



# REISL N°2

Revue Electronique  
Internationale des Sciences  
du Langage

REISL N°2, juin 2019  
ISSN : 1840-9148  
© reisl.uac.bj

## **Présentation**

REISL (Revue Electronique Internationale des Sciences du Langage) est une revue internationale qui regroupe des chercheurs de différents pays (Bénin, Cameroun, Allemagne, France, Sénégal, Canada, Togo, Côte d'Ivoire, Mauritanie, Burkina-Faso, Algérie) et de différentes universités. Elle est mise en ligne par la plateforme de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) au Bénin.

L'originalité de REISL est son caractère thématique. Notre choix éditorial est de publier des contributions sur des thèmes relatifs aux sciences du Langage. Nous souhaitons accueillir des contributions abordant le plus grand nombre de champs relevant du domaine des Sciences du Langage.

REISL permet également la diffusion de travaux de jeunes chercheurs, ou de chercheurs confirmés, des travaux en sciences du langage, des actes des journées scientifiques, de colloques et autres manifestations scientifiques.

L'objectif de REISL est d'encourager des discussions scientifiques et théoriques les plus larges possibles portant sur les sciences du langage.

### **Comité international de sélection des articles**

Ayo BAMGBOSE (Nigéria)  
Akanni Mamoud IGUE (Bénin)  
Gratien Gualbert ATINDOGBE (Cameroun)  
Michaël AKINPELU (Canada)  
Tchaa PALI (Togo)  
Moussa DAFF (Sénégal)  
Enoc KRA (Côte d'Ivoire)  
Zakaria ALI BENCHERIF (Algérie)

### **Comité scientifique et de lecture**

Aimé Dafon SEGLA (CNRS, Paris), Akanni Mamoud IGUE (UAC, Bénin), Blaise DJIHOUESSI (UAC, Bénin), Céline PEIGNE (INALCO, Paris), Christophe Hounkpati B. CAPO (UAC, Bénin), Flavien GBETO (UAC, Bénin), Florentine AGBOTON (UAC, Bénin), Gratien Gualbert ATINDOGBE (Buea, Cameroun), Guillaume CHOGOLOU (UAC, Bénin), Julien Koffi GBAGUIDI (UAC, Bénin), Katia GLOVSKO (Université de Bologne, Italie), Kofi SAMBIENI (UAC, Bénin), Laré KANTCHOA (Université de

Kara, Togo), Laurent Alain ABOA (Côte d'Ivoire), Maxime da CRUZ (UAC, Bénin), Nico NASSENSTEIN (Université de Cologne, Allemagne), Patricia KOLETA (Université de Turin, Italie), Comlan FANTOGNON (Diltec - Paris 3, La Sorbonne Nouvelle), Zakaria ALI BENCHERIF (Algérie), Michaël Akinpelu (Regina, Canada), Moussa DAFF (Sénégal), Mamadou Lam (Mauritanie).

## **Consignes aux auteurs**

### **Modalités de soumission**

Un appel à contribution permanent est lancé une fois par an, en **octobre**, afin de permettre la diffusion du volume annuel. La thématique est précisée à chaque appel à contribution. L'envoi des contributions est gratuit. Les articles doivent être envoyés au directeur de publication à l'adresse suivante : **revue\_reisl@yahoo.com**.

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

français ou en anglais, ou en version bilingue.

Ils doivent comporter un résumé de 20 lignes maximum en français ou en anglais, ainsi que 4 mots-clefs en français ou en anglais. Le nombre de pages ou de caractères d'un article n'est pas limité. En revanche, un minimum de 8 pages est requis.

### **Présentation des contributions**

Mise en page: Format A5 ; Marges = 2,5 cm (haut, bas, droite, gauche) ; Reliure = 0 cm ;

Style normal (pour le corps de texte) : Police Bookman Old Style 13 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

Titre de l'article : Police Bookman Old Style 14 points, sans couleurs, majuscules, gras ; paragraphe centré, pas de retrait, espacement après = 18 points, pas de retrait de première ligne, interligne simple. Titre 1 : Police Bookman Old Style 14 points, sans couleurs, pas de retrait,

pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 2 : Police Bookman Old Style 13 points, sans couleurs, gras ; paragraphe gauche, espacement avant = 13 points, espacement après = 6 points, pas de retrait, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Titre 3 : Police Bookman Old Style 13 points, sans couleurs, italiques ; paragraphe gauche, espacement avant = 12 points, espacement après = 3 points, pas de retrait, interligne simple.

Notes : notes de bas de page, numérotation continue, 1...2...3... ; Police Bookman Old Style 10 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, pas de retrait de première ligne, interligne simple.

Références bibliographiques : Police Bookman Old Style 13 points, sans couleurs, sans attributs (gras et italiques sont acceptés pour des mises en relief) ; paragraphe justifié, pas de retrait, pas d'espacement, interligne simple.

## **Sélection des contributions**

Les contributions reçues font d'abord l'objet d'une validation par le responsable du numéro, qui vérifie l'inscription dans la thématique annoncée et le respect minimal des règles déontologiques, des attendus d'un article scientifique (données, sources, etc.) et des normes formelles d'écriture.

Les contributions sont ensuite données à évaluer à un comité de lecture constitué pour chaque numéro. Deux relecteurs évaluent chaque article de façon anonyme. Les évaluations sont adressées aux auteurs en préservant l'anonymat des relecteurs.

Les auteurs apportent les modifications demandées dans le cas d'avis favorables sous réserve de modifications. Le responsable du numéro s'assure de la prise en compte des modifications demandées aux auteurs.

Comme pour toute publication, les propos restent propriété intellectuelle des auteurs, et tout texte ou extrait de texte publié par REISL, une fois cité, sur quelque support que ce soit, doit faire référence aux auteurs et à la publication.

**ISSN : 1840-9148**

## Sommaire

I	PARTIS POLITIQUES (OFFICIELS ET NON OFFICIELS), IDEOLOGIES ET REPRESENTATIONS DES LANGUES NATIONALES AU BURKINA FASO, Bernard KABORE & Issaka SAWADOGO ( <b>Burkina Faso</b> ).....11	Sociolinguistique & Linguistique
2	LES ÉLÈVES DU SÉNÉGAL ET LA NORME DU FRANÇAIS ÉCRIT : ANALYSE D'UN CORPUS (PREMIÈRE APPROCHE), Ngari DIOUF ( <b>Sénégal</b> ) 49	
3	MODIFICATIONS PHRASTIQUES ET CONSTRUCTION REFERENTIELLE DE L'ÉVÉNEMENT DANS <i>MURAMBI OU LE LIVRE DES OSSEMENTS</i> (BORIS BOUBACAR DIOP), Yao KOUAME ( <b>Côte d'Ivoire</b> ).....90	
4	ASSESSING BREACH OF PSYCHOLOGICAL CONTRACTS ON TEACHERS' BEHAVIOURAL JOB OUTCOME, Ebun Veronica Yonlonfoun & Temitope Festus Omotere ( <b>Nigéria</b> ).....125	Didactique & Littérature



5	EFFECTS OF INDIVIDUALIZED AND COLLABORATIVE INSTRUCTIONAL METHODS ON JUNIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN COMPOSITION WRITING, Ola Mabekoje, Adebayo Hameed Supo & Famuyiwa Folasade Rotimi <b>(Nigéria)</b> ..... <b>146</b>	
6	SATIRE FEMINISTE CHEZ MONTESQUIEU DANS <i>LETTRES PERSANES</i> , Simeon Idowu OLAYIWOLA, <b>(Nigéria)</b> ..... <b>166</b>	

# **SOCIOLINGUISTIQUE & LINGUISTIQUE**

## **PARTIS POLITIQUES (OFFICIELS ET NON OFFICIELS), IDEOLOGIES ET REPRESENTATIONS DES LANGUES NATIONALES AU BURKINA FASO**

**Bernard KABORE**  
**Issaka SAWADO**

Université Ouaga I Professeur Joseph KI-  
ZERBO (Burkina Faso)

### **RESUME**

*Le Burkina Faso, Etat plurilingue où coexistent une soixantaine de langues nationales (G. Kedrebeogo, 1998) continue toujours d'utiliser le français comme seule langue officielle. Cette situation demeure l'une des causes principales de l'absence d'une véritable communication entre gouvernants lettrés et gouvernés analphabètes (A. Napon, 1998). Or la voie du développement local passe par l'introduction des langues nationales dans les différentes institutions de la république. Mais ce choix de tout en français, à notre sens, n'est pas étranger à l'idéologie des partis politiques. En effet, depuis 1960, il n'y a pas une politique linguistique claire qui consacre l'entrée officielle des langues nationales dans les institutions du pays. Un vide en matière de gestion des langues qui invite à se poser la question suivante : quelles représentations les partis politiques (officiels et non officiels) du point de vue de leur idéologie construisent-ils à l'égard des langues nationales ? La présente réflexion qui s'inscrit dans une perspective sociolinguistique consacrée à l'étude de la politique linguistique (L.J. CALVET, 1999) et des représentations en situation de conflit linguistique (H. Boyer, 1991), vise à*

*établir une corrélation entre idéologie politique et représentations des langues nationales au Burkina Faso.*

**Mots-clés :** *politique linguistique, représentations sociolinguistiques, idéologie, langue nationale.*

## **ABSTRACT**

*Burkina Faso, a plurilingual state where 60 or so national languages coexist (G. Kedrebeogo, 1998) still uses French as the only official language. This situation remains one of the main causes of the absence of genuine communication between literate and illiterate ruled governors (A. Napon, 1998). But the path of local development goes through the introduction of national languages in the various institutions of the republic. But this choice of everything in French, in our opinion, is not foreign to the ideology of political parties. Since 1960, there has not been a clear language policy that enshrines the official entry of national languages into the country's institutions. A void in language management that begs the question: what representations do political parties (official and unofficial) from the point of view of their ideology make for national languages? The present reflection, which is part of a sociolinguistic perspective devoted to the study of language policy (L.J. CALVET, 1999) and representations in situations of linguistic conflict (H. Boyer, 1991), aims at establishing a correlation between political ideology and representations of national languages in Burkina Faso.*

