *Revue française de linguistique appliquée.* [Linguistique]. Paris : Pub. Linguistiques, 2007. Vol. XII, 1, pp. 99-110.

Catach, Nina. 1995. *3 L'Orthographe française.* [Fac. linguistique]. Paris : Nathan, 1995.

Cervoni, Jean. 1991. *La préposition, Etude sémantique et pragmatique.* [Champs Linguistiques]. Paris : Editions Duculot, 1991.

Chami, Moussa. 2005. « L'enseignement du français au Maroc », Casablanca, 1997, p.24. [éd.] Jean-Pierre Cuq et Gruca Isabelle. in *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005. p. 95.

Chartrand, Suzanne-G et Paret, Marie Christine. 2005. « Langue maternelle, étrangère, seconde : une didactique unifiée ? ». [éd.] Chiss Jean-Louis et al. in *Didactique du français, Fondements d'une discipline.* Bruxelles : De Boeck, 2005. p. 173.

Chaudenson, Robert. 1995. (sous la direction de). *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone.* [CIRELFA-ACCT]. Paris : Didier Erudition, 1995.

— . **2001.** Actes du colloque international de Bordeaux organisé par le Goethe Institut et l'INTIF. *L'Europe parlera-t-elle l'anglais demain ?* [Institut de la Francophonie]. Paris : L'Harmattan, 3 mars 2001. pp. 119-133.

Chevalier, Jean-Claude. 2002. *Grammaire du français contemporain.* Montréal (Québec) : Larousse, 2002.

— . **2006.** *Histoire de la syntaxe, Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750).* Paris : Champion, 2006.

Chevalier, Jean-Claude et al. 2002. (LAROUSSE). *Grammaire du français contemporain.* Paris : Larousse, 2002.

Chiss, Jean-Louis et al. 2001. *Introduction à la linguistique française, Tome I : Notions fondamentales, Phonétique, lexicque.* [Les fondamentaux]. Paris : Hachette, 2001.

— . **2001.** *Introduction à la linguistique française, Tome II : Syntaxe, communication, poétique.* [Les fondamentaux]. Paris : Hachette, 2001.

Chiss, Jean-Louis et al. 1995. *Didactique du français, Etat d'une discipline.* Paris : Nathan pédagogie, 1995.

— . **2005.** *Didactique du français, Fondement d'une discipline.* Bruxelles : De Boeck , 2005.

— . 1994. *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits*. [Actes du 3e colloque international de didactique du français Namur 09-1986]. Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1994.

Choi-Jonin, Injoo et Delhay, Corine. 1998. *Introduction à la méthodologie en linguistique, Application au français contemporain*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 1998.

Chollet, Isabelle et Robert, Jean-Michel. 2007. *Les verbes et leurs prépositions*. [Précis]. Paris : CLE Internationale, 2007.

Clairis, Christos, et al., [éd.]. 2011. (Actes du colloque 3 et 4 décembre 2009 Sorbonne-Université de Paris Descartes). *Langues et Cultures Régionales de France, Dix ans après, cadre légal, politiques, médias*. [Logiques sociales]. Paris : L'Harmattan, 2011.

Clermont, Guy, Beniamino, Michel et Thauvin-Chapot, Arielle. 2006. (sous la direction de). *Mémoires francophones : La Louisiane*. [Collection Francophonie]. Limoges : Presse universitaire de Limoge, 2006.

Colletta, Jean-Marc. 1998. « A propos de l'enseignement — apprentissage de la production écrite ». [éd.] Claude Fintz. in *La Didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, 1998. pp. 153-175.

Colombat, Bernard et Van Den Avenne, Cécile. 2008. (Collection Langages dirigée par). *Normes endogènes et plurilinguisme, Aires francophone, aires créoles*. [sous la direction de Bavoux Claudine, Prudent, Lambert-Félix, Wharton, Sylvie]. Lyon : ENS EDITION, 2008.

Conti, Paul-Marie. 2008. *L'enseignement du français aujourd'hui, Enquête sur une discipline malmenée*. Paris : Editions de Fallois, 2008.

Corder, S.P. 1974. « Error Analysis ». [éd.] J.P.B. Allen et S.P. Corder. *The Edinburgh course of Applied Linguistics*. Londre : Oxford University Press, 1974.

— . 1967. « The significance of learners'errors ». *International Review of Applied Linguistics*. 1967. 5, pp. 161-170.

Cormier, Monique C. et Boulanger, Jean-Claude. 2008. (sous la direction de). *Les dictionnaires de la langue française au Québec, De la nouvelle-France à Aujourd'hui*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal, 2008.

Coudurier, B. 1987. « De la faute à l'erreur ». *Langues modernes*. 1987. 5, APLV.

Coveney, Aidan, Hintze, Marie-Anne et Sanders, Carol, [éd.]. 2004. (En hommage à Gertud Aub-Busher). *Variation et francophonie*. [Collection Sémantique]. Paris : L'Harmattan, 2004.

Cuq, Jean-Pierre. 1991. *Le français langue seconde, Origine d'une notion et implications didactiques*. Paris : Hachette, 1991.

— . 2003. (sous la direction de). *Dictionnaire de didactique du français, Langue étrangère et seconde*. [ASDIFLE]. Paris : CLE Internationale, 2003.

Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. [nouvelle édition]. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, 2005.

Cusimano, Christophe. 2008. (Préface par Christian Touratier). *La polysémie, essai de sémantique générale*. [sémantique]. Paris : L'Harmattan, 2008.

Da Rocha, F.J. 1975. « On the reliability of error analysis ». *ITL Review of Applied Linguistics*. 1975. 29, pp. 53-61.

Dagnac, Anne. 1996. *Français d'Afrique, norme, variation : le cas de la presse écrite en Côte d'Ivoire et au Mali*. [Thèse de doctorat]. 1996.

Daille, Béatrice et Romary, Laurent. 2001. (sous la direction de). *Linguistique de corpus*. [Traitement automatique des Langues (TAL)]. Paris : ATALA/Hermès, 2001. Vol. 42, 2/2001.

Dauney, Bertrand, Delcambre, Isabelle et Yves, Reuter, [éd.]. 2009. *Didactique du français, le socioculturel en question*. [éducation et didactique]. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2009.

David, Michel. 2009. *Dictionnaire des expressions françaises et québécoises*. Québec : Guérin, 2009.

De cortanze, Gérard. 2010. *Passion de la langue française*. Paris : Desclée de Brouwer, 2010.

De Féral, Carole et Gandon, Francis-Marie. 1994. *Langue française, Le français en Afrique noire, faits d'appropriation*. [revue trimestrielle]. Montrouge : Larousse, décembre 1994. 104.

De Rudder, Orlando. 1986. *Le français qui se cause, Splendeurs et misères de la langue française*. Paris : Balland, 1986.

Debyser-Houis et Pojas. 1967. *Grille de classement de typologie des fautes*. Sèvres : BELC, 1967.

D'Echallens, Marc Favre, [éd.]. 2004. « Constat pour un combat ». in *L'avenir s'écrit aussi en Français*. 2004. *Panoramiques*, 69, p. 6.

Delatour, Y. et al. 2001. *Grammaire du français, Cours de Civilisation française*. Evreux, (Eure) : Hachette, 2001.

Deloffre, Frédérique et Hellegouarc'h, Jacqueline. 1988. *Eléments de Linguistique Française*. [Nouvelle édition revue et augmentée]. Paris : C. D. U et SEDES, 1988.

Deniau, Xavier. 1983. *La francophonie*. Paris : Presses universitaires de France, 1983.

Denuton, Claude. 2001. *La puce à l'oreille, les expressions imagées et leurs histoires.* [Edition nouvelle entièrement refondue]. Paris : Editions Ballard, 2001.

Descotes, Michel. 1999. *Savoir et faire en français, La lecture méthodique.* Paris : Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, 1999.

Detey, Sylvain, et al., [éd.]. 2010. *Les Variétés du français parlé dans l'espace francophone.* [Ressources pour l'enseignement]. Paris : Ophrys, 2010.

Diki-Kidiri, Marcel et al. 2003. « Le traitement informatique des langues africaines ». *Cahier du Rifal (Réseau international francophone d'aménagement linguistique).* [Revue coéditée par l'Agence de la francophonie de la communauté de Belgique]. 2003. p. 4.

Dona-Fologo, Danièle. 2011. *ONG Savane Développement, Assemblée générale extraordinaire du dimanche 21 août 2011, Rapport moral et financier.* [Compte rendu de réunion associative]. Abidjan : inédit, 2011.

Dotoli, Giovanni. 2005. *La langue française et la Francophonie, à l'aube du troisième millénaire.* Fasano : Linguistica, 2005. pp. 22-48.

Dubois, Jean et al. 2007. *Linguistique et Sciences du langage.* [Grand Dictionnaire]. Paris : Larousse, 2007.

Dubois, Jean et al. 2002. *Dictionnaire de linguistique.* Paris : Larousse-Bordas/VUEF, 2002.

Dubois, Jean et Dubois-Charlier, Françoise. 1970. *Eléments de la linguistique française : syntaxe.* [Langue et langage]. Paris : Librairie Larousse, 1970.

Dubois, Jean et Lagane, René. 1991. *La nouvelle grammaire du français.* Paris : Hachette, 1991.

Dubois, Lise et Bourdreau, Annette. 1996. (Sous la direction de). *Les Acadiens et leur(s) langue(s), quand le français est minoritaire.* [Actes du colloque, Centre de recherches en linguistique appliquée Université de Moncton 2e édition revue et corrigée]. Moncton : Editions d'Acadie, 1996.

Ducrot, Oswald. 1991. *Dire et ne pas dire, Principes de sémantique linguistique.* [Collection Savoir : Sciences]. Paris : Hermann, éditeurs des sciences et des arts, 1991.

Dumestre, Gérard. 1970. « Langues et problèmes linguistiques en Côte d'Ivoire ». *Bull. CURD.* 1970. 1.

Dumestre, Gérard et Lamy, André. 1974. « Interférences phonétiques en Côte d'Ivoire ». *Dossiers pédagogiques.* 1974. 13, pp. 18-20.

Dumont, Pierre. 1992. *La Francophonie par les textes.* [Collection Universités Francophones]. Paris : EDICEF/UAPELF, 1992.

— . **2008.** *La Francophonie Autrement Héritage Senghorien ? Et si le faire l'emportait sur le dire...* [Critique littéraire]. Paris : L'Harmattan, 2008.

Duneton, Claude. 1999. *La mort du français.* Paris : Plon , 1999.

Duponchel, Laurent. 1974 a. *Le Français en Côte d'Ivoire, au Dahomey et au Togo.* Abidjan : ILA (Institut de Linguistique Appliquée), 1974 a.

— . **1974 b.** « Le français d'Afrique noire, mythe ou réalité ? Problèmes de délimitation et de description ». *Annales de l'Université d'Abidjan.* Abidjan : Université d'Abidjan, 1974 b. Vol. VII, Série H : Linguistique, pp. 133-158.

— . **1972.** *Contribution à l'étude lexicale du français de Côte d'Ivoire. Problèmes de néologie et enseignement du vocabulaire.* Abidjan : ILA (Institut de Linguistique Appliquée), 1972.

Durand, Charles X. 1997. *La langue française : atout ou obstacle ? Réalisme économique, Communication et francophonie au XXIe siècle.* [Interlangues, linguistique et didactique]. Toulouse : Presse universitaire du Mirail, 1997.

Dvorak, Marta. 1997. (sous la direction de). *Canada et bilinguisme.* [Centre d'études canadiennes/Université Rennes 2]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 1997.

Eloy, Jean-Michel. 1995. (Textes réunis par). *La qualité de la langue ? Le cas du français.* Paris : Champion, 1995.

Eluerd, Roland. 2008. *Grammaire descriptive de la langue française.* [Cursus]. Paris : Nathan/VUEF, 2008.

Englebert, Annick. 2007. *Accorder le participe passé, les règles illustrées par l'exemple.* [2e édition]. Bruxelles : Duculot, 2007.