**Keywords:** *linguistic policy, sociolinguistic representations, ideology, national language*

## **INTRODUCTION**

Le Burkina Faso se caractérise par son hétérogénéité linguistique. Avec sa soixantaine de langues dites nationales (G KEDREBEOGO, 1998) le pays connaît paradoxalement l'hégémonie de la langue française sur les plans administratif, politique et éducatif. Mais l'on notera que cette domination du français sur les langues nationales est la conséquence d'un acte politique et juridique important : l'article 35 de la Constitution de juin 1991 qui consacre la langue française comme langue officielle et les autres langues (locales) comme langues nationales. Si le rôle du pouvoir politique à l'égard de la question des langues s'exprime comme l'on le constate sur le plan juridique, c'est au travers des textes et les discours officiels (programmes politiques) que s'actualise clairement ce rapport entre action politique et normalisation linguistique. C'est ce constat qui justifie la problématique du présent travail : quelles représentations les autorités politiques ont à l'égard des langues nationales ? Cette question principale convoque deux autres spécifiques : 1. Les partis politiques au Burkina Faso ont-ils tous les mêmes

représentations des langues nationales ? 2. Qu'est ce qui explique l'hétérogénéité des représentations véhiculées par les partis politiques à l'égard des langues nationales ? Pour répondre à ces questions, des hypothèses ont été formulées. Pour ce qui est de l'hypothèse principale, il ressort qu'il existe des divergences politiquement déterminées dans les rapports des partis politiques aux langues nationales. Spécifiquement, l'on voudrait vérifier les hypothèses suivantes :

- les partis politiques au Burkina Faso n'ont pas les mêmes représentations des langues nationales ;
- l'hétérogénéité dans le champ représentationnel des partis politiques à l'égard des langues nationales est liée à leurs idéologies.

Au regard des hypothèses ci-dessus formulées, les objectifs poursuivis sont :

- objectif principal : voir les représentations que les partis politiques ont des langues nationales.

- objectifs spécifiques :
  - voir si les partis politiques ont les mêmes représentations—des langues nationales ;
  - identifier les facteurs explicatifs de cette hétérogénéité des représentations des partis politiques à l'égard des langues nationales.

L'étude s'inscrit dans le cadre global de la sociolinguistique dans une perspective pratique et critique et de façon spécifique dans la politique linguistique. Par politique linguistique, il faudrait entendre « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale » (L.J. Calvet, 1999 : 154). Pour l'auteur, la politique linguistique est liée à l'Etat, aux décideurs politiques.

Parlant des représentations (sociolinguistiques) il s'agit de discours construit par un parti politique, à travers son programme politique, au sujet de la langue nationale ou de la langue officielle.

## **1. Méthodologie**

Deux modes de collecte des données ont été privilégiés : la recherche documentaire et l'analyse des discours véhiculés par les partis politiques à travers leurs programmes politiques. Pour ce qui concerne la recherche documentaire, l'on s'est intéressé aux ouvrages théoriques relevant des recherches sociolinguistiques et du fonctionnement des partis politiques au Burkina Faso.

Quant à l'analyse des discours politiques, nous avons consulté principalement les programmes proposés par un certain nombre de partis politiques aux masses durant les campagnes électorales. Lorsque cela s'avérait nécessaire, nous nous sommes adressés organes de presse de ces partis politiques pour mieux comprendre certains points peu explicites de leurs programmes politiques.

Quand bien même le Burkina Faso compte une centaine de partis politiques légalement reconnus si nous nous en tenons au Centre pour la gouvernance démocratique (CGD, 2009) la présente étude ne s'est intéressée qu'à quelques



partis politiques, et cela pour diverses raisons. D'abord, il y a le fait que ces partis politiques disposent d'un programme politique.

Les élections de 2015 ont permis aux candidats d'aller à la rencontre des masses afin de leur présenter leur projet de société. Et sur les 14 partis politiques ayant participé aux élections présidentielles de 2015, nous n'avons retenu que 6 partis politiques, ceux dont les candidats ont réalisé les meilleurs scores en matière d'importance de nombre de voix.

Ces scores en d'autres termes pourraient traduire l'assise sociale de ces partis politiques auprès des masses. En se référant aux résultats publiés par la commission électorale indépendante (CENI, 2015), nous avons :

- le Mouvement du peuple pour le progrès (MPP) de Roch Marc Christian KABORE (53,49%) ;
- l'Union pour le changement (UPC) de Zéphirin BIABRE (29,65%) ;
- le Parti de la renaissance nationale (PAREN) de Tahirou BARRY (3,09%)

- l'Union pour la renaissance/parti sankariste (UNIR/PS) de Stanislas Benewende SANKARA (2,77%) ;
- le Faso autrement de Ablassé OUEDRAOGO (1,93%) ;
- le Parti pour le développement et le changement (PDC) de Sara Séré SEREME (1,73%).

Nous avons retenu également le Congrès pour la démocratie et le progrès (CDP), parti de l'ex-président Blaise Compaoré. Même si ce parti n'a pas pu présenter un candidat aux élections présidentielles de 2015, il faudrait noter qu'il dispose d'un programme politique dont la mise en œuvre devrait s'étendre jusqu'à la fin 2015.

Par ailleurs, le choix du programme de ce parti qui a déjà géré le pouvoir d'Etat a un autre sens. En effet, l'on pourrait apprécier la pertinence ou la spécificité des discours politiques de ce parti en matière de langues par rapport à ce que proposent les partis politiques voulant lui succéder après l'insurrection populaire de 2015. Le dernier parti politique retenu est le Parti communiste révolutionnaire voltaïque (PCR-V, 2014).

Ce qui caractérise ce parti politique, c'est son choix pour la clandestinité. Mais cette position du parti ne l'empêche pas de donner sa position sur toutes les questions politiques nationales. L'on a retenu ce parti non seulement à cause de sa place remarquée dans la vie politique nationale (le GGD, op.cit., le cite parmi les partis politiques du Burkina Faso) mais aussi en raison de son discours politique très engagé sur la question linguistique.

A l'exception du PCR/V, tous les partis politiques retenus dans le cadre de ce travail sont légalement reconnus par les lois régissant la création et le fonctionnement des partis politiques (loi n°032-2001 AN du 29 novembre 2001 portant création des partis et formations politiques au Burkina Faso). En effet, selon cette charte, en son article 4, il est écrit : « Les partis et formations politiques doivent, dans leur programme et dans leurs activités, proscrire [.....] l'incitation et le recours à la violence sous toutes ses formes ».

Par ailleurs, dans la perspective de la charte, la conquête du pouvoir d'Etat passe nécessairement par la voie légale, c'est-à-

dire à travers des élections organisées au moyen des urnes. Or, pour le PCRV, accéder au pouvoir d'Etat passe par la voie d'une insurrection générale armée (RCRV, op.cit.). Toute chose en réalité, qui n'est pas conforme aux principes pacifistes de la charte.

La clandestinité à laquelle recourt le PCRV pourrait donc s'expliquer par ses positions visiblement illégales. Paradoxalement, nous avons remarqué que la chute du régime de Blaise Compaoré n'est pas le résultat d'une volonté populaire exprimée légalement à travers une urne.

L'insurrection populaire, au détriment des principes de la charte, a été un moyen, illégal, certes, mais qui a conduit au renversement d'un régime politique. Nous pourrions, au regard de ce qui vient d'être dit, classer les différents partis politiques en deux catégories : ceux qui sont légalement reconnus et qui sont donc officiels (MPP, UPC, PAREN, UNIR/PS, le Faso autrement PDC et CDP) et ceux qui ne sont pas officiellement reconnus, c'est-à-dire ceux qui sont non officiels (PCRV).

L'enquête s'est déroulée durant la campagne électorale présidentielle de 2015. Par ailleurs, chaque parti politique à travers un site internet diffuse son programme politique et l'accès aux ressources informatiques a été d'un très grand apport pour cette étude.

## **2. Programmes politiques et représentations des langues nationales**

L'étude des Programmes des partis politiques au Burkina Faso laisse percevoir une diversité de postures par rapport à la question linguistique. Pour le MPP, dans son Programme politique, à propos de l'école primaire, les objectifs suivants sont recherchés :

« Engager une réflexion sur la possibilité de réduire la durée du primaire de 6 à 5 ans, ainsi que le volume horaire, en préservant la qualité de l'enseignement. Engager une réflexion sur la gestion optimale des ressources humaines ; promouvoir l'utilisation des langues nationales dans le système éducatif » (MPP, 2015 :35).

Si les aspects de l'option d'une éducation bilingue langues nationales-français sont notés (réduction de la durée du cursus, usage de langues nationales à l'école), nous sommes toutefois loin d'une volonté de réaliser une véritable normalisation linguistique à savoir donner aux langues nationales les mêmes droits et le même statut que la langue officielle.

D'abord à en croire les auteurs du programme, le processus de l'utilisation des langues nationales se limite dans le cadre de l'enseignement primaire. Cela suppose qu'au post-primaire tout comme dans les autres ordres de l'enseignement/apprentissage, l'apprenant n'a plus cette opportunité d'être en contact avec la langue nationale en classe.