Eric Gilbert, Jean François et al. 2009. (sous la direction de). *Autour de la préposition.* [Actes du colloque international de Caen 20-22 septembre 2007, CRISCO (Centre de recherches inter-langues sur la signification en contexte)]. Caen : Presses universitaires de Caen, 2009.

Etiemble. 1991. *Parlez-vous français ?* [Collection Folio/Actuel]. Paris : Gallimard, 1991.

Evrard, Franck. 2007. *Les vraies difficultés de la langue française.* [Manuel anti chausse-trappes]. Paris : La Maison du Dictionnaire, 2007.

Farandjis, Stélio. 1999. *Philosophie de la Francophonie, Contribution au débat.* Paris : L'Harmattan, 1999. p. 8.

Fintz, Claude. 1998. (sous la coordination de). *La Didactique du français dans l'Enseignement Supérieur : Bricolage ou Rénovation ?* Paris : L'Harmattan, 1998.

Flament-Boistrancourt, Danièle. 1994. (Textes réunis et présentés par). *Théories, données et pratiques en français langue étrangère*. [Colloque international organisé conjointement par l'Université Catholique de Lille (CLARIFE) et l'Université Charles-de-Gaulle-Lille III (DEE) Lille les 12-13 juin 1992]. Lille : Presses universitaires de Lille, 1994.

Florea, Stela Ligia et Fuchs, Cathérine. 2010. (Avec la collaboration de Mélanie-Becquet, Frédérique). *Dictionnaire des verbes du français actuel : Constructions, emplois, synonymes*. [L'essentiel français]. Paris : Ophrys, 2010.

Forest, Jean. 2008. *Le Grand Glossaire des anglicismes du Québec*. Québec : Les Editions Triptyque, 2008.

Francard, Michel et al, [éd.]. 1994. *Cahier de l'Institut de Linguistique de Louvain (CILL), L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*. [Actes du colloque de Louvain-La-Neuve 10-12 novembre 1993]. Louvain-La-Neuve : Peeters, 1994. Vol. 19. 3-4.

Franckel, Jean-Jacques et Paillard, Denis. 2007. *Grammaire des prépositions*. [Collection L'Homme dans la langue]. Paris : Ophrys, 2007. Vol. 1.

François, Frédéric. 1983. (sous la direction de). *J'cause français, non ?* [Préface de Farandjis, A.P.R.E.F]. Paris : La découverte/Maspero, 1983.

François, Jacques. 2007. *Pour une Cartographie de la polysémie verbale*. [Collection Linguistique]. Paris : Peeters Leuven-Paris, 2007.

Frei, Henry. 2011. *La grammaire des fautes*. [Rivages linguistiques]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2011.

Frontier, Alain. 1997. *La grammaire du français*. Paris : Belin, 1997.

Fuchs, Volker et Serge, Meleuc. 2004. *Linguistique française : français langue étrangère*. [Publié avec le concours de l'Université Paris X et de l'Universität Greifswald]. Frankfurt am Main : Peter Lang, 2004. Vol. II : Syntaxe, lexique, textualité.

Gaatione, David. 1998. *Le passif en français*. [Champs Linguistiques]. Paris, Bruxelles : Duculot, 1998.

Gadet, Françoise. 2007. *La variation sociale en français*. [nouvelle édition revue et augmentée]. Paris : Editions Ophrys, 2007.

— . **1989.** *Le français ordinaire*. [Linguistique]. Paris : Armand Colin, 1989.

— . **1992.** *Le français populaire*. [Que sais-je]. Paris : Presses universitaires de France, 1992.

— . **2003.** « La Variation ». in *Le Grand livre de la langue française*. Paris : Seuil, 2003. pp. 90-152.

— . **1991.** « Le parlé coulé dans l'écrit : le traitement du détachement par les grammairiens du XXe siècle ». *Langue Française*. 1991. Vol. 89, 1, pp. 110-124.

— . **1996.** « Une distinction bien fragile : oral/écrit ». *TRANEL*. 1996. Vol. 25, pp. 13-27.

— . **1990.** « Variation, données et théorie linguistique ». *Langue et société*. [à propos d'un ouvrage récent de Pierre Encrevé]. 1990. 52, « Le français en Afrique », pp. 59-80.

Gadet, Françoise et al. 2012. « Un Grand Corpus de français parlé : le CIEL-F, Choix épistémologiques et réalisations empiriques ». *Revue française de Linguistique appliquée*. Paris : Pub. Linguistiques, 2012. Vol. XVII, 1, pp. 39-54.

Gadet, Françoise et Fattier, Dominique. 1995. (Numéro préparé par). *Linguistique Institut Nanterre Paris X (LINX), Situation du Français*. [Centre de Recherches Linguistiques]. Nanterre : Université Paris X-Nanterre, 1995.

Gaffiot, Félix. 1934. *Dictionnaire latin-français*. Paris : Hachette, 1934.

Galet, Yvette. 1977. *Les corrélations verbo-adverbiales fonction du passé simple et du passé composé, et la théorie des niveaux d'énonciation dans la phrase française du XVIIe siècle*. [Thèse de doctorat présentée devant l'Université Paris X janvier 1976]. Paris : Champion, 1977. Vol. 1 et 2.

Galisson, R. et Coste, D. 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976.

Garabato, Alén Carmen et Boyer, Henry. 2007. (Sous la direction de). *Les langues de France au XIXe siècle : Vitalité Sociolinguistique et Dynamiques culturelles*. Paris : L'Harmattan, 2007.

Gardes-Tamine, Joëlle. 2004. *Pour une grammaire de l'écrit*. [Lettres]. Paris : Belin, 2004.

— . **2001.** *La grammaire, Syntaxe*. 2e Paris : Armand Colin/VUEF, 2001.

Garmadi, Juliette. 1981. *La Sociolinguistique*. [Le Linguiste]. Paris : Presse universitaire de France, 1981.

Geoffrey, Williams. 2005. (sous la direction de). *La Linguistique de corpus*. Rennes : Presse universitaire de Rennes, 2005.

Gnaoulé-Oupoh, Bruno. 2000. *La littérature ivoirienne*. Paris : Karthala Editions , 2000.

Goffic, Pierre le et McBride, Combe, Nicole. 1975. *Les constructions fondamentales du français*. Paris : Hachette/Larousse, 1975.

Gontard, Marc et Bray, Marise. 1996. (sous la direction de). *Regards sur la francophonie*. Rennes : Les Presses universitaires de Rennes, 1996.

Goudaillier, Jean-Pierre. 1998. *Comment tu tchatches !, Dictionnaire du français contemporain des cités.* [Préface de Claude Hagège]. Paris : Maisonneuve et Larose, 1998.

Gougenheim, Georges. 1970. *Etude de grammaire et de vocabulaire français.* Paris : A. et J. Picard, 1970.

Greidanus, Tine. 1990. *Les constructions verbales du français parlé.* [Etude quantitative et descriptive de la syntaxe des 250 verbes les plus fréquents]. Tübingen : Niemeyer, 1990.

Greimas, Algirdas Julien. 1986. *Sémantique structurale.* [Formes sémiotiques, Recherche de Méthode]. Paris : Presses universitaires de France, 1986.

Grevisse, Maurice. 1996. *Quelle préposition ?* Bruxelles : Be Boeck / Duculot, 1996.

Grevisse, Maurice et Goosse, André. 2007. *Le bon usage.* [grammaire française]. Bruxelles : De Boeck, Duculot, 2007. 14.

Grezka, Aude. 2009. *la polysémie des verbes de perception visuelle.* Paris : L'Harmattan, 2009.

Gross, Gaston. 1989. *Les constructions converses du français.* [Collection Langue et cultures]. Genève : Librairie Droz, 1989. 22.

Gross, Maurice. 1975. *Méthodes en syntaxe : le régime des constructions complétives.* Paris : Hermann, 1975.

— . **1968.** *Grammaire transformationnelle du français, Syntaxe du verbe.* Paris : Larousse, 1968.

— . **1993.** « Les phrases figées en français ». *L'information grammaticale, Le lexique-grammaire.* Louvain : Editions Peeters, 1993. 59, pp. 36-41.

Gueron, Jacqueline et al. 1982. (sous la responsabilité de). *Grammaire transformationnelle, théorie et méthodologies.* [Revue ENCrages, Département d'études des pays anglophones]. Paris : Université Paris VIII, 1982.

Guillet, Alain et Leclerc, Christian. 1992. *La structure des phrases simples en français, Constructions transitives Locatives.* [Langue et Cultures]. Genève : Librairie Droz, 1992. 26.

Guillou, Michel. 1993. *La Francophonie, nouvel enjeu mondial.* Paris : Hatier, 1993.

Gustave, Guillaume. 1993. *Temps et Verbe, Théorie des Aspects des Modes et des Temps, suivi de L'Architectonique du Temps dans les Langues classiques.* Paris : H. Champion, 1993.

Hagège, Claude. 2006. *Combat pour le français, au nom de la diversité des langues et des cultures.* Paris : Odile Jacob, 2006.

— . **1987.** *Le français et les siècles.* Paris : Odile Jacob, 1987. p. 102.

Halté, Jean-François. 1992. *La didactique du français.* [Que sais-je ?]. Paris : Presses universitaires de France, Coll., 1992. 2656.

Hattiger, Jean-Louis. 1983. *Le français populaire d'Abidjan : un cas de pidginisation.* Abidjan : Université Nationale de Côte d'Ivoire, Institut de Linguistique Appliquée (ILA), 1983.

— . **1981.** *La morpho-syntaxe du groupe nominal dans un corpus de français populaire d'Abidjan.* [Thèse de doctorat de Troisième Cycle]. Strasbourg : Université des Sciences humaines de Strasbourg, 1981.

— . **1984.** « La série verbale en français populaire d'Abidjan ». *Annales de l'université d'Abidjan.* Abidjan : Université d'Abidjan, Série H. Linguistique. Tome 13, 1984. pp. 69-88.

Haugen, Einar. 1972. [éd.] Dil et A.S. *The ecology of language: Essay by Einar Haugen.* Stanford : Stanford University press, 1972.

Hériaux, Michel. 1980. *Le verbe impersonnel en français.* [Thèse de doctorat présentée devant l'Université de Haute Bretagne le 14 mai 1976]. Lille : Champion, 1980. Vol. 1.

Hewson, John. 2000. *The french Language in Canada.* [LINCOM studies in Romance Linguistics]. München : LINCOM EUROPA, 2000.

Holter, Karin et SKattum, Ingse. 2008. *La francophonie aujourd'hui, Réflexions critiques.* [Collection Langue et Développement, dirigée par Robber Chaudenson]. Paris : L'Harmattan/Organisation internationale de la Francophonie, 2008.

Horiot, Brigitte et Bignamini-Verhoeven, Chiara, [éd.]. 2008. *Français du Canada — Français de France.* [Actes du septième colloque international de Lyon, du 16 au 18 juin 2003]. Tübingen : Niemeyer, 2008. Vol. 22.

Houdart, Olivier et Prioul, Sylvie. 2006. *La grammaire c'est pas de la tarte !* Paris : Seuil, 2006.

Jean, Stéfanini. 2004. (dirigé par) « Autour du corpus de référence du français parlé ». *Recherches sur le français parlé.* Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2004. Vol. 18.

Jeandillou, Jean-François. 2006. *l'Analyse textuelle.* [Nouvelle édition]. Paris : Armand Colin, 2006.

— . **2005.** *Notions élémentaires de linguistique de Charles Nodier.* [Édition critique annotée]. Genève : Droz. Collection « Langue et culture », 2005. Vol. 1 in 8, XXXVI.

— . **2002.** (sous la direction de, en collab. avec J. Anis et A. Eskénazi). *le Signe et la lettre. Etudes réunies en hommage au Professeur Michel Arrivé.* [Collections Sémantiques]. Paris : L'Harmattan, 2002. Vol. 1 in 8.

— . **2000.** (sous la direction de, en collaboration avec Jacques Anis). *Linx, Linguistique de l'écrit, Linguistique du texte.* Nanterre : Université Paris X, 2000.

Kamagaté, Ouattara Bakary. 2013. *Education formelle et non formelle en Côte d'Ivoire : la problématique du choix de la langue.* [Thèse de doctorat]. Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny : inédit, 2013.

Kambert, Alain et Dekens, Skupien Carine, [éd.]. 2012. *Recherches récentes en FLE.* [MEHR SPRACHIGKEIT IN EUROPA/ MULTILINGUALISM IN EUROPE]. Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, 2012.

Knusten, Anne Moseng. 2007. *Variation du français à Abidjan (Côte d'Ivoire). Etude d'un continuum linguistique et social.* [Ph.D]. Oslo : Université d'Oslo, 2007.

Koa, Jean Martial Kouamé. 2007. *Etude comparative de la pratique linguistique en français d'élèves d'établissements français et ivoiriens.* [Thèse de doctorat]. Montpellier : Université Paul-Valéry, Montpellier 3, 2007.

Konan, Kouakou Chales Berdineau. 2007. *Etudes de la terminologie mathématique utilisée dans les manuels scolaires agni de CP2 et CE1.* [mémoire de Maîtrise de Recherches en Sciences du langage]. Abidjan : inédit, 2007.

Kouadio, N'Guessan Jérémie. 1996. *Description systématique de l'atté de Memni, langue kwa de Côte d'Ivoire.* [Thèse d'Etat]. Grenoble : Université de Grenoble 3, 1996.

— . **1977.** *L'enseignement du français en milieu Baoulé.* [Thèse de 3e cycle]. Grenoble : Université de Grenoble 3, 1977.

— . **2008.** « Le français en Côte d'Ivoire : de l'imposition à l'appropriation décomplexée d'une langue exogène ». *Document pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde.* Paris : SIHFLES, 2008. Vol. 40/41, pp. 179-197.

— . **1992.** « Le nouchi abidjanais, naissance d'un argot ou mode linguistique passagère ? ». *Des Langues et des villes.* [Actes du colloque international de Dakar (décembre 1990), Coll. Langues et développement]. Paris : Didier Erudition, 1992. pp. 373-383.

— . **2000.** « Les séries verbales en baoulé : questions de morphosyntaxe et de sémantique ». *Studies in African Linguistics.* 2000. Vol. 29-1, 75-90.

— . **1982.** « Préposition et rection verbale : analyse de quelques emplois fautifs constatés dans le français des élèves baoulé ». *BOFCAN.* 1982. 2, pp. 142-147.

— . **1999.** « Quelques traits morphosyntaxiques du français écrit en Côte d'Ivoire ». *Cahier d'études et de recherches francophones, Langues.* Paris : AUPELF-UREF, 1999. Vol. 2-4, pp. 301-304.

Lablanche, Anne. 2007. *L'infinitif complément d'un Verbe, d'un Adjectif, d'un Nom : Ecriture d'un Fragment de Grammaire.* [Thèse de doctorat]. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2007.

Labov, William. 1976. *Sociolinguistique*. [Présentation de Pierre Encrevé, traduit de l'anglais par Alain Kihm]. Paris : Les Editions de Minuit, 1976.

Lachapelle, Réjean. 2008. « L'information démolinguistique et les définitions de francophones à des fins statistiques au Canada ». *Actes du séminaire international sur la méthodologie d'observation de la langue française dans le monde*. Paris : Organisation internationale de la Francophonie, 12 au 14 juin 2008. pp. 163-178.

Lafage, Suzanne. 1978a. « Description sommaire de la situation sociolinguistique en Côte d'Ivoire ». *CIRL*. 1978a. 3, pp. 7-78.

— . **1996.** « La Côte d'Ivoire : une appropriation du français ? ». *Le français dans l'espace francophone (sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino)*. Paris : Champion, 1996. Vol. 2, p. 588.

— . **2002, 2003.** « Le lexique français de Côte d'Ivoire, appropriation et créativité ». *Revue du Réseau des Observatoires du français contemporain en Afrique*. Paris : Didier-Erudition, 2002, 2003. Vol. 1 et 2, 16 et 17.

— . **1984.** « Sur un processus d'appropriation socio-sémantique du français en contexte ivoirien ». *CILL 9,3-4 Langues et Cultures*. [mélanges offerts à Willy Bal]. 1984. Vol. 2, pp. 103-112.

Lafage, Suzanne et Gadet, Françoise. 1995. « Sur le terrain, Interview de Suzanne Lafage (Université Paris III) ». *Linx, Situation du français*. Nanterre : Université Paris X-Nanterre, 1995. 33 (2), pp. 101-108.

Lamiroy, Béatrice. 2010. (coordonnatrice). *Les expressions verbales figées de la francophonie, Belgique, France, Québec et Suisse*. [Collection l'Essentiel français]. Paris : Ophrys, 2010.

Lamy, André. 1981. *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Sèvres : B.E.L.C. (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation Française à l'Étranger), 1981.

— . **1984.** « Mes rendez-vous avec la faute ». *Le français dans le monde*. 1984. 185, pp. 77-83.

Lanly, André. 1995. *Morphologie historique des verbes du français. Notions générales, conjugaisons régulières, verbes irréguliers*. Paris : Champion, 1995.

Larousse. 2005. *Dictionnaire le Petit Larousse*. [Grand Format]. Paris : Larousse, 2005.

Laroussi, Foued. 2008. « La francophonie bourguibienne ». in *La francophonie des Pères fondateurs*. Paris : Karthala, 2008.

Larruy, Marquillo Martine. 2003. *L'interprétation de l'erreur*. [Didactique des langues étrangères]. Paris : CLE International, 2003.

Larson, Pier M. 2009. *Océan of Letters, Language and Créolization in an Indian Océan Diaspora*. [Critical Perspectives on Empire]. Cambridge : Cambridge University Press, 2009.

Larvjavaara, Meri. 2000. *Présence ou absence de l'objet. Limites du possible en français contemporain*. [Thèse de doctorat]. Helsinki : Université de Helsinki, 2000.

Laulan, Anne-Marie et Oillo, Didier. 2008. (coordonné par) « La Francophonie, fer de lance de la bataille pour la diversité des expressions ». *Francophonie et Mondialisation*. [Les Essentiels d'Hermès]. Paris : CNRS Editions, 2008. 40, pp. 7-21.

Laurent, Jean-Paul. 1986. *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits, Actes du 3e colloque international de didactique du français*. Namur : De Boeck Université, 1986. pp. 5-6.

Le Breton, Jean-Marie. 1999. « Le français et l'anglais ». in *La langue française à la croisée des chemins. De nouvelles missions pour l'Alliance Française*. [Actes du colloque du 14 octobre 1998 à Paris]. Paris-Montréal : L'Harmattan, 1999. pp. 79-86.

Le Goffic, Pierre et Mc Bride, Combe Nicole. 1975. *Les Constructions fondamentales du français*. Paris : Hachette/Larousse, 1975.

Ledegen, Gudrun. 2000. *Le bon français, Les étudiants et la norme linguistique*. Paris : L'Harmattan, 2000.

Leeman, Danielle. 2002. *La phrase complexe. Les subordinations*. [Champs Linguistique]. Paris, Bruxelles : De Boeck, 2002.

— . **2005.** *Grammaire du verbe français, Des formes au sens*. [Linguistique]. Paris : Armand Colin, 2005.

Lescure, Richard. 1993. « D.E.L.F.-D.A.L.F : des certifications officielles en F.L.E. à unités capitalisables ». *Les cahiers de l'ASDIFLE*. Paris-Berlin : Université d'Angers, 1993. 5, p. 1.

Lescutier, Jean-Marie. 1985. *Recherches sur un processus de réactivation. Cas singulier d'un idiolecte relevant du français populaire d'Abidjan*. [Thèse de 3e cycle]. Nice : Université de Nice, 1985.

Lieutard, Hervé et Verny, Marie-Jeanne. 2007. (sous la Coordination de). *L'école française et les langues régionales (XIXe — XXe siècles)*. [Actes du colloque RedOc-C.E.O.]. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 2007.

Manessy, Gabriel. 1994. *Le français en Afrique noire, Mythe, stratégies, pratiques*. Paris : L'Harmattan, 1994.

— . **1992.** « Norme endogène et normes pédagogiques ». in *Multilinguisme et développement dans l'espace francophone*, Institut d'études créoles et francophones. [Collection Langue et développement]. Paris : Didier Erudition, 1992.

— . **1993.** « Vernacularité, Vernacularisation ». in *Le français dans l'espace francophone (sous la direction de Didier de Robillard et Michel Beniamino)*. Paris : Champion, 1993. Vol. 1, p. 413.

Manessy, Gabriel et Wald, Paul. 1984. *Le français en Afrique noire tel qu'on le parle, tel qu'on le dit*. Paris : L'Harmattan, 1984.

Marchello-Nizia, Christiane. 2006. *Grammaticalisation et changement linguistique*. [Champs linguistiques]. Bruxelles : De Boeck/ Duculot, 2006.

Marquer, Pierre. 1994. « La compréhension des expressions idiomatiques ». *L'année psychologique*. 1994. Vol. 94, 4, pp 625-656.

Martin, Patrice et Drevet, Christophe. 2009 a. *La langue française vue de la Méditerranée*. [Préface de Maïssa Bey]. Léchelle : Zellige, mars 2009 a.

— . **2009 b.** *La langue française vue des Amériques et de la Caraïbe*. [Lingua]. Léchelle : Zellige, octobre 2009 b.

Martineau, France et al. 2009. *Le français d'ici, Etudes Linguistiques et Sociolinguistiques sur la variation du français au Québec et en Ontario*. [Collection Théoria]. Toronto : Editions du Gref, janvier 2009. 13.

Martinez, Pierre. 1992. « Quel avenir pour la didactique des langues secondes/étrangères ». dans *Dossier présenté en vue de l'habilitation à diriger des recherches*. [Conférence présentée à l'Université de Toronto]. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 1992. Vol. 2, p. 3.

Martins-Baltar, Michel et Grunig, Blanche-Noëlle. 1997. (Textes réunis par). *La Locution entre Langue et Usages*. [Langages]. Paris : ENS Editions, 1997.

Maughey, Axel. 2012. *Privilège et rayonnement du français du XVIIIe siècle à aujourd'hui*. Paris : Champion, 2012.

Maurais, Jacques et al. 2008. (sous la direction de). *L'avenir du français*. Paris : Les archives contemporaines, 2008.

Mejri, Salah. 2006. « La reconnaissance automatique des néologismes de sens ». [éd.] phillipe Thoiron, Marc Van Campenhoudt et Daniel Blaimpan. in *Mots, Termes et contextes*. [Actes des septièmes journées scientifiques du réseau LTT]. Université Paris XIII : CNRS : UMR7546, 2006. pp. 545-557.

Melis, Ludo. 2003. *La préposition en français*. [L'essentiel]. Paris : Ophrys, 2003.

Michel, Chansou. 1984. « Calques et créations linguistiques ». [éd.] Les Presses de l'Université de Montréal. *Meta : Journal des traducteurs/Meta : Translators* » *Journal*. 1984, Vol. 29, 3, pp. 281-284.

Monnerie, Annie. 1987. *Le français au présent*. [Grammaire, français langue étrangère]. Paris : Les Editions Didier, 1987.

Montenay, Yves. 2005. *La langue française face à la Mondialisation*. Paris : Les Belles Lettres, 2005.

Moreau, Marie-Louise. 1977. « Français oral et français écrit : deux langues différentes ? ». *Le français moderne*. 1977. Vol. 45, 3, pp. 204-224.

Mortchev-Bouveret, Myriam. 2004. « Etude comparative de la phraséologie dans six dictionnaires de la langue française ». Häcki BUhofer [éd.] A. et Burger H. *Phraséology in Motion. Proceedings zu Europhas Basel*. Baltmannsweiler, Bade-Wurtemberg, Deutschland : Schneider Verlag, 2004. pp. 289-298.