Aussi, le programme n'inclut-il pas une éventuelle utilisation de la langue nationale dans les institutions de l'Etat. En réalité, c'est la thèse du recours à la langue nationale comme moyen d'acquisition du français qui est implicitement défendue. Dans cette situation, la langue nationale, langue maîtrisée par l'apprenant, n'a pas le droit de franchir les premières années de la scolarisation ; car une fois que le français est maîtrisé à partir des acquis de la

langue nationale, celle-ci est totalement abandonnée par la suite dans le cursus scolaire.

L'UPC également dans son programme politique fait référence à la langue nationale lorsque le parti aborde ses objectifs pour l'enseignement primaire :

« Je compte instaurer l'apprentissage obligatoire d'une langue nationale de choix, à partir du cours élémentaire deuxième année (CE2) sur la base d'un bilinguisme additif [.....].L'introduction de l'anglais à partir du cours moyens première année (CMI) sera une innovation majeure de notre système éducatif (UPC, 2015 :44).

Dans ce discours, il n'y a pas de suite donnée par rapport à l'enseignement des langues nationales après le cycle primaire. Aucune perspective non plus n'est donnée par rapport à une éventuelle utilisation de ces langues nationales dans l'administration publique.

Par ailleurs, le discours politique de l'UPC par rapport à l'éducation bilingue présente des incohérences pratiques. D'abord, l'allusion au bilinguisme additif dans le discours n'a pas de sens au regard de la perspective présentée par le candidat

du parti. L'on sait que le bilinguisme additif langues nationales-français selon les spécialistes (N. Nikiéma, 2000) suppose un usage équilibré entre la langue nationale et le français du début à la fin du cycle.

Or dans le programme de l'UPC, ce n'est qu'à partir de la quatrième année, soit deux ans avant la fin du primaire que la langue nationale fait son entrée à l'école. De façon pratique, les linguistes (B. Maurer, 2007 ; Nikiéma op.cit,) s'accordent sur le fait que c'est dès la première année de l'enseignement/apprentissage qu'il convient d'introduire la langue de l'apprenant à l'école pour des raisons psychologiques et pédagogiques.

Pour ce qui concerne l'introduction de l'anglais dès la cinquième année de la scolarisation comme le propose le programme, nous ignorons à quoi cela pourrait exactement répondre dans le cadre d'un bilinguisme qui se veut additif, et comment sera organisée la coexistence entre ces différentes langues.

Quant au PAREN, il soutient l'introduction de la langue nationale à l'école mais circonscrit le champ de son



utilisation : le préscolaire : « (...) l'introduction des langues nationales dans le système éducatif, notamment dans le préscolaire » (PAREN, 2014 :10). Nous ne justifions pas en réalité un tel choix de telle sorte que le français, implicitement, devient la langue principale, langue de tous les autres ordres d'enseignement/apprentissage.

Evoquant la question des langues nationales, l'UNIR/PS écrit :

« Pour une promotion de la culture nationale, le parti s'efforcera d'introduire l'enseignement des langues nationales. L'incitation aux publications scientifiques en langues nationales et l'encouragement à la production littéraire et artistique en langues nationales développeront les talents de nos populations » (UNIR/PS, 2015 :46).

En réalité, cette référence aux langues nationales par le parti ne se trouve pas dans la section du programme consacrée à l'éducation. Nous lisons cette allusion aux langues nationales dans la partie du programme consacrée à la « Culture et au Tourisme » ; en d'autres termes, c'est la valorisation de la culture nationale qui justifie l'importance accordée aux langues nationales à l'école.

Le programme reste flou sur les ordres d'enseignements indiqués pour l'enseignement/ apprentissage des langues nationales et rien n'est dit non plus sur une possibilité de leur utilisation sur le plan administratif.

La seule référence à « l'école », si réellement elle renvoyait à l'école, compliquerait les choses en ce sens que parler de « publications scientifiques » et de production littéraire » suppose l'acquisition de compétences qui s'acquièrent au-delà du simple cycle primaire.

Quand bien même la priorité du parti le Faso autrement est de mettre la priorité sur « l'éducation nationale allant de l'éducation de base à l'enseignement supérieur et à la formation technique et professionnelle » (le Faso autrement, 2015), nous ne voyons dans le programme aucune référence aux langues nationales.

Le PDC, à propos de l'éducation, estime qu'il faut « renforcer l'introduction des langues nationales, langues dites secondaires [...] dès le primaire » (PDC, 2015 : 46). Ce discours reste également proche des autres discours déjà analysés. En souhaitant « renforcer l'introduction des

langues nationales » dès le primaire, cela suppose que l'éducation bilingue au Burkina Faso est une réalité ; ce qui n'est pas le cas.

Par ailleurs, nous pourrions nous demander si l'utilisation des langues nationales « dès le primaire » implique leur maintien dans les autres cycles. Dans tous les cas, nous ne prévoyons nullement leur utilisation dans les institutions de l'Etat et le syntagme qualificatif « langues secondaires » à propos des langues nationales en dit long sur la position du parti relative aux langues nationales.

En effet, parler de langues secondaires suppose dans une opposition paradigmaticque l'existence de langues principales induisant une échelle de valeur entre les langues, lit de la diglossie.

La politique en matière de langues nationales de l'ancien parti au pouvoir (le CDP) ne se situe pas dans le cadre de l'enseignement classique. Elle reste circonscrite dans le cadre de l'alphabétisation des adultes :

« Dans ce sens, le gouvernement assurera un renforcement rigoureux de l'alphabétisation des adultes. Le projet de

développement, les ONG et associations, la société civile, le fonds de promotion de l'alphabétisation et de l'éducation non formelle et le secteur privé seront associés à cette campagne d'éradication de l'analphabétisme à travers l'enseignement des principales langues nationales et officielle » (B. Compaoré, 2010 :22).

Si nous savons qu'au Burkina Faso, l'enseignement/ apprentissage des langues nationales et du français n'a jamais permis aux adultes de franchir les quelques années d'alphabétisation initiale (AI) et de formation complémentaire de base (FCB), l'on pourrait s'interroger sur le sens d'une telle proposition en matière de politique linguistique.

Par ailleurs, limiter l'enseignement/ apprentissage des langues nationales à la seule alphabétisation fonctionnelle dont les diplômes n'ont aucune valeur sur le marché de l'emploi, c'est consacrer en même temps le mythe de la langue française ; c'est, en d'autres termes, légitimer une certaine vision plus ou moins péjorative des langues nationales.

Comme on le constate, les partis politiques légalement reconnus qui ont en charge la gestion de l'Etat, ou qui sont

supposés l'assumer, ont une vision sectorielle de la valorisation des langues nationales ou simplement une approche culturaliste et non une valorisation dynamique d'un potentiel vivant car une langue est un fait social total c'est-à-dire un phénomène qui mobilise l'ensemble des paramètres sociaux et qui fonctionnent dans l'ensemble de la société. Seule une politique globale est adaptée [...] » (P. Blanchet, 2002 : 92).

Mais que dire du programme politique du PCRV ? Ce parti entend : valoriser les langues nationales : les introduire dans les différents ordres d'enseignement ; les introduire dans l'administration, le système judiciaire et dans tous les secteurs de la vie économique et sociale ; les utiliser comme moyens pour produire, acquérir, développer et diffuser les connaissances scientifiques et techniques (PCRV, op.cit).

Contrairement aux autres partis officiellement reconnus, le PCRV pose dans son programme politique, les principes d'une véritable normalisation linguistique. En effet, la langue nationale retrouve sa place dans tous les ordres

d'enseignements. Et mieux, elle est prise en compte dans les institutions de la république. Il y a donc une vision holistique de la promotion des langues nationales aux antipodes d'une approche muséographique.

Il est évident que les partis politiques au Burkina Faso véhiculent des représentations vis-à-vis des langues nationales. Et il ressort que ces représentations se caractérisent par une certaine hétérogénéité dans la manière de se positionner au sujet des langues. D'un côté, il y a les partis politiques légalement reconnus dont l'attitude face aux langues nationales ne saurait donner lieu à une véritable normalisation linguistique.

Si la question de la langue nationale reste totalement occultée par le Faso autrement, elle n'est pas non plus traitée de manière satisfaisante (dans le sens de leur normalisation) par les autres partis officiels ; dès lors, il n'y a pas une perspective redéfinissant les rapports sociolinguistiques entre ces langues et le français dans les secteurs de la vie sociale : si la langue nationale n'est pas confinée dans le cadre de l'enseignement primaire,

elle est rejetée dans le cadre du programme d'alphabétisation des adultes.

Dans les deux cas, son utilisation ne s'accompagne guère d'une amélioration du statut social de l'apprenant. De l'autre côté, il y a le parti non officiel, le PCRV, qui a une approche totalement différente de la langue nationale en ce sens qu'il pose les bases d'une véritable normalisation linguistique (usage de la langue nationale dans tous les ordres d'enseignements et dans les institutions de la république). Mais qu'est ce qui, en réalité, pourrait justifier ces représentations sociolinguistiques ?

### **3. L'idéologie politique comme fondement des représentations sociolinguistiques**

Nous donnons une définition suivante au concept d'idéologie :

« (...) On peut dire qu'une idéologie est un système culturel (au sens anthropologique du mot) dont le noyau est constitué par une conception du monde à la fois englobante et cohérente, qui implique un programme d'action sur le monde et par

conséquent aussi une axiologie, et dont la fonction essentielle est de justifier la situation, les intérêts ou les projets d'un groupement social particulier » (A. Bihr, 2011).

Une telle définition intègre la nécessité de l'élaboration d'un programme d'action (projet de société) dans le but de réaliser l'idéal poursuivi. En outre, cette idéologie est celle d'un groupement social particulier (une classe sociale précise). Pour l'auteur, la classe qui se reconnaît dans l'idéologie néolibérale reste la classe bourgeoise dans la mesure où cette classe défend les intérêts du capital contre les intérêts des travailleurs salariés.

A l'opposé de cette idéologie, il y a le communisme qui est l'idéologie de la classe exploitée. K. Marx et F. Engels ont donné au communisme tout son contenu sur le plan théorique et ont insisté sur la mise en œuvre de cette idéologie au plan de l'action politique :

« les communistes, se refusent à masquer leurs opinions et leurs intentions. Ils proclament ouvertement que leurs buts ne peuvent être atteints que par le renversement violent de tout l'ordre social passé » (. K. Marx et F. Engels, 1848 : 38).



Au Burkina Faso, ces deux courants opposés orientent le discours et l'action des différents partis politiques. Une analyse des programmes des partis politiques et de leurs déclarations officielles dans la presse, permet de dégager deux tendances politiques.

### **3.1. Les partis politiques à orientation néolibérale**

Dans son programme politique, la position néolibérale reste assumée pour le MPP :

« Dans le but de financer les investissements indispensables à l'amélioration substantielle de la productivité et de la compétitivité de l'économie, je mettrai en œuvre une politique adéquate d'emprunt tant sur le marché financier régional de l'UEMOA que sur les marchés internationaux, sous réserve d'assurer la soutenabilité de la dette publique » (MPP, 2015 : 20-21).

Le parti prône la libéralisation du marché c'est-à-dire l'ouverture de celui-ci aux investissements extérieurs mais le principe même de la dette n'est pas remise en cause et la loi du capital financier peut continuer de fonctionner.

Le PDC également s'inscrit dans une « option in fine pour la social-démocratie » (PDC, 2015 :5) et se réfère aux instruments du développement et de régulation du marché néolibéral (Objectifs du millénaire pour le développement, développement humain durable, stratégie de croissance accélérée pour le développement durable, etc) ».

Ce type de discours tendant à légitimer le dogme néolibéral est également relayé par le Faso autrement qui fait « la promotion d'entreprises créatrices d'emplois en partenariat avec des investisseurs nationaux et étrangers » (le Faso autrement, 2015 :2).

Le CDP également prône une politique d'émergence fondée sur « l'ouverture de l'économie sur l'extérieur, par la libéralisation des échanges et la construction de grands marchés intégrés avec les pays voisins et l'encouragement des investissements étrangers par la levée des barrières qui les entravent (B. Compaoré, op.cit : 41-42). Non seulement le marché se libéralise mais la dépendance vis-à-vis de l'extérieur reste un principe cardinal du modèle du développement.

Même si le PAREN dit se démarquer des idéologies néolibérale et communiste le fond de son discours reste ambigu, voire incohérent puisqu'il « faut nécessairement combiner la liberté individuelle (capitalisme) et la solidarité (socialisme) comme dans le passé » (PAREN, 2014 : 19).

Cette synthèse des deux idéologies selon le PAREN constitue le « capitalisme populaire », ou la troisième voie qu'épouse le parti. Mais au fond, la loi du fonctionnement du capital n'est pas remise en cause puisque l'économie nationale sera érigée à partir de « la mobilisation de l'épargne par l'actionnariat populaire [...] sa valeur sera de 1000F. En milieu rural, tout chef de famille devra souscrire à une (1) action au moins.

Dans le secteur moderne, le nombre d'actions sera fonction des revenus mensuels ». En d'autre terme il y a une forme de capitalisme généralisé qui touche même les masses défavorisées

L'UNIR/PS se réclame du sankarisme qui « se veut un courant politique et panafricaniste. Il est fondé sur les idées [...] du feu le Président Thomas SANKARA » (L'UNIR/PS 2015 :6). En d'autres termes, le

parti opte « pour un capitalisme d'Etat responsable » (Ibid). Il est vrai que le parti reconnaît les effets négatifs du néolibéralisme mais s'inscrivant dans la perspective capitaliste, le parti admet implicitement les principes du capital au sujet de l'économie du marché.

### **3.2. Les partis à orientation communiste**

La perspective communiste au Burkina Faso est défendue par le parti clandestin, c'est-à-dire le PCR. Le CGD reconnaît cette position à ce parti politique au Burkina Faso : « Le parti communiste révolutionnaire voltaïque (PCR. Le CGD op. cit : 38). L'option anti-impérialiste de ce parti est claire : « chasser l'impérialisme notamment français » (PCR. Le CGD op.) et sa lutte contre le capitalisme est sans équivoque : « mettre fin aux PAS et aux privatisations sauvages de l'économie [...] annuler toutes les dettes contractées par l'Etat » (Ibid).

Si ces deux idéologies orientent les partis politiques au Burkina Faso, elles ont une influence sur les rapports de ces partis aux langues nationales.

### **3.3 La vision néolibérale et la question linguistique**

Il y a un lien étroit entre l'idéologie néolibérale et les programmes d'éducation en Afrique (T. Lauwerier et A. Akkari, 2011). En effet, depuis l'échec des programmes d'ajustement structurel dans le domaine de l'éducation, l'on a noté un retrait des organisations onusiennes (Unesco, Unicef, etc.) de ce secteur, au profit des institutions financières comme le Fonds monétaire international et la Banque mondiale (M. Lange, 2003 : 145).

Ces institutions financières sont vues comme des institutions de mise en œuvre de programmes éducatifs soumis aux exigences de l'économie du marché (B. Hibou, 1998). Pour l'auteur, leurs principes sont entre autres : l'introduction de la norme libérale, l'Etat minimum et notamment la norme libre-échangiste.

Dans cette situation les prêts, destinés à l'Afrique pour le secteur éducatif en 2005 et 2009 ont doublé et représentent en 2009,25% de l'ensemble des prêts. (T. Lauwerier et A. Akkari, op.cit).

Mais ces prêts en réalité, sont liés à des conditionnalités et à des contraintes : les pays africains « aidés », en effet, perdent de leur autonomie dans la définition de leurs politiques éducatives nationales (J. Boudon, 2006 ; M. Lange, op.cit).

L'Etat qui devrait jouer son rôle régalien en matière de garant du système éducatif, s'éclipse au profit des institutions financières. L'objectif principal de ces partenaires techniques et financiers est l'application du dogme néolibéral dans le champ éducatif.

En effet, en prônant la lutte contre la pauvreté et l'accès au travail par une promotion de l'enseignement de base, le système capitaliste prétend corriger les imperfections du marché et particulièrement à l'endroit des couches défavorisées.

L'on cherche à mieux faire fonctionner le marché pour les pauvres pour que tout le système lui-même fonctionne. (J. Bourdon, op.cit.).

Nous pourrions alors nous interroger sur les conséquences d'une vision politique fondée sur la recherche du profit dans le cadre d'une politique linguistique. A ce

sujet, R. Chaudenson (2000) pense que la politique linguistique demande avant tout une des rares choses que les hommes politiques sont peu enclins à donner : le temps. Et cela devient encore plus patent dans un système politique où les analyses en termes de « coûts-bénéfices » se calculent le plus souvent dans le court terme.

Or, les résultats d'une politique linguistique ne sont évalués qu'à très long terme. Par ailleurs, il semble que la démocratie libérale, de nature, n'est pas toujours favorable à la normalisation linguistique :

« Quel est, en effet, l'homme politique assez dévoué à ses électeurs et à la cause de son pays pour envisager des reformes, certes indispensables, mais qui ne lui apporteront que les difficultés et lui feront perdre des points dans les sondages, même si, dans dix ou vingt ans, elles se révèlent très bénéfiques. Les langues et l'éducation sont par définition les mêmes, deux domaines où les reformes demandent nécessairement beaucoup de temps. Les seuls qui puissent les mener rapidement sans s'embarrasser de l'opinion générale sont donc les dictateurs. » (R. Chaudenson, op.cit. :28).

Nous comprendrons pourquoi, au Burkina Faso, durant la gestion du pouvoir d'Etat par les leaders du CDP, et ce jusqu'à l'élection des leaders du MPP en 2015 à la tête de l'Etat, il n'y a pas eu fondamentalement une rupture dans l'approche des langues nationales au Burkina Faso. Le CDP et le MPP, par la suite, ont été orientés sur le plan éducatif, par le PDSEB, un programme de l'éducation nationale financé et dicté en grande partie par les partenaires techniques et financiers extérieurs.

Nous notons que ce programme ne prévoit pas une véritable normalisation linguistique. Nous comprendrons aisément aussi, pourquoi les autres partis officiels dont les programmes ne remettent pas en cause l'ordre néolibéral, tiennent un discours peu orienté vers une politique linguistique en faveur des langues nationales.

Du reste la non valorisation des langues nationales participe d'une dynamique de domination de la minorité, du monopole du pouvoir par elle car valoriser les langues nationales revient à redistribuer les cartes du pouvoir. Alors



« en excluant l'utilisation des langues nationales des sphères de la vie sociale, en l'enfermant dans le champ éducatif, on marginalise et on fragilise d'autant plus cette utilisation, leur locuteur et ces langues. » (P. Blanchet op. cit p.89).

### **3.4. Les perspectives communistes et les langues nationales**

Pour comprendre l'engagement des communistes en faveur de la question linguistique, il faudrait sans doute remonter aux discours de K. Marx ou de J. Staline. En effet, les auteurs marxistes trouvent la langue comme un moyen qui répond aux besoins des relations sociales.

Quant à J. Staline, la réalisation d'une politique linguistique est nécessaire pour la réalisation de l'unité nationale : « la nation est une communauté stable, historiquement constituée, de langue, de territoire, de vie économique et de formation psychique, qui se traduit dans la communauté de culture ». (Cité par JB. Marcellesi et B. Gardin, 1974 :76).

Il est tout à fait logique que le PCRV, qui s'inscrit dans la perspective marxiste, léniniste et staliniste fasse de la politique

linguistique un aspect important de sa plateforme politique. Au-delà du bienfait de l'utilisation de la langue il y a un enjeu politique qui se cache derrière la version du PCRV : il s'agit de la lutte contre la domination culturelle étrangère.