Mounin, Georges. 2004. (sous la direction de). *Dictionnaire de la linguistique*. Paris : QUADRGE /PUF, 2004. Vol. II, A — H.

Mutta, Maarit et Suzanne, Virginie. 2012. « Divergence et convergence dans les processus de production orale et écrite en FLE ». [éd.] A. Kamber et C. Skupien Diekens. *in Recherches récentes en FLE*. [Coll. Mehrsprachigkeit in Europa / Multilingualism in Europe]. Berne : Peter Lang, Editions scientifiques internationales, 2012.

Ndao, Papa Alioune. 2008. (sous la direction de). *La francophonie des Pères fondateurs*. Paris : Editions Karthala, 2008.

Ngalasso-Mwatta, Musanji. 2008. (sous la direction de). *Linguistique et Poétique, L'énonciation littéraire et francophone*. [Centre d'études linguistiques et littéraires Francophones et Africaines (CELFA)]. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux 3, 2008.

Noally, Michèle. 1998. Emploi absolu, anaphore zéro et transitivité. [éd.] André Rousseau. *in La Transitivité*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1998. pp. 131-134.

Nogues, Dominique. 2000. Cauchemar ou farce noire ? [éd.] Jacques Myard et Dominique Daguet. *in La langue française en colère : manifeste pour une résistance !* Paris : Librairie bleue, 2000.

OIF, Observatoire de la langue française. 2010. *La langue française dans le monde 2010*. [Organisation internationale de la Francophonie]. Paris : Nathan, 2010.

Organisation internationale de la Francophonie, (OIF). 2004. *Penser la Francophonie, concepts Actions et Outils Linguistiques*. [Actes des Premières Journées scientifiques

communes des Réseaux de Chercheurs concernant la Langue, Xe Sommet de la Francophonie Ouagadougou 2004]. Paris : Editions des Archives Contemporaines, 2004.

Oswald, Ducrot et Schaeffer, Jean-Marie. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Editions du Seuil, 1995.

Peuvergne, Julie. 2011. *De l'enquête ethnographique à l'analyse linguistique, l'exemple du discours rapporté au Cameroun*. [Thèse de doctorat]. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre La Défense, 2011. Vol. I et II.

— . **2008.** « Variation du groupe verbal et discours sur les langues : aperçu des représentations et pratiques d'Enseignants Togolais ». in *La francophonie aujourd'hui : Réflexions critiques*. Paris : L'Harmattan, 2008. pp. 101-102.

Phillipe, Gilles. 2002. *Sujet, verbe, complément, le moment grammatical de la littérature française 1890-1940*. [La Bibliothèque des idées]. Paris : Editions Galimard, 2002.

Phillipson, Robert. 2004. « L'anglais : menace ou chance pour le continent européen ? ». [éd.] Marc Favre D'Echallens. *L'avenir s'écrit aussi en français*. 2004, Panoramiques, 69, pp. 86-96.

— . **2001.** « Principles for a supranational EU language policy ». [éd.] Robert Chaudenson. in *L'Europe parlera-t-elle l'anglais demain ?* [Actes du colloque international de Bordeaux organisé par le Goethe Institut et l'INTIF]. Paris : Institut de la Francophonie : l'Harmattan, 2001. pp. 103-118.

Pierron, Agnès. 2011. *Faire son Beurre... Petit dictionnaire des expressions imagées*. [Les Dicos d'Agnès]. Paris : Balland, 2011.

Plessis-Bélair, Gignette, Lafontaine, Lizanne et Bergeron, Réal. 2007. (sous la direction de). *La didactique du français oral au Québec, Recherches actuelles dans les classes*. [Collection éducation-recherche]. Québec : Presses universitaires du Québec, 2007.

Ploog, Katja. 2002. *Le français à Abidjan, Pour une approche syntaxique du non-standard*. [Sciences du Langage]. Paris : CNRS EDITIONS, 2002.

— . **1999.** *Le premier actant abidjanais. Contribution à la syntaxe du non-standard*. [Thèse de doctorat]. Bordeaux : Université de Bordeaux 3, 1999.

— . **2000.** « la norme dans l'observation des normes abidjanaises : étude d'un continuum linguistique ». *Lengas*. 2000, 48, pp. 103-128.

Ploog, Katja et Mwatha, N'Galasso Mussaji. 1998. « Le français des écoliers Abidjanais : la revanche de la rue sur l'école ? ». [éd.] André Batiana et Gisèle Prignitz. in *Francophonie Africaine*. [Collection Dylang , CNRS]. Rouen : Université de Rouen, 1998. p. 50.

Poissonnier, Ariane et Sournia, Gérard. 2006. (Préface de Ghassan Salamé). *Atlas mondial de la francophonie, Du culturel au politique*. [Collection Atlas /Monde]. Paris : Editions Autrement, 2006.

Pöll, Bernard. 2011. Francophonies périphériques, Histoire, statut et profil des principales variétés du français hors de France. [Préface de Françoise Gadet]. Paris : L'Harmattan, 2011.

Porcher, Louis. 1995. *Le français langue étrangère, Emergence et enseignement d'une discipline*. [Enjeux du système éducatif]. Paris : Hachette Education, 1995.

Porquier, Remy. 1977. « L'analyse des erreurs. Problèmes et Perspectives ». *Études de Linguistique Appliquée*. 1977. 25, pp. 23-43.

Pougeoise, Michel. 1996. *Dictionnaire Didactique de la langue française*. [Grammaire, Linguistique, Rhétorique, Narratologie, Expression et Stylistique]. Paris : Armand Colin/Masson, 1996.

Prignitz, Gisèle. 1996. *Aspects lexicaux, morpho-syntaxiques et stylistiques du français parlé au Burkina Faso (période 1980-1996)*. [Thèse de doctorat]. Paris : Université Paris 3, 1996.

Queffélec, Ambroise. 2008. « L'évolution du français en Afrique noire, pistes de recherches ». in : *La francophonie aujourd'hui, Réflexions critiques*. Paris : L'Harmattan, 2008.

— . **2006.** « Restructuration morphosyntaxique en français populaire camerounais : l'expression des modalités injonctives et interrogatives dans le discours rapporté ». *Le français en Afrique*. 2006, 21, Didier-érudition, pp. 267-280.

Queffélec, Ambroise et al. 2002. *Le français en Algérie, Lexique et dynamique des langues*. [RECUEILS, Champs linguistiques]. Bruxelles : Editions Duculot, 2002.

Ramognino, Nicole et Vergès, Pierrette. 2005. (Textes réunis par). *Le français hier et aujourd'hui, Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence, 2005.

Rat, Maurice. 2007. *Dictionnaire des expressions et locutions traditionnelles*. [Dictionnaire]. Paris : Larousse, 2007.

Regan, Vera. 2012. « La construction d'identité et les schémas de variation ». [éd.] Alain et Dekens, Skupien Carine Kambert. in *Recherches récentes en FLE*. Berne : Peter Lang, 2012. pp. 67-83.

Rey, Alain et Chantreau, Sophie. 2003. *Dictionnaire des expressions et locutions*. [Dictionnaire]. Paris : Le Robert, 2003.

Rey-Debove, Josette. 1998. « A la recherche de la distinction oral/écrit ». [éd.] N. CATACH. in *Pour une théorie de la langue écrite*. [Actes de la Table ronde internationale CNRS — HESO Paris, 23-24 octobre 1986]. Paris : CNRS, 1998. pp. 77-90.

Rey-Debove, Josette et Rey, Alain. 2011. (sous la direction de). *Le Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Le Robert, 2011.

— . **2009.** (sous la direction de). *Le nouveau Petit Robert de la langue française*. Paris : Le Robert, 2009.

Rézeau, Pierre. 2007. (Études rassemblées par). *Richesses du français et géographie linguistique*. Bruxelles : De Boeck et Larcier, 2007. Vol. 1.

Ricalens-Pourchot, Nicole. 2005. *Les facéties du français*. Paris : Armand Colin , 2005.

Riegel, Martin et al. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France, 1994.

Robert D., André et Bouillaget, Annick. 1997. *L'analyse du contenu*. [Que sais-je ?]. Paris : Presses universitaires de France, 1997.

Robert, Jean-Michel et Chollet, Isabelle. 2007. *Les verbes et leurs prépositions*. [Précis]. Paris : CLE International, 2007.

Robert, Jean-Pierre. 2008. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, Nouvelle édition revue et augmentée*. [L'Essentiel français]. Paris : Ophrys, 2008.

Robillard, Didier et Beniamino, Michel. 1993, 1996. *Le Français dans l'espace francophone : Description linguistique et sociolinguistique de la francophonie*. Paris : Champion, 1993, 1996. Vol. 1 et 2.

Roulet, Eddy. « Langue maternelle et langues étrangères : vers une pédagogie globale ». *Le français dans le monde*. 177, p. 24.

Rousseau, André, [éd.]. 1998. *La transitivité*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 1998.

Roy, Jean-Louis. 2009. *Quel avenir pour la langue française ?, Francophonie et concurrence culturelle au XXIe siècle*. Beyrouth : Presses de l'Université Saint Joseph, 2009.

Sabourin, Lise, Paul et Phillipe, Valois. 2005. (Textes réunis par). *Débats francophones, Recueil des Conférences et Actes 2000-2005*. [Cercle Richelieu Senghor de Paris]. Bruxelles : Bruylant, 2005.

Schneuwly, Bertrand et Joaquim, Dolz. 2009. (sous la direction de). *Des objets enseignés en classe de français, Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. [Collection « Paideia »]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 2009.

Schöni, Gilbert. 1994. « Du XVII^e siècle au XX^e siècle : la genèse des attitudes normatives ». in *La langue française est-elle gouvernable ?* Paris : Puf, 1994.

Schwob, Marcel. 1999. *Études sur l'Argot français*. Paris : Editions Allia, 1999.

Sélim, Ebékou Guy Martial. 2009. *Propositions pour la mise en place d'un lexique dans l'enseignement des mathématiques en adiokrou : notions fondamentales du cycle primaire*. [mémoire de Maîtrise de Recherches en Sciences du langage]. Abidjan, Université Félix Houphouët-Boigny : inédit, 2009.

Simard, Claude et al. 2010. *Didactique du français langue première*. [Pratiques pédagogiques]. Bruxelles : De Boek, 2010.

Simard, Yves. 1994. « Les français de Côte d'Ivoire ». [éd.] Carole De Féral et Gangon Francis-Marie. *Langue française, Le français en Afrique noire, faits d'appropriation*. [revue trimestrielle]. Montrouge : Larousse, 1994. 104, pp. 20-36.

Tétu, Michel. 1997. *Qu'est-ce que la Francophonie ?* Paris : Hachette-Edicef, 1997.

Tréan, Claire. 2006. *La Francophonie*. [idées reçues]. Paris : Le Cavalier bleu, 2006.

Valentin, Christian. 2007. (sous la direction de). *La Francophonie dans le monde 2006-2007*. [Organisation internationale de la Francophonie]. Paris : Nathan, 2007.

— . **2010.** *Une histoire de la Francophonie (1970-2010), De l'Agence de coopération culturelle et technique à l'Organisation internationale de la Francophonie*. Paris : Belin, 2010.

Vega y Vega, Juan Jorge. 2011. *Qu'est-ce que le verbe être ? Éléments de morphologie, de syntaxe et de sémantique*. [Bibliothèque de Grammaire et de Linguistique]. Paris : Champion, 2011. Vol. 39.

Vibert, Anne. 1998. « Enseigner la norme ? ». [éd.] Claude Fintz. in *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : Bricolage ou rénovation ?* Paris : L'Harmattan, 1998. pp. 59-72.

Vodoz, Jean-Marie. 2010. (Textes réunis par). *Le français, notre maison*. [Petits essais sur l'usage du français aujourd'hui]. Carouge, Genève : ZOE, 2010.

Wagner, Léon Robert et Pinchon, Jacqueline. 1991. *Grammaire du français classique et moderne*. [Edition revue et corrigée]. Paris : Hachette Livre, 1991.