## **CONCLUSION**

L'étude révèle non seulement l'hétérogénéité des représentations des partis politiques à l'égard des langues nationales, mais démontre également le lien entre cette divergence de représentations et l'idéologie politique défendue.

La plupart des partis politiques étudiés (ils sont tous officiels) véhiculent la norme néolibérale, idéologie peu favorable à une véritable politique linguistique.

A l'opposé de cette vision, il y a la perceptive communiste représentée par un seul parti (PCRV) qui, malgré la clandestinité, dispose d'une plate-forme politique favorable à une normalisation linguistique, fondée sur la revalorisation des langues nationales dans tous les secteurs de la vie sociale.

Cette perspective pourrait s'avérer comme porteuse d'un avenir pour les langues nationales et partant, d'un développement participatif au Burkina Faso.

## Références bibliographiques

- BIHR Alain, 2011, « l'idéologienéolibérale », Semen, :URL : <http://semen.revues.org/8960>.
- Blanchet Philippe, 2002, « la politisation des langues régionales en France », Hérodote n°105, langues et territoires : une question géopolitique, la découverte, Paris, pp. 85-101.
- Bourdon Jean, 2006, « coût et financement de l'éducation primaire en Afrique subbrachienne », <https://www.halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00135310>.
- Boyer Henri, 1991, *Langues en conflit. Etudes sociolinguistiques*, Paris, l'Harmattan
- Calvet Louis-Jean, 1999, *la guerre des langues et les politiques linguistiques*, Paris, Hachettes Littératures. Centre pour la gouvernance démocratique

Burkina Faso (CGD), 2009, « Partis et système de partis politiques au Burkina Faso », URL : <http://www.cgd-igd.org/uploads/2015/06/CGD.pdf>

Chaudenson, Robert, 2000, *Education et langues. Français cœoles et langues africaines*, OIF, Paris, l'Harmattan.

Commission électorale nationale indépendante (CNI), 2012 « liste des partis et formations politiques autorisés à prendre part aux élections couplées », consulté le 20 juillet 2016, URL : <http://www.ceni.bf/pdf>.

Colomma Romain, 2013, *les paradoxes de la domination linguistique*, Paris, l'Harmattan.

Compaoré Blaise, 2010, « Bâtir ensemble un Burkina émergent, programme quinquennal 2010-2015 », URL : <http://www.lefasonet/IMG/pdf/batir«Bâtir ensemble un Burkina émergentpdf>.

Diallo Issa, 2001, « l'impact de la langue française dans l'enseignement primaire au Burkina », *New trends in languages in contact in West Africa*, Actes du 2<sup>e</sup> colloque interuniversitaire

sur la coexistence des langues en Afrique de l'Ouest, 24-25 novembre 2000.

Hibou Beatrice, 1998, « Economie politique du discours de la Banque Mondiale en Afrique sub-saharienne : du catéchisme économique au fait (et méfait) missionnaire », consulté le 20 juillet 2014, <https://www.halsciencespo.archives-ouvertes.fr/hal-01010654>

Kedrebeogo Gérard, 1998, « la situation linguistique au Burkina Faso », Actes du séminaire atelier tenu à Ouagadougou du 19 au 21 octobre 1998 sur les Média, démocratie et langues nationales, CSI, pp 101-120.

Lange Marie-France, 2003, « Ecole et mondialisation », Cahiers d'études africaines, 169170/2003 URL : <http://www.etudesafricaines.revues.org/194> ; DIO : 10.4000/

Lauwerier Thibaut & AKKARI Abdeljelil, 2011, « Repenser l'influence de la Banque Mondiale sur les politiques d'éducation de base en Afrique de l'ouest francophone », Revue des sciences de l'éducation de Mc Gill, vol 16 (N°3), p.343-362.

Le Faso Autrement, 2015, « Ensemble autrement profession de foi », <http://www.electionsbrkina.org/docs/pdf>.

Marcellesi , Jean-Baptiste & Gardin Bernard, 1974, introduction à la sociolinguistique, la linguistique sociale, Paris, Larousse.

Maurer Bruno, 2007, *De la pédagogie convergente à la didactique intégrée langues africaines-langue française*, Paris, OIF-l'harmattan,

Marx Karl & Engels Friedrich, 1848, Manifeste du parti communiste, [http://www.uquebec.ca/zone30/Classiques des sciences sociales/index.html](http://www.uquebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html).

Mouvement du peuple pour le progrès (MPP), 2015, « Ensemble le progrès est possible », <http://www.electionsbrkina.org/docs/pdf>.

Napon Abou, n1998, « Dire la démocratie dans quelle (s) langue (s) au Burkina Faso ? » actes du séminaire-atelier tenu à Ouagadougou du 19 au 21 octobre 1998 sur les Medias,

démocratie et langues nationales,  
CSI, pp.89-99.

Nikiema Norbert, 2000, « la scolarisation bilingue accélérée langue nationale-français comme alternative viable de l'éducation de base non formelle au Burkina Faso », Cahiers du CERLESHS ? 2<sup>e</sup> numéro spécial (NIKIEMA Norbert, éd.), Université de Ouagadougou, pp. 123-156.

« Le parti communiste révolutionnaire voltaïque (PCRV), 2014 « Plateforme politique pour un changement révolutionnaire en faveur du peuple », <http://www.Pcrv/org/>

«Parti pour le développement et le changement (PDC), 2015, « Projet de Société (2016-20120) de la candidature du Parti pour le Développement et le changement (PDC) », <http://www.burkina24.com/w-p-content/uploads/2015/11/PDS-FINAL.pdf/>

Parti de la renaissance national (PAREN), 2014, « Manifeste du parti ». <http://www.electionsbrkina.org/docs/pdf>.

Union de la jeunesse communiste de Haute-Volta (UJCHV), 2016, Clarté, organe d'information et de la lutte (N°05).

Union pour le changement (UPC), 2015, « Le projet de société de Zéphérin DIABRE », <http://www.electionsbrkina.org/docs/pdf>.

Parti de la renaissance/ parti sankariste (UNIR/PS), 2015, « NOTRE PROGRAMME DE GOUVERNEMENT POUR UN Burkina post-insurrectionnel », [http://www.burkina24.com/m-p-content/uploads/2015/11/PROGRAMME-DE GOUVERNEMENT UNIR-PS1.pdf](http://www.burkina24.com/m-p-content/uploads/2015/11/PROGRAMME-DE-GOUVERNEMENT-UNIR-PS1.pdf)/.



# **LES ÉLÈVES DU SÉNÉGAL ET LA NORME DU FRANÇAIS ÉCRIT : ANALYSE D'UN CORPUS (PREMIÈRE APPROCHE)**

**Ngari DIOUF**

Laboratoire Sociolinguistique, Linguistique  
et Didactique des Langues en Afrique  
Université Cheikh Anta Diop de Dakar

## **RESUME :**

*L'objet de cet article est de faire une description de caractéristiques grammaticales du français écrit d'élèves du Sénégal. La motivation qui a présidé à la volonté de procéder à cette étude est d'ordre empirique. En effet, ayant enseigné pendant une décennie dans des lycées du Sénégal et corrigé des copies de devoirs, de compositions et d'examens de BFEM et de baccalauréat, nous avons toujours remarqué des particularités dans leurs pratiques écrites en français. Ces spécificités relèvent de divers ordres : grammatical, lexical, sémantique, syntaxique, phonologique, morpho phonologique, morphosyntaxique, stylistique, etc. Nous nous proposons ici d'appréhender uniquement les caractéristiques verbales, et plus singulièrement l'accord du participe passé, de ce langage (d'autres spécificités feront l'objet d'études ultérieures). Ce travail s'inscrit ainsi dans le cadre de la description des français approximatifs d'Afrique francophone, et plus*

*spécifiquement dans le domaine de la description d'un langage de jeunes.*

**Mots-clés :** *Élèves du Sénégal, français écrit, norme scolaire, analyse du corpus.*

**ABSTRACT:**

*The purpose of this article is to make a description of grammatical characteristics of French written by Senegalese students. The main motivation that gave birth to the idea of such a study is empirical. In fact, as I taught in Senegalese high-schools for a decade and corrected mid-school and high-school test papers and examinations, I always remarked some particularities in their practice of written French. Those specificities can be studied from various angles: grammatical, lexical, semantic, syntactic, phonological, morpho-phonological, morpho-syntactic, stylistic, etc. The object of this work is to apprehend exclusively the verbal characteristics, and more specifically the agreement of past participle of that type of language (other specificities will be studied subsequently). This work is within the framework of describing the “approximate French” in African French-speaking countries, and more specifically in the domain of description of the youth’s language.*

**Keywords:** *Senegalese students; written French; school norm; corpus analysis.*

## **INTRODUCTION**

L'école a introduit en Afrique en général et au Sénégal en particulier, la pratique scripturale du français qui occupe la position privilégiée du point de vue des statuts des langues en présence. Cette pratique permet de mettre en jeu un processus de codage du message qui, nul n'en doute, est tributaire d'un certain nombre de facteurs aussi bien linguistiques qu'extralinguistiques.

Ce processus s'inscrit, de ce fait, dans un cadre formel et scolaire où le devoir de respect des normes prescriptives et prescrites de cette langue, est de mise. La littérature sur la question offre une gamme variée de positions.

Dans ce cadre, Momar Diop, qui s'est intéressé à la question, a mené une enquête par questionnaire dans la commune de Saint-Louis (Sénégal), à l'issue de laquelle 77% des enseignants enquêtés ont reconnu le niveau faible des élèves des huit lycées ciblés en français écrit (Diop M., 2017 : 225). Ce qui l'a

poussé d'ailleurs à estimer et déduire que le français « se porte mal » dans le système scolaire sénégalais et que les apprenants sont confrontés à des difficultés dans le maniement de la langue française (Diop M., 2017 : 226). Cependant, cette étude se limite à un constat, sans pour autant s'adonner à une approche socio-didactique qui nous semble être plus pratique et plus intéressante.

La remarque qui a été faite par Alioune Mbaye en 1987, lors d'une étude portant sur la faiblesse du niveau des élèves lycéens du Sénégal en grammaire, va dans le même sens. En effet, pour Mbaye, « L'objectif visé, à savoir une maîtrise des moyens linguistiques de communication n'est pas pour autant atteint » (Mbaye, 1987 : 15) pour l'enseignement de la grammaire, et l'on note très fréquemment dans le langage écrit des apprenants qu'il a étudié « des confusions de temps ou de modes, des problèmes de concordance de temps, des interférences linguistiques, des confusions de pronoms etc. » (Mbaye A.,

1987 : 16). Mieux encore, les difficultés rencontrées par ces jeunes du Sénégal seraient causées par une maîtrise incomplète et/ou insuffisante de la langue française, qui conduirait à un recours fréquent à des calques sur la langue wolof, langue véhiculaire parlée par une majorité fort importante de la population sénégalaise (Mbaye A., 1987 : 17).

Cette approche intrasystémique est très intéressante du point de vue didactique, mais réserve une part très faible à l'accord du participe passé. De son côté, Morin note l'existence et l'importance du « substrat linguistique de l'élève africain et des inconvénients qui en résultent pour l'acquisition d'une langue étrangère » ou seconde (c'est nous qui ajoutons (Morin, 1975 : 5).

Ainsi, ces différents chercheurs, ainsi que d'autres, soulignent des difficultés que rencontrent des élèves du Sénégal dans leurs pratiques du français. Ainsi, la problématique de notre réflexion tournera fondamentalement autour des questions

suivantes : les pratiques du français par des apprenants du Sénégal sont-elles respectueuses des normes scolaires d'accord du participe passé ? Quelles sont les causes profondes du respect ou non-respect normatif de ces usages du français ?

Ce travail s'inscrit ainsi dans le cadre de la description des français approximatifs d'Afrique francophone, et plus spécifiquement dans le domaine de la description d'un langage de jeunes. Il relève alors de la sociolinguistique interne et s'intéresse aux usages langagiers de jeunes Sénégalais.

Notre objectif de recherche est de montrer la réalité linguistique du français au Sénégal : comment les élèves du Sénégal manient la langue française, dans le cadre spécifique de l'accord du participe passé. Est-ce un usage respectueux de la norme scolaire enseignée à l'école ? Ce langage écrit a-t-il subi une influence des autres langues avec lesquelles il est en contact dans le paysage linguistique du

Sénégal ? Et pour ce faire, nous avons recueilli un corpus de productions écrites d'apprenants à partir de copies de dissertation de la composition du premier semestre de l'année scolaire 2017-2018.

Pour répondre à ces interrogations, nous procéderons suivant un plan tripartite. Dans un premier temps, nous présenterons le corpus et la méthode d'enquête. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la méthodologie adoptée dans le travail, et dans un troisième temps, nous terminerons par une analyse des données du corpus. Cela permettra de voir si ces jeunes Sénégalais respectent les normes scolaires du français dans leur pratique scripturale ou font des écarts normatifs, et s'il y a des motivations qui président aux caractéristiques de ce langage.

## **1. Enquête et corpus**

L'intérêt que les chercheurs accordent à la pratique scripturale du français en Afrique francophone, n'est pas

nouveau mais grandissant. En effet, ils sont très nombreux à s'intéresser au corpus des SMS ou encore des réseaux sociaux (Adjera, 2017). Nous avons mené des enquêtes dans trois lycées du Sénégal : un lycée de la *périphérie* rurale : Malicounda 2 de Nianing (un village situé dans le département de Mbour (région de Thiès au Sénégal), un lycée de la *périphérie* urbaine : Demba Diop de Mbour (région de Thiès), et un lycée du *centre* : Blaise Diagne de Dakar (Sénégal).

Le corpus ainsi obtenu a été recueilli de copies d'élèves de seconde, première et Terminale (2 classes de seconde, 2 classes de première et 2 classes de terminale) à l'occasion de la composition du premier semestre de l'année scolaire 2017-2018. Et pour chaque lycée, nous avons ciblé deux classes de mêmes niveaux : deux classes de seconde du lycée Malicounda 2 de Nianing, deux classes de premières du lycée Demba Diop de Mbour, et deux classes de terminale du lycée Blaise Diagne de Dakar. De chaque classe, nous avons



sélectionné les copies dans lesquelles apparaissent des particularités à étudier que nous avons relevées. Ce qui nous a permis d'avoir un corpus de 163 copies d'élèves dont 48 copies d'apprenants de terminale, 42 copies d'élèves de première et 73 copies d'apprenants de seconde.

De ce fait, le corpus comprend 163 locuteurs. Et nous avons voulu garder l'anonymat des enquêtés en ne les identifiant qu'au moyen de l'initiale L suivi d'un chiffre, signifiant locuteur n° tel, le chiffre indiquant l'ordre de recueil de données de la copie par l'enquêteur.

Cet anonymat permettra d'éviter de citer leurs noms ; ce qui pourrait être un obstacle à la collaboration des enquêtés lors de descentes prochaines sur le terrain de recherche. Et les locuteurs L1 à L48 sont des élèves de terminale, ceux L49 à L90, des apprenants de première, et les locuteurs L91 à L163 sont des élèves de seconde. Concernant la série des classes, nous avons ciblé la série L'1, littérature et civilisation modernes, où les apprenants

sont censés être les *littéraires* ou *futurs littéraires*.

## **2. Méthodologie**

Pour mener à bien notre travail, nous procéderons à des analyses du corpus écrit de productions en français d'élèves lycéens du Sénégal. La pertinence de cette démarche réside dans le fait d'avoir des données empiriques et d'étudier la réalité linguistique du français au Sénégal, telle qu'elle est pratiquée par de jeunes Sénégalais, et non des analyses qui s'appuieraient sur les connaissances du chercheur.

De ce fait, les phénomènes étudiés sont attestés chez plusieurs enquêtés, et sont et demeurent des caractéristiques du français écrit des élèves au Sénégal. Et un phénomène langagier n'est considéré comme caractéristique du langage des enquêtés que lorsqu'il se manifeste chez 10 locuteurs.

Cette démarche méthodologique a l'avantage de proposer une vision objective des phénomènes linguistiques étudiés, et

de pouvoir suivre chaque fait ou trait de langue dans son évolution diachronique.

C'est d'ailleurs l'avis de Christian Baylon qui estime que le mérite des chercheurs sociolinguistes est qu'ils « proposent des descriptions « sociolinguistiques » dont l'ambition est bien de décrire la réalité linguistique naturelle dans la pratique de tous les jours et de fournir ainsi des bases réalistes empiriques à la théorie du langage. » (Baylon, 1991 : 18). Ainsi, il s'agit ici d'étudier les performances linguistiques en français d'élèves du Sénégal.

Certes une mise en annexe du corpus a l'intérêt d'authentifier les données recueillies. Mais le volume important de données, que nous souhaitons exploiter sous plusieurs angles, fait que cette prétention s'avère inadéquate.

### **3. Analyses des données**

Une lecture-correction de copies d'apprenants du Sénégal fait découvrir des caractéristiques de ce langage écrit. Ces caractéristiques se subdivisent en

plusieurs catégories parmi lesquelles nous nous intéressons, ici, spécifiquement à la dimension grammaticale : la conjugaison du verbe, et de manière encore plus réductrice à l'accord du participe passé.

Un dépouillement du langage écrit d'élèves du Sénégal permet de remarquer que cet accord entraîne un usage différencié du français par les apprenants. De même, l'on note que des causes diverses motivent ces usages différenciés.

Une appréhension de l'« environnement graphique » de copies d'apprenants du Sénégal (Louis-Jean Calvet, 1990 : 75) permet d'affirmer que ces élèves éprouvent des difficultés dans l'emploi du verbe. Ils ne respectent pas toujours les normes apprises à l'école et peinent à effectuer normativement la conjugaison du verbe.

Ces écarts se manifestent essentiellement lors de l'accord du participe passé, à travers l'emploi indifférencié du participe passé et de l'infinitif.

Pourtant, l'accord du participe passé obéit à des règles enseignées au cycle moyen de l'enseignement du Sénégal. Mais, un dépouillement du corpus permet de noter que les élèves ne respectent pas toujours ces règles d'accord du participe passé. Cet écart se manifeste chez 54 locuteurs : 14 élèves de terminale, 18 élèves de première, et 22 élèves de seconde.

A titre d'illustration, relevons :

(1)

« Cet (sic) affirmation démontre que le poète ne doit pas resté (sic) les bras *croiser* en regardant son peuple souffrir » (Locuteur L1),

« Les poètes de la négritude ont *luttés*<sup>1</sup> contre la colonisation » (Locuteur L2),

« Hugo exprime les souffrances qu'il a *ressentis* lors de la mort de sa fille Léopoldine » (Locutrice L9),

---

<sup>1</sup> Nous mettons en relief, par un italique, l'élément sur lequel porte l'analyse que nous sommes en train de faire. Tous les autres écarts, non exploités ici mais à exploiter à l'occasion d'autres études, sont simplement signalés par « sic » pour signifier que l'élève a écrit tel quel.