Walter, Henriette. 1988. *Le Français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont, 1988.

— . **2012.** *Aventures et Mesaventures des Langues de France*. [Champion Classiques]. Paris : Honoré Champion, 2012.

Wamba, Rodolphine et Noumssi, Gérard Marie. 2003. « Le français au Cameroun contemporain : Statuts, Pratiques et Problèmes sociolinguistiques ». *SudLangues*. 2003.

Weinreich, Uriel, Labov, William et Herzog, Marvin I. 1968. *Empirical foundations for a theory of language change*. Texas, USA : University of Texas Press, 1968.

Weinrich, Harald. 1989. *Conscience linguistique et lectures littéraires*. Paris : Editions de la Maison des sciences de l'homme, 1989.

Wijnands, Paul. 2005. *Le français adultère ou les langues mixtes de l'altérité francophone*. [Lettres et Langues]. Paris : Publibook, 2005.

Windmüller, Florence. 2011. *Français langue étrangère (FLE), L'approche culturelle et interculturelle*. [Guide Belin de l'enseignement]. Paris : Belin, 2011.

Wolowska, Katarzyna. 2008. *Le paradoxe en langue et en discours*. [Sémantiques]. Paris : L'Harmattan, 2008.

Wolton, Dominique. 2006. *Demain la Francophonie*. Paris : Flammarion, 2006.

Yaguello, Marina. 1989. *Le sexe des Mots*. [La vie des mots]. Paris : Pierre Belfond, 1989.

— . **1991.** *En écoutant parler la langue*. [La couleur des idées]. Paris : Seuil, 1991.

— . **1998.** *Petits faits de la langue*. [La couleur des idées]. Paris : Seuil, avril 1998.

— . **2003.** (en collaboration avec Claire Blanche-Benveniste, Jean-Paul Colin, Françoise Gadet et al.). *Le Grand livre de la langue française*. Paris : Seuil, 2003.

Table des matières

<i>À la mémoire de Bi Loroux Herman BLI</i>	2
Avant-propos	3
Remerciements	4
Résumé	5
Abstract	6
Sommaire	7
Introduction	9
<i>Première partie</i> :	<i>16</i>
<i>Présentation du sujet</i>	<i>16</i>
Chapitre 1 : Francophonie, francophonie et français	18
1-1 Présentation	18
1-1-1 L'Organisation	23
1-1-2 Densité géographique.....	26
1-2 De la Francophonie de la diversité à la diversité dans la Francophonie	27
1-2-1 Les objectifs de la Francophonie	29
1-2-2 Le <i>monstre</i> anglais	32
1-2-3 Politique linguistique	35
1-3 L'Afrique francophone.....	39
1-3-1 Une zone linguistique dynamique.....	42
1-3-2 La particularité ivoirienne : le français ivoirien.....	45
Chapitre 2 : Du verbe français au verbe francophone	52
2-1 Le verbe	53
2-2 Constructions verbales françaises : aperçu grammatical.....	58
2-3 Le verbe francophone	69
2-3-1 L'Afrique subsaharienne du verbe français	69
2-3-2 Le verbe du français ivoirien	73
Chapitre 3 : Présentation de l'enquête	78
3-1 L'intérêt de l'étude envisagée	78

3-1-1 Le choix du sujet	78
3-1-2 Présentation du corpus	83
3-1-2-1 Le sous-corpus écrit	83
3-1-2-2 Le sous-corpus oral	85
3-1-3 Spécification du corpus	86
3-1-3-1 Le corpus étudiant	86
3-1-3-1-1 Le sous-corpus écrit	90
3-1-3-1-2 Le sous-corpus oral	91
3-2 Méthodologie	92
3-2-2 Questions de recherche	92
3-2-2-1 La norme	94
3-2-2-2 La faute	97
3-2-2-3 L'écart	99
3-2-2-4 La variation	100
3-2-3 Méthodes d'analyse	104
<i>Deuxième partie</i> :	109
<i>Les données de l'enquête</i>	109
Chapitre 1 : Délimitation, présentation, analyse et interprétation des écarts du sous-corpus écrit	111
1-1 Le sous-corpus écrit	111
1-1-1 La non-répétition de la préposition	112
1-1-1-1 Approche linguistico-grammaticale	113
1-1-2 L'attribution « d'un même complément » à deux verbes de régimes différents	119
1-1-2-1 Approche théorique	119
1-1-3 Le choix « erroné » de la construction	124
1-2 Présentation des différents types d'écarts	127
1-2-1 Les étudiants en première année (Licence 1)	128
1-2-1-1 La non-répétition de la préposition (NRP)	128
1-2-1-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régime différents (ATT)	130
1-2-1-3 Le choix « erroné » de la construction (CEC)	130

1-2-1-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative des règles d'usage des verbes employés (CAV)	130
1-2-1-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI).....	134
1-2-1-4 Tableaux et Histogrammes représentatifs d'étudiants en première année..	136
1-2-1-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écart observés	136
1-2-1-4-2 Le détail du (CEC)	137
1-2-1-4-3 Histogramme de la grille d'écart observés	137
1-2-1-4-4 Histogramme du (CEC).....	138
1-2-1-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats	138
1-2-1-4-4-1-1 Tableau récapitulatif	138
1-2-1-4-4-1-2 Analyse du (CEC).....	142
1-2-2 Les étudiants en deuxième année (Licence 2)	146
1-2-2-1 La non-répétition de la préposition (NRP)	146
1-2-2-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	147
1-2-2-3 Choix « erroné » de la construction (CEC)	148
1-2-2-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence des verbes employés (CAV).....	148
1-2-2-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI).....	152
1-2-2-4 Tableaux et Histogrammes d'étudiants en deuxième année.....	153
1-2-2-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écart observés	153
1-2-2-4-2 Le détail du (CEC)	153
1-2-2-4-3 Histogramme de la grille d'écart observés	154
1-2-2-4-4 Histogramme du (CEC).....	154
1-2-2-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats	154
1-2-2-4-4-1-1 Tableau récapitulatif	154
1-2-2-4-4-1-2 Analyse du (CEC).....	158
1-2-3 Les étudiants en Licence (Licence 3).....	168
1-2-3-1 La non-répétition de la préposition (NRP)	168
1-2-3-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents (ATT)	170
1-2-3-3 Choix « erroné » de la construction (CEC)	170
1-2-3-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV)	170

1-2-3-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI).....	173
1-2-3-4 Tableaux et Histogrammes d'étudiants en Licence	175
1-2-3-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écarts observés	175
1-2-3-4-2 Le détail du (CEC)	175
1-2-3-4-3 Histogramme de la grille d'écarts observés	176
1-2-3-4-4 Histogramme du (CEC).....	176
1-2-3-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats	176
1-2-3-4-4-1-1 Tableau récapitulatif	176
1-2-3-4-4-1-2 Analyse du (CEC).....	181
1-2-4 Les étudiants en Maîtrise (Master 1).....	194
1-2-4-1 La non-répétition de la préposition (NRP)	194
1-2-4-2 L'attribution d'un même complément à deux verbes de régimes différents	195
1-2-4-3 Choix erroné de la construction (CEC)	195
1-2-4-3-1 Les énoncés marqués par une connaissance approximative de la valence du verbe employé (CAV)	195
1-2-4-3-2 Les énoncés marqués par l'influence du français ivoirien (IFI).....	198
1-2-4-4 Tableaux et Histogrammes d'étudiants en Maîtrise	199
1-2-4-4-1 Tableau récapitulatif de la grille d'écarts observés	199
1-2-4-4-2 Le détail du (CEC)	199
1-2-4-4-3 Histogramme de la grille d'écarts observés	200
1-2-4-4-4 Histogramme du (CEC).....	200
1-2-4-4-4-1 Analyse et interprétation des résultats	200
1-2-4-4-4-1-1 Tableau récapitulatif	200
1-2-4-4-4-1-2 Analyse du (CEC).....	206
1-3 Tableaux et histogrammes récapitulatifs de l'ensemble du sous-corpus écrit ..	214
1-3-1 Tableau récapitulatif de l'« évolution » des catégories d'écarts	214
1-3-2 Tableau général des sous-catégories du choix « erroné » de constructions (CEC)	216
1-3-3 Tableau du pourcentage des écarts observés sur l'ensemble du sous-corpus écrit.....	219
1-3-4 Tableau général du pourcentage du choix « erroné » de constructions (CEC)	219
1-3-5 Histogramme de l'ensemble des écarts observés	220

1-3-6 Histogramme général du choix « erroné » de constructions (CEC)	220
1-3-7 Dans l'ensemble	220
Chapitre 2 : Les données du sous-corpus oral	225
2-1 L'oral	225
2-2 Le projet <i>CIEL-F</i>	226
2-3 Les constructions verbales du sous-corpus oral : approche descriptive	229
2-3-1 Enrichissement de la valence verbale	229
2-3-2 Les emplois absolus de verbes ou les verbes <i>référentiels</i>	231
2-3-3 La resémantisation verbale	233
2-3-4 L'impersonnel <i>falloir</i>	236
2-4 Que retenir ?	237
Chapitre 3 De l'écrit à l'oral	239
3-1 Des similitudes ?	241
3-2 Quelques différences ?	242
3-3 Que dire des hypothèses de travail ?	242
<i>Troisième partie</i> :	243
<i>Le français d'Afrique entre langue officielle, maternelle, seconde et étrangère</i>	243
Chapitre 1 : Questions d'ordre didactique	245
1-1 Autour du français langue officielle, maternelle, seconde et étrangère	247
1-2 À propos des résultats de l'enquête : vers un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire ?	254
1-2-1 La pédagogie de la faute et l'analyse des erreurs	256
1-2-2 la norme et son enseignement dans le supérieur	258
1-2-3 La pédagogie de l'écrit	264
1-2-4 Vers un cours descriptif du français de Côte d'Ivoire ?	266
Chapitre 2 : Pédagogie intégrée langue maternelle/langue étrangère	270
2-1 Enseignement du français en milieu plurilingue : le PÉI	272
2-1-1 Bref historique	272
2-1-2 Présentation	273
2-2 Le PÉI, à propos du terrain	277
Chapitre 3 : La langue entre standard et variété : l'indispensable cohabitation ?	283

3-1 La réalité ivoirienne : de l'appropriation à l'expression identitaire	284
3-2 Autour de quelques expressions idiomatiques du français ivoirien	287
3-3 Le français notre langue, la francophonie notre famille.....	288
Conclusion	290
Bibliographie	298
Table des matières	321
Table des illustrations.....	327
Annexes.....	328
1- Sous-corpus écrit	329
2- Sous-corpus oral <i>T3CLUA</i>	344

Table des illustrations

<i>Figure 1. La francophonie contemporaine</i>	<i>17</i>
<i>Figure 2. L'Afrique francophone</i>	<i>41</i>
<i>Figure 3. Les grands groupes linguistiques de Côte d'Ivoire.....</i>	<i>47</i>
<i>Figure 4. Histogramme de fautes en deuxième année de Lettres modernes.</i>	<i>80</i>
<i>Figure 5. Histogramme de fautes de constructions verbales en Maîtrise de Lettres modernes.</i>	<i>82</i>
<i>Figure 6. Les étudiants en première année</i>	<i>137</i>
<i>Figure 7. Les étudiants en première année</i>	<i>138</i>
<i>Figure 8. Les étudiants en deuxième année</i>	<i>154</i>
<i>Figure 9. Les étudiants en deuxième année</i>	<i>154</i>
<i>Figure 10. Les étudiants en Licence.....</i>	<i>176</i>
<i>Figure 11. Les étudiants en Licence.....</i>	<i>176</i>
<i>Figure 12. Les étudiants en Maîtrise</i>	<i>200</i>
<i>Figure 13. Les étudiants en Maîtrise</i>	<i>200</i>
<i>Figure 14. Illustration des écarts observés sur l'ensemble du sous-corpus écrit.....</i>	<i>220</i>
<i>Figure 15. Illustration du détail du choix « erroné » de constructions sur l'ensemble du sous- corpus écrit.....</i>	<i>220</i>

Annexes

Ces annexes présentent les sous-corpus ayant fondé cette étude. Le sous-corpus écrit étant composé de 400 copies d'étudiants, nous avons trouvé excessif d'en présenter l'intégralité. Ce qui explique qu'une copie soit ici exposée en guise d'illustration par niveau d'études. C'est-à-dire quatre copies dans l'ensemble de la première année (Licence 1) à la Maîtrise (Master 1). Le choix de ces matériaux est arbitraire même si nous nous sommes davantage intéressé à des productions moyennes du point de vue de la note obtenue.

Quant au sous-corpus oral intitulé *T3CLUA*, on peut succinctement retenir qu'il résulte de l'initiative franco-belgo-allemande visant à « développer une analyse comparative de variétés de français et de manières de dire et d'interagir en français à travers la francophonie. Il interroge l'homogénéité et l'unicité du français autant que sa diversité et ses spécificités établies jusqu'ici sur des données non comparables entre elles, et en absence de corpus oraux recueillis en situation naturelle »²⁶⁰. Autrement dit du projet *CIEL-F* (Corpus international écologique de la langue française). Françoise Gadet en est la Responsable à Paris, précisément à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense, UMR 7114 MoDyCo. Ce projet est cofinancé par plusieurs organismes dont la Deutsche Forschungsgemeinschaft, l'Agence Nationale de la Recherche, Anwaltskanzlei Bahi el Ibrachy, Kairo & Montreal, le Centre Culturel français, etc. Nous y avons participé à Abidjan, dans le cadre du *CIEL-F-CI* (Corpus international écologique de la langue française — Côte d'Ivoire), sous la direction de Béatrice Akissi Boutin (CLLE-CNRS UMR 5263 & ILA Abidjan). Notre sous-corpus oral fait partie des 12 corpus réalisés dans ce dernier cadre. Bien qu'il ait déjà fait l'objet d'une brève description, concluons que c'est une réunion de travail du Cercle de Linguistique de l'Université d'Abidjan (CLUA) enregistrée le 25 juillet 2009 à l'Université Félix Houphouët-Boigny. Nous exposons 10 minutes de transcription de l'enregistrement intégral qui fait 1 heure et 33 minutes.

²⁶⁰ cf. le site web du ciel-f : <http://www.ciel-f.org/quoi>

1- Sous-corpus écrit



UFR LANGUES LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS

NIVEAU D'ETUDE : DEUG I EPREUVE : Roman Africain

Il est interdit aux candidats de signer leur composition ou d'y mettre un signe quelconque pouvant indiquer la provenance de la copie.

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE CASE

0000000259

Appréciations des correcteurs :

Ressemblable!

NOTE : 11/20

Composition de : Roman AFRICAIN

3

1) Dans *Climbé*, l'intellectuel est représenté par l'œuvre de *Climbé Assouan Koffi*. En effet, celui-ci joue plusieurs rôles entre autres celui d'éveilleur de conscience et celui qui décide de l'envoi de *Climbé* à l'école coloniale. Il est également un éveilleur de conscience, car il demande à *Climbé* après ses études de s'atteler à défendre ses frères noirs, à lutter pour leurs droits à la fin de ses études.

2

2) Les romans de la première génération relatent d'une part, la vie du héros principal au village, c'est-à-dire son enfance froissée, ses romans maintiennent un jeune enfant vivant dans l'insouciance et qui est en contact avec la nature.

D'autre part, le héros qui vivait dans l'insouciance se retrouve en accident pour poursuivre ses études. Dans cette déroute, il peut à la fin de son séjour devenir un être hybride ou devenir un lauréat des valeurs africaines.

3) schéma actantiel

Destinateur (situation personnelle) Destinataire (Climbé lui-même)

→ sujet (Climbé)

→ objet (diplôme)

adjuvant (Docteur N'Dabian et Assouan)

opposant (culture occidentale)

3

interprétation du schéma

Climbé (sujet) en quête de diplôme (objet) est aidé par Docteur N'Dabian et Assouan (adjuvant). Climbé lui-même (destinataire) pour acquiescer une situation personnelle (destinateur) est opposé à l'occident.

3

2b) Les romans de la 1^{re} génération
s'articulent autour du concept culturel
et traduisent l'ébranlement de la
société africaine. Pour montrer l'usage
du dialecte dans de l'école de élan
instaura le mot de "nombé".
D'autre part le roman de la
première génération développe la
thématique de la colonisation et
ses conséquences négatives. Elle
est à l'origine du bouleversement
socio-politique de l'Afrique.



NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE CASE

NIVEAU D'ETUDE : DEUG II EPREUVE : ROMAN AFRICAIN

Il est interdit aux candidats de signer leur composition ou d'y mettre un signe quelconque pouvant indiquer la provenance de la copie.

000596

Appréciations des correcteurs :

NOTE :

Composition de : ROMAN AFRICAIN

I. Identifions et analysons quatre (4) traits pertinents des nouvelles écritures africaines dans les œuvres de Le ciel

a. Identification

- La structure du récit
- présence de langues étrangères ou interférence linguistique
- mélange de genre
- thématique

b. Analysons ces traits pertinents des nouvelles de Le ciel

i). La structure du récit... C'est en quel que sorte la présentation de l'œuvre. Cela comprend la structure interne et la structure externe.

Au niveau de la structure externe, nous avons la première partie intitulée "prologue" nous donne des informations sur tout le récit : les personnages, leur rôle, le lieu, etc... Cette forme d'écriture est utilisée dans les œuvres dramatiques, mais les écrivains de la deuxième génération ont fait intervenir "le prologue" dans les œuvres romanesques. Il y a aussi la

présence de plusieurs genres, de chacun la composition du récit nous avons le récit qui est structuré en 4 grandes parties d'où une innovation au niveau de la structure des parties de la deuxième génération. au niveau de la structure interne nous avons la présence d'autres genres, autres que le récit ~~de la~~ pièce qui fait la caractéristique des œuvres de la première génération et nous avons aussi d'autres genres littéraires artistiques tel que le mythe, la légende, le proverbe, le théâtre.

b) interférence linguistique

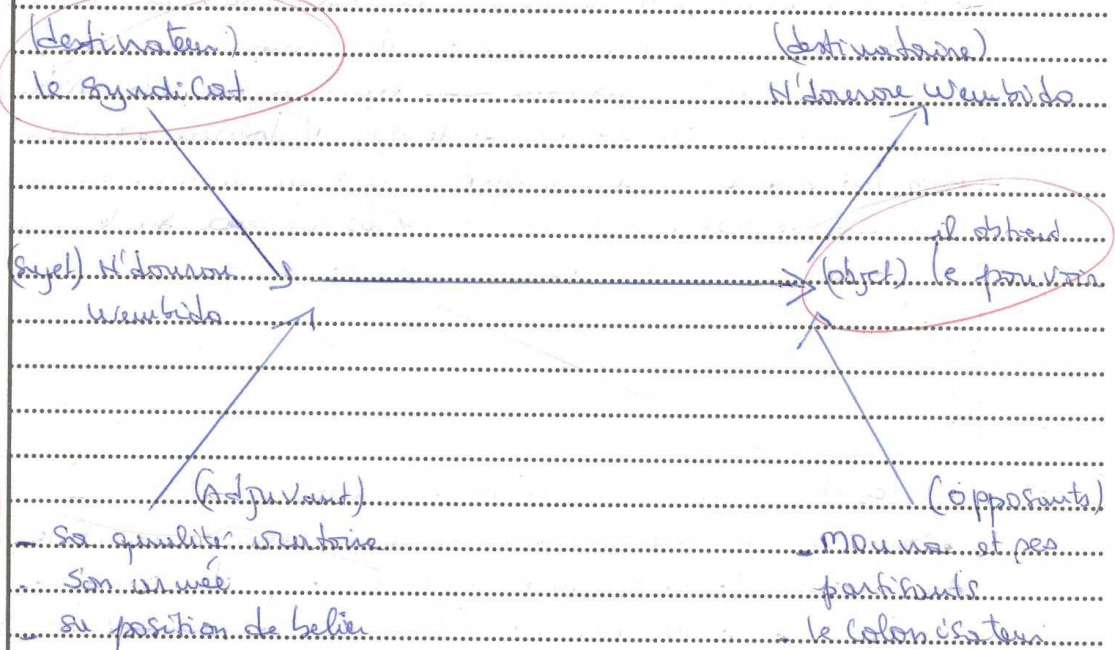
L'interférence linguistique est la présence de langue A dans une langue B. dans les éssels du ciel nous avons la présence de langue traditionnelle dans la langue française. Ex: le mot "kétol" = "écule" a subi une transformation, certainement "l'etol" est la manière d'écrire dans la langue de l'auteur.

c) mélange de genre

Le mélange de genre est, contrairement aux divisions de la première génération; la présence de plusieurs autres genres dans les œuvres de la deuxième génération. Les éssels du ciel de tierno monsimini ba uelha pp. pas. à cette nouvelle forme d'écriture c'est en cela que nous retrouvons d'autres genres tel que l'épopée, le mythe, le proverbe, la légende et le théâtre dans cette œuvre romanesque, les éssels du ciel. nous avons comme exemple, la légende de Kollitoko et le proverbe "la bouchée du singe" et elle permet l'impulsion de jouer des rôles de son existence.

2) La thématisation
 la thématisation désigne ici les thèmes évoqués dans la œuvre
 de la deuxième question. Entièrement à ceux de la première
 génération les œuvres comme les écorces du ciel évoque le
 thème des "fonctions" avec une particularité en ce sens que nous
 avons la détermination du pouvoir et les opposants.
 dans notre œuvre, l'in N'doume Weubido est l'in construction de
 pouvoir et ce nous thème, mais a une figure de l'opposition.

3 a) Construisons le schéma actualisé.



b) identifions et analysons une thématisation importante de notre
 le pouvoir, au comme une thématisation importante.

dans notre étude sera sujet d'analyse.
En effet, le thème du pouvoir émerge dans cette œuvre. C'est
l'objet de plusieurs conquêtes.
Dans le but de mettre fin à toute oppression des colons, au lieu
notre objectif, de mettre fin à toute porte d'injustice.
Il donne un article ~~formel~~ ^{un} manifeste qui a pour emblème
le soleil pour aller à la quête du pouvoir. Mais il le fera
aider au lieu de son avide et de sa position de belier, par
la qualité native dont il fait preuve. Mais une fois qu'il
détourne le pouvoir, toute les nouvelles bites et l'achèvement de son
peuple ne sera que pure les derniers moments. Il se trouve que
les mêmes erreurs qu'ils reprochent aux colons dans le passé
répétés dans par gouvernement. Alors Subienda un coup
d'opposition qui se donne par avec à sa tête. Mais
ils se donnent comme but de déloger. Il donne un article de
son thème de leur main propre, chose qui ne para pas possible
jusqu'à le chef d'opposition un article ~~manifeste~~ ^{manifeste} suite à une
quête de prison qui lui fut dans le garage au cours d'un repas.

2.) Les stratégies narratives employées par le récit narrateur
sont la qualité native et les ~~instants~~ ^{instants} narratives.
Au niveau de la qualité native, le récit prend le
pour la durée de son parcours tel que si la qualité la durée
du récit est telle jamais en parler celui-ci de jour de
de l'ère de son existence. »
Au niveau des instants narratives, le récit montre l'histoire en
tout son sens narratif, homotopographique.



NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE CASE

NIVEAU D'ETUDE : LICENCE EPREUVE : ROMAN AFRICAIN

Il est interdit aux candidats de signer leur composition ou d'y mettre un signe quelconque pouvant indiquer la provenance de la copie.