« Une lettre est *écrit* pour être lue et *répondu* » (Locuteur L18),

« Ces poètes sont *vue* comme les portes paroles (sic) du peuple » (Locutrice L32),

« L'œuvre poétique est *produit* de façon simple et facile » (Locutrice L42),

« Pour les poètes de la négritude leurs œuvres *publiés* se mêlent aux services de la société » (Locutrice L16),

« Les écrivains ont *présentés* un mauvaise (sic) visage du continent » (Locutrice L51),

« Ils étaient *venu* en Afrique pour leurs propre (sic) intérêt (sic) » (Locutrice L82),

« Malgré tous (sic) les souffrances et douleurs *ressentis* par les noirs (sic), ils n'ont jamais osés se révolter car ces derniers se sentaient inférieur (sic) devant les blancs (sic) » (Locuteur L52),

« Le roman africain s'est *manifester* pour donner une prise de conscience et le réveil aux peuples africains » (Locuteur L73),

« Tout (sic) ces hommes ont *lutter* contre l'injustice que les blancs (sic) ont *fait* aux noirs (sic) » (Locutrice L107),

« Aujourd'hui le noir, sa civilisation est *montrer* » (Locutrice L154),

« Parmi (sic) ces éléments nous gardons des mots à appliquer pour gagner la vie, de respecter les personnes *âgés* » (Locutrice L108),

« Les auteurs se sont *exilé* en France où il *esseye* (sic) de vulgariser leur idéologie » (Locuteur L119).

Ces exemples en (1) confirment que l'accord du participe passé fait l'objet d'écarts normatifs chez les élèves du Sénégal. Et nous pouvons établir une typologie de ces écarts : l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*, l'accord du participe passé employé sans auxiliaire, et l'accord du participe passé des verbes pronominaux. En effet, aussi bien les élèves de terminale (L1, L2, L9, L16, L18, L32, L42, etc.) que ceux de première (L51, L52, L73, L82, etc.) et de seconde (L107, L108, L119, L154, etc.) emploient de manière non normative le participe passé.

### **3.1. L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir***

Dans sa pratique du français, le locuteur L2, élève de terminale, écrit :

- a) « Les poètes de la négritude ont *luttés* contre la colonisation »

Dans cet exemple en a), il s'agit de l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Ce locuteur, ainsi que beaucoup d'autres, accorde le participe passé avec le sujet du verbe. Or, la norme du français scolaire édicte une invariabilité du participe passé dans ce cas de figure, et n'accepte que l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct, à la condition que celui-ci soit placé avant le participe passé.

Mieux, cet accord serait normatif s'il s'était agi de l'auxiliaire *être*. Ce qui n'est pas le cas ici. De ce fait, cet écart normatif est motivé par un défaut d'assimilation ou encore une confusion des règles d'accord du participe passé, règles pourtant censées



avoir été apprises et relevant des pré-requis et pré-acquis des apprenants.

De même, la locutrice L9, également élève de terminale, s'exprime en ces termes :

- b) « Hugo exprime les souffrances qu'il a *ressentis* lors de la mort de sa fille Léopoldine »

Dans cet exemple en b), il s'agit également d'accorder un participe passé employé avec l'auxiliaire *avoir*. Mais cette fois-ci, il est question d'un participe dont le complément d'objet direct est placé avant le participe, comme susmentionné. Donc l'accord du participe passé avec le complément d'objet direct, comme l'a fait la locutrice L9, est normatif.

Cependant, un écart se manifeste à travers le genre du complément d'objet direct. En effet, le pronom relatif *que*, complément d'objet direct, est de genre féminin et de nombre pluriel. Alors que cette locutrice n'a pas accordé le participe au genre féminin, mais seulement au

nombre pluriel. De ce fait, elle assimile bien la règle d'accord, mais pêche par une ignorance du genre du pronom relatif *que*.

Ainsi, l'accord du participe passé utilisé avec l'auxiliaire *avoir* se fait avec beaucoup d'irrégularités chez les élèves de terminale que nous avons ciblés. Mieux, le même locuteur qui le fait normativement une ou plusieurs fois, s'écarte de la norme une autre fois, sur la même copie. A titre d'exemple, le locuteur L2 dont nous venons d'évoquer l'écart normatif avec l'emploi du participe passé conjugué avec l'auxiliaire *avoir* le fait avec un respect normatif sur la même copie :

« C'est le cas de D'Aubigné qui avait **pris** position au 16<sup>ème</sup> siècle dans le conflit qui opposé (sic) catholique et protestant (sic) ».

Il en va de même chez les élèves de première et seconde dont nous avons étudié les textes écrits. La locutrice L51 par exemple écrit :

- c) « Les écrivains ont *présentés* un mauvaise (sic) visage du continent »

Et la locutrice L107 renchérit :

- d) « Tout (sic) ces hommes ont *lutter* contre l'injustice que les blancs (sic) ont *fait* aux noirs (sic) »

Dans ces deux exemples en c) et d), les locutrices, comme ceux évoqués plus haut, accordent de façon non normative les participes passés employés avec l'auxiliaire *avoir*. Mieux encore, pendant que la locutrice L51 accorde le participe avec le sujet du verbe, L107 s'autorise de laisser le verbe à l'infinitif. Or, la norme scolaire, norme de référence et norme apprise par ces élèves, prône une invariabilité des participes passés dans ces deux exemples ainsi que dans plusieurs autres énoncés écrits par ces locutrices et beaucoup de leurs camarades.

Puisqu'il ne s'agit pas de l'auxiliaire *être*, cet emploi est un usage fautif du participe passé. Et mieux, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire

*avoir* et précédé d'un complément d'objet direct s'est fait avec un écart normatif. En effet, le participe du verbe de la proposition subordonnée, précédé du complément d'objet direct *que*, devait s'accorder en genre et en nombre avec *que*, féminin et singulier. Ce que n'a pas réalisé cet apprenant de la classe de seconde.

De ce fait, l'accord du participe passé utilisé avec l'auxiliaire *avoir* s'effectue avec beaucoup d'instabilité et de méconnaissance des règles fondamentales de grammaire du français.

Il manifeste un défaut d'assimilation et, parfois même, une ignorance des dites-règles par des élèves qui accordent avec beaucoup d'incongruités les participes passés de verbes employés avec l'auxiliaire *avoir*. De tels écarts normatifs témoignent alors de la « faiblesse de la réexploitation des connaissances grammaticales dans les devoirs de français » (Mbaye A., 1987 : 16).

### **3.2. L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être***

L'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* entraîne aussi des écarts de langage chez les locuteurs ciblés. Pour illustration, l'on peut citer :

2)

« Une lettre est *écrit* pour être lue et *répondu* » (Locuteur L18),

« Ces poètes sont *vue* comme les portes paroles (sic) du peuple » (Locutrice L32),

« L'œuvre poétique est *produit* de façon simple et facile » (Locutrice L42),

« Ils étaient *venu* en Afrique pour leurs propre (sic) intérêt (sic) » (Locutrice L82),

« Aujourd'hui le noir, sa civilisation est *montrer* » (Locutrice L154).

Ces différents exemples, donnés juste à titre indicatif et très récurrents dans le langage écrit d'élèves du Sénégal, démontrent que l'usage du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* fait l'objet d'écarts normatifs. Ces écarts se manifestent aussi bien chez des apprenants de terminale que chez ceux de

seconde et de première. De même, ils apparaissent chez les locuteurs de la *périphérie rurale*, comme chez ceux de la *périphérie urbaine* et ceux du *centre*. En effet, la locutrice L42 écrit :

- a) « L'œuvre poétique est *produit* de façon simple et facile »

Dans cet énoncé, le participe *produit* employé avec l'auxiliaire *être* n'est nullement accordé avec le sujet du verbe, œuvre poétique, qui est de genre féminin. Ce qui correspondrait au respect de la règle grammaticale. La motivation qui préside au non-respect de cette norme scolaire d'usage du français pourrait être la suivante : ou bien cette locutrice, élève de terminale et locutrice du *centre*, ignore l'existence de la règle grammaticale, ou bien elle connaît la règle mais ignore le genre du syntagme nominal "œuvre poétique".

Le déterminant et article défini « l' » se manifeste sous la même graphie, selon qu'il détermine un nom ou syntagme

nominal, masculin ou féminin, commençant par une voyelle. De ce fait, il est peu évident de pouvoir déterminer la cause exacte de cet écart normatif.

Cependant, le locuteur L18 s'exprime en des termes où le genre du substantif est explicitement identifié et fait le même écart normatif :

- b) « Une lettre est *écrit* pour être lue et *répondu* »

Chez ce locuteur, comme chez celui dont nous venons d'analyser l'énoncé, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'est opéré en faisant fi et en s'écartant de la norme scolaire. Pourtant, le déterminant utilisé par le locuteur L18, *une*, montre qu'il connaît le genre du substantif *lettre*. De ce fait, les motifs qui peuvent avoir conduit à cet écart normatif sont les suivants : une ignorance, ou à la limite un déficit d'assimilation, de la règle grammaticale, ou encore une instabilité dans le respect et l'application de la règle. Cette dernière est fort probable

et se confirme par l'instabilité qui se manifeste dans le deuxième fragment de l'énoncé :

« ... pour être *lue* et *répondu* ».

Ici, et de manière flagrante, les deux participes "lue" et "répondu", employés avec le même auxiliaire *être* et, de surcroît, coordonnés par "et" sont différemment accordés : l'un, au féminin et au singulier "lue", et l'autre, au masculin et au singulier "répondu". Ce qui crédibilise l'hypothèse d'un usage instable de la règle d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*.

Ainsi, chez les élèves sénégalais du *centre*, l'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être* se fait avec une instabilité notoire aussi bien d'un locuteur à l'autre que chez le même locuteur.