0000000168

Appréciations des correcteurs :

Passable

NOTE :

14/20

Composition de : ROMAN AFRICAIN

3/5

1) Un l'as en pays est une appellation provenant du peuple hassa et c'est une personne dotée de pouvoirs ayant été reçue après des épreuves d'initiation. Et seules les hommes, être humain de sexe masculin avaient le droit de recevoir cette appellation au sein de ce peuple. Mais l'auteur de l'œuvre qui nous sert de support, au travers de son personnage principal Halla N'jocké qui pourrait être elle, va contraire, prouver les règles régies par ce peuple dont elle est membre en faisant dans l'œuvre faire l'initiation ou recevoir l'initiation strictement réservée au homme de sexe masculin à une personne de sexe féminin. Il y a ici une violation des lois régies par la société hassa de la part de l'auteur. Aussi Halla N'jocké sera admise à consommer certains aliments qui ne devaient être mangés que par les hommes de sexe masculin. L'auteur par le fait que Halla N'jocké s'oppose à son père en lui tenant tête lors du combat qu'il y a eu entre le père et Halla et que Halla brime ici la supériorité du père ainsi il est attribué des qualités de l'as au personnage de Halla à cause de son courage. Puis les personnages tante roz et mem naja de par leurs actions menées tout au long de l'œuvre et dont l'écrivain fait cas sont aussi une manière de montrer la réécriture du l'as au féminin. En effet cette réécriture est perceptible aussi de

de par la caractérisation faite au genre féminin tout au long de l'œuvre car le genre féminin s'est révélé déterminé et actif dans le soutien au N'podal et dans la lutte contre les différentes luttes menées dans l'œuvre.

2) les éléments de la poétique transculturelle dans la mémoire amputée apparaissent de façon diffuse. Nous en identifions quelques-uns et que nous analysons.

Cette œuvre est construite d'un mélange de genres et d'intertextes. Ainsi nous remarquons la présence de chants qui interviennent généralement quand Hally N'jocké est en train de penser à son père N'jocké. Ces chants permettent à cette dernière de mieux exprimer son vécu au près de son père et de montrer son admiration pour lui quand il représentait un modèle pour elle.

Notons également la présence de proverbes qui fonctionnent comme des chants puis des proverbes qui servent d'exemples ou d'illustration à certains points ou certaines expressions. Aussi n'oublions pas les références bibliques et des médias. Tous ces éléments sont utilisés harmonieusement de façon à produire de texte plein de sens.

3/a) Les stratégies narratives convoquées par l'écriture de la mémoire dans la mémoire amputée sont nombreuses. Cependant nous en énumérerons et décrivons d'elles pour faire une analyse.

Nous pouvons citer comme stratégies narratives l'auto-fiction et l'écriture de soi. Une écriture de la transculturalité et une écriture basée sur les ressources de la littérature orale.

Parlant de ces éléments, notons que la mémoire amputée est une œuvre construite à partir d'une histoire racontée par une vieille femme de quatre-vingts ans si on s'en tient à ce veut nous faire croire l'auteur. Elle attribue de manière fictive une histoire qui pourrait être la sienne à une octogénaire. Elle est en réalité au centre ou la plate tour-

monte de cette histoire car c'est son histoire qu'elle raconte en faisant une projection dans le futur de sa personne à l'âge de 80 ans et se trouvant racontant son histoire.

La mémoire amputée est donc une écriture de soi car les faits relatés dans l'œuvre sont ceux qui ont contribué le vécu de l'auteur Wawa Wawa liking de son vrai nom N'jack. Elle raconte son vécu tout en faisant une présentation de ce peuple et de sa culture d'où l'idée de transculture. Ainsi à travers cette transculture, elle va au-delà de son histoire personnelle pour faire connaître sa culture qui est celle des basses originaires du Cameroun. Elle fait une présentation de sa culture au monde des lecteurs ou au monde entier. Elle use de sa mémoire pour construire une histoire originale avec des personnages tant soit fictifs que réels. Comme stratégie narrative nous citons une écriture basée sur les ressources de la littérature orale.

Ce qui impressionne dans l'œuvre la mémoire amputée c'est le mélange des genres qui y est fait. Ainsi, nous remarquons divers genres tels que de l'oralité tels que le proverbes,

certaines histoires qui pourraient être considérées comme des contes, des chants et avec le genre de l'œuvre chant roman qui pourrait signifier beaucoup.

b) les enjeux d'une telle écriture sont : montrer que l'œuvre romanesque peut admettre l'enchevêtrement de divers genres, aussi pour valoriser sa culture au travers de l'œuvre romanesque pour valoriser l'œuvre romanesque africain sur le au niveau international.

Et motiver les écrivains de la nouvelle génération à en faire au bout afin de promouvoir ce type d'écriture.

2/3



UFR LANGUES LITTÉRATURES ET CIVILISATIONS

ANNEE MAÎTRISE APPLIQUÉE

COMPOSITION DE : 401 : THÉORIE FORMALISTE : MYTHE ET REALITE

Il est interdit aux candidats de signer leur composition ou d'y mettre un signe quelconque pouvant indiquer la provenance de la copie

NE RIEN ECRIRE
DANS CETTE CASE

000082

Appréciations des correcteurs :

Passable

NOTE

10
20

Composition de :

Sujet : A l'aide d'exemples précis, montrez que Soundjata ou l'épopée mandingue de Djibril Tamsir Niane est une épopée

Le conte, la légende, l'épopée constituent la littérature de l'Afrique noire traditionnelle. C'est une littérature narrative, c'est-à-dire orale. C'est sur le modèle que bon nombre d'écrivains africains s'inspirent pour écrire leurs œuvres. C'est dans cette logique que s'inscrit le romancier guinéen Djibril Tamsir Niane dans la production de son œuvre intitulée Soundjata ou l'épopée mandingue.
Ainsi dans notre travail nous tenterons de montrer à l'aide des exemples ce qui fait de cette œuvre une épopée.

777

L'épopée pourrait se définir. Comme étant un
long poème où le merveilleux se mêle au réel et l'histoire
à la légende et dont le but est de célébrer une
grande histoire, un grand fait d'un héros.
C'est cette œuvre de Djibril Tamsir Siane, l'épopée qui se
déroule la scène a existé et continue de l'être. Il s'agit
bel et bien de la bouche du Niger en Afrique de l'Ouest
où au XIII^e siècle des Empires se sont succédés. Les habitants
de ces lieux sont appelés les mandingues et existe toujours.
La ville de Kiri'rina où a eu lieu la bataille a existé.
Fait, nous avons le réel avec la connaissance du
peuple et de l'espace géographique.
Aussi quant aux merveilleux, il est présent dans toute
l'œuvre. Le personnage principal est un héros dont la
naissance est annoncée par des rêves voire même par
des signes célestes. Il est né d'une mère dont la laideur
est démesurée, dont appelé femme buffle. Cette la
comparaison de cette femme la cet animal donne
des caractéristiques, c'est-à-dire sa beauté physique.

(P)

sa fureur et sa force. Sa naissance de l'enfant est
salutaire car des cérémonies de baptême étaient grandioses.
Cependant jusqu'à l'âge de sept ans, il demeura toujours
infirmes. Pour qu'il puisse marcher, il fallait fouetter son
cousin. Il s'éleva grâce à une barre de fer qu'il fit faire
par les forgerons de son père et qu'il touchait en se relevant.
Aussi, il faut le noter, sa mère étant devenue la risée de
sa épouse, fit qu'il élevât un baobab pour l'implanter
dans le cour de sa mère. tous ceux-ci met en lumière ses
pouvoirs, sur naturels, dont il était doté et qui font de lui un
être extraordinaire doté d'une intelligence divine. Sa force
physique et son magnanisme faisait un homme aimé
de tous.

Ainsi, le peuple mandingue^{devenu} terrorisé par le règne de
Soumangourou Kanté, le roi sorcier, il sera appelé
par le peuple qui avait^{un} droit de regard sur lui à
cause de son courage, de ses pouvoirs, sur naturels, à le libérer.
Il répondra aussitôt à l'appel des opprimés et livra
bataille contre Soumangourou Kanté, le redoutable
sorcier. Le combat. Ces deux guerriers se défiaient à
distance par leurs messages, que son les hiboux.
Ayant su les faiblesses de son adversaire, Soundjata prit
un ergot de cor blanc qu'il mit au bout de sa flèche et
toucha Soumangourou Kanté, roi sorcier qui disparut.
Toute cette^{œuvre} relève du merveilleux car par définition le
merveilleux est un.

On ne voit
de l'homme
de l'homme

Soungjata est considéré comme étant un lion par son peuple à cause de sa force physique, son courage. Ce long poème est une histoire. L'histoire est le récit des événements du passé, il se mêle à légende tout comme le merveilleux se mêle au réel, car par définition, la légende est le récit à caractère merveilleux où les faits historiques sont déformés par l'imaginaire populaire ou l'invention poétique. Ici, il y a un grossissement des faits (une exagération). Ce récit est la célébration du héros Soungjata Keita par les griots du peuple mandingue.

Au terme de notre réflexion, Soungjata ou l'épopée Mandingue présente les caractéristiques d'une épopée. Il est d'abord un long poème retraçant toute la vie du héros. Nous avons le merveilleux qui se mêle au réel ainsi c'est aussi une histoire qui se mêle à légende puisque il y a une déformation des faits. Ce récit a pour but de célébrer un grand fait d'un héros, celui du Mandingue Soungjata Keita.

Pour notre part, cette épopée a un caractère éducatif car elle nous enseigne et nous informe sur l'histoire des guerres tribales, la connaissance de nos traditions et de nos civilisations.

2- Sous-corpus oral T3CLUA

SEB : Silence (.)
YOF : Euh je pense qu'au début tel qu'il a retracé le problème nous avons été tous d'accord en tout (cas) on n'était pas tous d'accord tous partants (.)
SEB : Hum (.)
YOF : Et on tous étudié (.) le prix avec tous les produits qu'il y avait (.) quand on a fini on s'est dit que (.) parce que la société avec qui on va organiser ce voyage (.) avec inclue la nourriture (.) avec un prix vraiment (.) qui était un peu plus haut (.) on a négocié (.) en enlevant la nourriture (.) ils ont revu le prix (.)
Comment : (bruit)
YOF : ce qui nous a permis actuellement en globalisant tous leur XX ça si on mettait la nourriture dedans (.) peut-être on allait partir au-delà de quatre mille XX vous voyez (.)
Donc moi je pense que (.) c'est vrai c'est une inquiétude bon mais seulement moi personnellement je vais payer aussi ça ne m'arrange pas, mais (.) bon (.) vu ce qui sera fait (.) euh le fait que les trente personnes bon pour que ça soit XX comme ça (.)
VBT : Donc non moi bon j'ai préconisé que (.) comme le Clua gagne neuf-cents francs (.) on gagne [huit-cent francs]
JAK : [Mais] s'il (.) S'il te plaît c'est une opération (.) c'est-à-dire on ne vise pas (.) on cherche pas que les riches partent ou bien les pauvres partent (.)
Comment : (frottements)
JAK : toi qui ne peut pas partir (.) c'est pas une obligation c'est un voyage qui est organisé (.) ceux qui veulent partir c'est ceux qui s – qui se voient aptes (.) si c'est une obligation qu'on demande là on peut négocier (.) c'est pas une obligation c'est un voyage et puis les voyages sur l'île Boulay là (.)
renseignez-vous hein (.) quand c'est pas étudiant là (.) c'est quatre-mille-cinq-cent cinq-mille renseignez-vous (.) c'est quatre-mille-cinq-cent cinq-mille (.)
DOD : Comme je vous ai dit il y a un droit de sol à à payer là-bas le droit de sol fait huit cent ça commence à partir de mille francs s'ils ont trop diminué huit cent (.)
JAK : Ou bien mille francs (.) Nous on a [négocié] (.) pour avoir (.) pour avoir (.) pour avoir un peu qui va nous servir nous à organiser notre département (.)

DOD : Voilà

JAK : vous là (.) pour faire cours là (.) vous savez comment avez souffert (.) si toi
tu dis au professeur (.) monsieur je ne comprends pas (.) la faute n'est pas au
professeur (.)
si le professeur dit (.) qu'il a du mal à parler à cause de sa gorge [(.)] la
faute ne t'est pas imputée aussi (.) à qui la faute (.)

DOD : [Han]
[Han]

JAK : on va dire quoi (.) c'est l'Université (.) c'est la Côte d'Ivoire (.), mais
qu'est-ce que nous on fait (.) donc je te comprends bien (.), mais c'est pour te
dire que (.) ce n'est pas une obligation (.)
pour dire non on va avoir pitié de quelqu'un (.) il faut (.) il faut (.) il faut
(.) quand on fait quelque chose voir les imprévus aussi on peut arriver là-bas
et puis il va avoir des imprévus (.)
ça été comme ça (.) faut demander à Dodo (.) chaque [fois qu'on voyage] (.)
souvent on [arrive là-bas] et puis on dit vous avez payé le droit de sol même
sur libre même maintenant pour être ici là (.) l'espace-là (.) il faut payer
tant (.)

DOD : Assinie mafia
[Pour déc- décaisser les fonds]

JAK : (.) on a eu ça à Azuretti (.)

DOD : Ce sont les plages privées (.)

JAK : on est parti (.) on dit non (.) les gars ne veulent pas que puisse que les
restaurant qui sont au bord là (.) tout ce qui est devant eux là (.) c'est pour
eux (.)
(.) c'est eux qui gèrent l'espace (.) puisqu'ils balaient ils nettoient ils
entretiennent ce bord pour que leur client (.) soit à l'aise (.)
bon nous on est allé à Bassam nous on est allé à Bassam on s'en va à la plage de
Bassam eux ils payent des choses à la mairie pour ça (.)

Comment : (frottement)

JAK : maintenant nous on va rester où (.) on est obligé puisque (.) quand (.) une fois
que les gens (.) si les gens font des affaires (.) qu'i - i - i - ils s'accordent
(.)
tu ne peux pas aller (.) genre si une telle personne dit son prix (.) tu ne peux
pas aller ailleurs pour avoir un prix bas (.)
donc on était obligé de se faire accueillir (.) chez hein (.) chez quelqu'un qui
a une restaurant (.) sa bordure là on a utilisé on était obligé de s'arranger
avec eux (.)
(.) où on va là on n'a pas de chaise (.) on n'a pas de (.) table (.) on n'a pas
de cuillère (.) peut-être (.) on peut (.) non chacun peut se munir de de d'une

cuillère, mais on n'a pas de table (.)

Comment : (Plusieurs voix : Cuillère)

JAK : si on va pour tout ça (.) faudrait qu'on se prépare (.) est-ce que tu vois donc

[trois-mille-cinq - francs c'est] c'est tous ceux on ne vise pas que tout le monde y aille (.) cent

VBT : XX

Comment : (.)

SEB : Tout le monde peut, mais faisons un effort (.)

VBT : Sinon XX c'était par rapport au bénéfice que le Clua gagnait dedans puisque par rapport au bénéfice du Clua (.)

[Plus il y a du monde vous voulez trois cents personnes plus il y a du monde le Clua gagne plus (.)]

BLI : [(rires) il veut voir clair (rire) (.)]

Comment : (bruits et voix inaudibles)

VBT : Donc c'est ça (.) au moins (.) quand on essaie de (.) de faire faveur aux gens

(.) quand ils voient que le que la chose est bien quand c'est comme ça on dit

quoi on peut plus motiver (.) les gens (.)

or or or euh quand il y a plus de personne le Clua gagne assez donc je pense que

ça serait mieux quoi sinon c'est par rapport à ça moi j'ai exposé le problème XX

(.)

YOF : Mais c'est bien exposé, mais (xxx)

BLI : (rires)

DOD : Euh tu veux par - (.)

KOF : Bon euh moi je voulais parler d'autre chose (.) voilà euh c'est concernant euh

la première année linguistique (.)

Comment : (frottements)

KOF : euh (.) tout le monde demande à ce qu'on fasse une sortie (.) en fin d'année (.)

et on avait (.)

YOF : Si c'est pas XX je pense ça XX c'est pas encore épuisé on peut vous l'accorder

(.)

Comment : (bruits et voix inaudibles)

SEB : Mon frère attend ça c'est divers (.)

FOK : Je voulais je voulais au préalable euh comment on appelle ça soutenir ce qu'il a

dit par quelque chose, mais vu le temps qui nous était imparti (.) je voulais

faire d'une pierre deux coups (.)

BLI : (rires)

FOK : Mais comme pour euh XX (.) on voyait pas la xx de ce qu'il a dit

Comment : (bruits et voix inaudibles)

VBT : Faut laisser il va parler (.)

FOK : quand on veut attirer assez de monde (.) parce que cette action là (.) c'est une

action à salu - à sa - à saluer et c'est dans notre intérêt à tous (.)

Comment : (toussotement)

FOK : Quand par exemple je fais ma cabine à cinquante francs j'ai mille personnes qui

viennent là j'ai au moins cinquante-mille francs (.)

par rapport à quelqu'un qui fait sa cabine à cent francs francs il

a au moins
cent francs francs il y a au moins cent personnes
bon (xx) cinq cent personnes bon ne disons pas cinq cent personnes
parce que
tout le monde va se rabattre à celui qui fait ça à cinquante
francs (.)
ça fait plus de monde (.) ça fait (.) plus d'argent même si on ne
va pas
atteindre (.) le nombre euh en tout cas la somme qu'on s'est
fixée, mais on on on
va arriver à là (.)
donc ce n'est pas en en un jour qu'on va arriver à tout palier à
la fois (.) si
par exemple le Clua a neuf-cents francs (.)
on pourrait peut-être réduire (.) comme i - il l'a dit tout à
l'heure (.) c'est
vrai on connaît tous les difficultés qui incombent à cette à cette
organisation
(.)
mais si on réduit la somme (.) on aura la chance d'avoir plus de
personnes (.) à
cette sortie là (.) et avec le peu (.)

SEB : On ne vise pas que tout le monde parte
FOK : Ah ok voilà (.) c'est c'est maintenant que que la phrase est
sortie c'est ce que
je voulais entendre (.)
on ne vise pas que tout le monde parte (.), mais l'idéal l'idéal
serait quoi

Comment : (Voix : que tout le monde parte)
FOK : que tout le monde parte (.) c'est ce qu'on devait dire (.)
mais si on dit qu'on ne vise pas que tout le monde parte c'est
assez (.) c'est
quand même un peu un peu un peu chose (.) un peu gênant (.) de ma
part (.) pour
moi qui suis le chargé de communication de mon amphi (.)
quand je vais aller parler là-bas (.) est-ce que je vais dire on
ne vise pas que
tout le monde parte (.) il faut envoyer des arguments (.) et puis
bon emmener
les les les gens à participer (.)
voilà c'est c'est dans ce dans ce sens là que on parle hein c'est
pas parce que
on [refuse de de participer] (.)

JAK : [Mais comme vous ne voulez pas] me comprendre (.), mais
d'attendre quoi quand
vous dites d'attendre (.) on est en train de perdre du temps (.)

YOF : Ce que moi je veux te dire (.)
Comment : (voix confuses)

VBT : Non faut le laisser il va causer (.)
JAK : C'est les mêmes choses que l'autre a dit (.)
trois-mille-cinq-cent francs trois-mille-cinq-cents francs celui
qui ne veut pas
partir bon il n'est pas obligé de chercher trois-mille-cinq-cent
francs (.)
pour ce que on doit faire pour le département (.) on va trouver
des stratégies
(.) est-ce que vous voyez expliquez-leur ça la moi je ne suis pas
obligé de vous
dire (.)
peut-être que mes collègues auraient voulu que est-ce q - , mais
faudrait que nous

qui sommes le bureau on sache ce qu'on fait est-ce vous voyez on
 sache ce qu'on
 fait (.)
 parlez leur trois-mille-cinq-cents francs celui que veut il met de
 côté faut lui
 dire l'inscription c'est trois-mille-cinq-cents francs on fait
 cette action qui
 va nous amener à nous équiper (.)
 Si nous avons nos instruments (.) on ne loue plus (.) demandez
 combien on a loué
 les instruments ici pendant trois trois une semaine (.)
 pour faire la mobilisation pour la cérémonie d'hommage aux
 professeurs l'année
 l'année passée on a dépensé beaucoup d'argent (.) si on a ces
 choses-là on peut
 faire comme les autres (.)
 c'est pour cela que les trois-mille - cinq-cents francs (.) so -
 c'est revu (.)
 c'est ce qu'on devait leur donner nous on a négocié on a dit non
 on ne peut pas
 organiser quelque chose et puis perdre (.)
 faites un effort (.) ils ont enlevé la nourriture (.) ils ont
 diminué les
 gadgets (.) ils ont diminué les conférenciers (.) pour que (.)
 quelque chose
 puisse nous revenir (.)
 donc (.) d - passez-leur les informations (.) souvent aussi là (.)
 il y a des
 choses on doit pas faire démocratie là-dessus (.)
 BLI : (rire) (.)
 SEB : Prési (.)
 JAK : Voilà quand ça tombe ça tombe (.) à force de trop négocier
 souvent les idées
 souvent il y a des choses vous voyez non (.) on dit on veut faire
 telle chose (.)
 Comment : (bruits)
 JAK : on on apporte des propositions jusqu'ààà on n'avance pas (.)
 c'est ce qu'on a
 fait et puis depuis là on est resté là proposer proposer proposer
 (.)
 trois-mille-cinq-cent francs (.)
 que ça reste comme ça (.) hein s'il te plaît on a déjà parlé avec
 le chef de
 Département (.)
 VBT : J'ai j'ai quand même euh bien compris (.) je veux je veux attirer
 quand même
 votre attention sur un fait quand on parle de de nourriture là (.)
 bon moi (.) au fait regardez quelque chose hein (.) même si on
 écrit la
 nourriture là (.) vous allez voir les gens seront frustrés (.)
 ce serait très difficile dans ce genre d'organisation quand on va
 pour (.)
 goûter par rapport à la nourriture (.) qu'est-ce qu'on va préparer
 pour que les
 gens puisse bien manger (.)
 quand on va te donner des gâteaux (.) des trucs (.) ça va pas te
 satisfaire (.)
 pendant que toi tu sais que tu as donné des choses (.) par rapport
 à la
 nourriture (.)
 donc je pense que (.) ce côté nourriture n'essayons pas de compter

dessus (.)
parce que si on a trop fait c'est d'envoyer les jus (.) ou bien
gâteaux bon (.)
qui ne pourront pas fait quelque chose de grand (.) parce que ça
ne va pas me
suffire (.) donc moi je prends mon attiéké (.) je crois que c'est
tranquille (.)
SEB : Ok merci on passe au divers s'il vous plaît divers ok c'est
ouvert (.)
Comment : (rires)
ADV : Je voudrais dire comme cela dans le divers des choses (.) s'il y
a lieu laisser
tout ça à l'écart (.)
à plusieurs reprises (.)
la struct - le bureau du Clua se déplace pour plus d'informations
(.) et la
question récurrente de nourriture se présente à tout moment (.)
donc on peut faire volte-face trouver un deux-cents francs de plus
sur ce qui
est dit qui revient au Clua c'est pas nourriture pour se remplir
le ventre (.)
ventrer on appelle ça collation (.)
s'il y a un lieu pour se rincer la gorge (.) sur le sur le site de
l'île Boulay
on va le faire et puis revenir (.)
JAK : Il n'y a pas de collation (.) il n'y a pas de nourriture (.)
celui qui ne veut
pas partir c'est pas forcé (.) je vous dis qu'on ne discute plus
sur ça (.)
Comment : (bruits et voix inaudibles)
SEB : Nourriture c'est individuel [(.) la nourriture (.) c'est
individuel (.) écoute
s'il vous plaît s'il vous plaît] (.)
JAK : [toi c'est aujourd'hui je viens (.) xx et puis un xx je t'ai
compris]