De la même façon, dans la *périphérie urbaine* comme dans celle *rurale*, les choses ne se montrent pas plus reluisantes. Comme leurs camarades du



*centre*, les apprenants de la *périphérie* ne respectent pas toujours, non plus, les règles d'accord du participe passé employé avec l'auxiliaire *être*. A titre indicatif, nous citons deux énoncés respectifs des locutrices L82 et L154 :

- c) « Ils étaient *venu* en Afrique pour leurs propre (sic) intérêt (sic) »  
« Aujourd'hui le noir, sa civilisation est *montrer* »

Ici également, l'usage du participe passé s'est fait sans respect normatif des règles apprises à l'école. Pourtant, les genres et nombres des deux sujets, "ils" et "sa civilisation", avec lesquels les deux participes doivent être accordés sont explicitement identifiés par les locutrices. En effet, la pronominalisation effectuée et la détermination du substantif par un adjectif possessif féminin et singulier, sont très indicatrices de ce fait. La motivation qui a présidé à cet écart est alors une instabilité dans le respect et l'application des règles grammaticales étudiées à l'école.

Ce qui confirme le propos tenu par Alioune Mbaye, lorsqu'il analysait des énoncés d'élèves lycéens du Sénégal : « Des fautes de langue sont souvent commises, fautes dues (...) à un défaut de pratique soutenue de certaines règles » (Mbaye A., 1987 : 17).

### **3.3. L'accord du participe passé employé sans auxiliaire**

Une appréhension des données du corpus permet de retenir que la règle d'accord du participe passé employé sans auxiliaire n'est pas toujours respectée par les apprenants du Sénégal. Pour illustration, l'on peut relever :

(3)

« Cet (sic) affirmation démontre que le poète ne doit pas resté (sic) les bras *croiser* en regardant son peuple souffrir »

(Locuteur L1),

« Pour les poètes de la négritude leurs œuvres *publiés* se mêlent aux services de la société » (Locutrice L16),

« Malgré tous (sic) les souffrances et douleurs *ressentis* par les noirs (sic), ils n'ont jamais osés se révolter car ces

derniers se sentaient inférieur (sic) devant les blancs (sic) » (Locuteur L52),  
« Il fait appelle (sic) à la maltraitance et l'injustice *vécu* par l'homme noir » (Locutrice L60),  
« Parmi (sic) ces éléments nous gardons des mots à appliquer pour gagner la vie, de respecter les personnes *âgés* » (Locutrice L108),  
« La semaine *passé* j'avais écouté à la radio les manifestations des étudiants à l'UCAD » (Locuteur L147).

Dans ces différents exemples en (3), deux types d'écarts se manifestent avec des verbes à sens passifs sur lesquels portent des actions : soit le verbe est mis au participe passé mais l'emploi ne respecte pas le genre du substantif auquel se rapporte ce verbe ; soit le verbe n'est même pas mis au participe passé. Dans ce sens, la locutrice L16 écrit :

- a) « Pour les poètes de la négritude leurs œuvres *publiés* se mêlent aux services de la société »

Ici, le participe « publiés » exprime une action subie par les « œuvres » en question. Ce faisant, la norme scolaire du français prescrit un accord du participe passé en genre et en nombre avec le nom « œuvres ». Or, celui-ci est de genre féminin et de nombre pluriel. Ce qui n'a pas été respecté par cette locutrice, car si le participe est accordé au pluriel (ce qui est normatif), il ne l'est pas au féminin.

Et la motivation qui a présidé à cet écart normatif semble être une ignorance du genre féminin du substantif « œuvres ». La cause de cette prise de position de notre part est que L16 sait que ce verbe doit être mis au participe passé (elle l'y a mis) et qu'il doit être accordé avec le substantif « œuvres » (elle a accordé en nombre).

De son côté, le locuteur L1 écrit :

- b) « Cet (sic) affirmation démontre que le poète ne doit pas resté (sic) les bras *croiser* en regardant son peuple souffrir »

Ici par contre, le verbe *croiser* est laissé à l'infinitif par L1. Or, il exprime une action subie par les bras et, par conséquent, est au passif. Ce qui ne peut être rendu par l'infinitif, mais plutôt par le participe passé. La cause qui a été à l'origine de cet écart est ainsi une ignorance de l'opposition *verbe à l'actif* versus *verbe au passif*. Il emploie de façon indifférenciée et arbitraire l'infinitif en lieu et place du participe passé et vice versa.

Ainsi, les apprenants de terminale que nous avons enquêtés emploient de façon irrégulière et inconstante le participe passé employé sans auxiliaire. Ce qui témoigne d'un manque d'assimilation des règles grammaticales apprises au collège ou, plus exactement, de « ... conséquences du manque de pratique de la structure ou de la forme étudiée par des exercices répétés ... » (Mbaye A., 1987 : 24).

De même, comme leurs aînés de terminale, les élèves de première et ceux de seconde que nous avons enquêtés,

éprouvent des difficultés lors de l'accord du participe passé employé sans auxiliaire. A titre d'exemples, ils ont écrit ce qui suit :

- c) « Malgré tous (sic) les souffrances et douleurs *ressentis* par les noirs (sic), ils n'ont jamais osés se révolter car ces derniers se sentaient inférieur (sic) devant les blancs (sic) » (Locuteur L52),
- d) « Il fait appelle (sic) à la maltraitance et l'injustice *vécu* par l'homme noir » (Locutrice L60),
- e) « Parmi (sic) ces éléments nous gardons des mots à appliquer pour gagner la vie, de respecter les personnes *âgés* » (Locutrice L108),
- f) « La semaine *passé* j'avais écouté à la radio les manifestations des étudiants à l'UCAD » (Locuteur L147).

Dans ces 4 illustrations en c), d), e) et f), une seule lacune se manifeste : un défaut d'accord des participes passés en genre avec les substantifs auxquels ils se rapportent. Autrement dit, ces différents apprenants se souviennent encore de la règle apprise il y a de cela quelques mois ou un peu plus d'un an, mais ignorent le genre du substantif en question.

Ce faisant, les élèves de première et de seconde dont nous avons étudié le langage écrit, éprouvent des difficultés pour accorder normativement le participe passé d'un verbe employé sans auxiliaire.

### **3.4. L'accord du participe passé des verbes pronominaux**

Lors de son étude sur le français d'élèves lycéens du Sénégal, Alioune Mbaye avait noté que parmi les fautes de grammaire les plus récurrentes, figurait celle relative aux verbes pronominaux. Dans ce sens, il donnait la précision suivante : « Il arrive en effet que dans des phrases d'élèves, le pronom sujet soit différent du pronom complément » (Mbaye A., 1987 : 28).

Le dépouillement de notre corpus confirme que l'usage des verbes pronominaux entraîne des fautes de grammaire chez les apprenants du Sénégal. En effet, une lecture-analyse d'énoncés du corpus permet de se rendre compte que l'accord du participe passé des

verbes pronominaux fait aussi l'objet d'écarts normatifs. Ceux-ci se manifestent dans les exemples suivants :

(4)

« Beaucoup d'écrivains africains se sont *manifester* pour dénoncer le système de la colonisation, pour lutter contre l'exploitation de l'homme blanc à l'égard du noire (sic) » (Locutrice L66),

« Le roman africain s'est *manifester* pour donner une prise de conscience et le réveil aux peuples africains » (Locuteur L73),

« Les auteurs se sont *exilé* en France où il esseye (sic) de vulgariser leur idéologie » (Locuteur L119).

Dans ces exemples en (4), l'écart normatif se manifeste sous deux formes : ou bien le verbe n'est pas mis au participe passé, ou bien il y est mis mais n'est pas accordé en nombre. Les énoncés des locuteurs L66 et L73 confirment bien une mise du verbe pronominal à l'infinitif ; ce qui est non normatif. En effet, la norme scolaire prescrit plutôt une mise du verbe



au participe passé et un accord du participe, en genre et en nombre, avec le sujet du verbe.

En revanche, L119 a conjugué le verbe pronominal et mis « exilé » au participe passé. Ce qui est normatif. Toutefois, il a pêché, lui aussi, par un défaut d'accord en nombre du participe avec le sujet du verbe.

En fait, l'accord du participe passé des verbes pronominaux s'effectue avec beaucoup de lacunes, d'irrégularités et d'inconstances chez les élèves du Sénégal. A la place du participe passé, l'emploi de l'infinitif est fort dynamique. Ce qui témoigne de l'ignorance des valeurs du passif et de l'actif dans l'usage du verbe par les apprenants. Il témoigne, du même coup, d'un manque d'assimilation, voire d'une ignorance, des règles de grammaire apprises dans les classes antérieures : cycles élémentaire et moyen de l'enseignement.

## **DISCUSSION EN GUISE DE CONCLUSION**

L'accord du participe passé fait l'objet de nombreux écarts normatifs chez les apprenants sénégalais. Les dits-écarts se manifestent sous diverses formes telles que l'accord du participe employé avec l'auxiliaire *avoir*, l'accord du participe employé avec l'auxiliaire *être*, l'accord du participe employé sans auxiliaire, et l'accord du participe passé des verbes pronominaux. La prégnance du phénomène est telle qu'elle attire l'attention du lecteur-observateur averti.

De ce fait, ce langage de jeunes n'est pas respectueux des normes scolaires du français enseignées à l'école. De même, une approche de ce discours écrit sous l'angle de l'accord du participe passé montre que les écarts notés ne proviennent pas d'une influence des langues premières des locuteurs. En effet, l'analyse intrasystémique de ce langage écrit à laquelle nous avons procédé démontre que ces écarts langagiers ne constituent pas des interférences linguistiques ou des

calques sur le wolof et les autres langues en contact, mais plutôt – et exclusivement – des particularismes langagiers dus « à un défaut de pratique soutenue de certaines règles » (Mbaye A., 1987 : 17). Cependant, une approche intersystémique qui se ferait par une étude syntaxique des productions écrites des élèves, à laquelle se sont livrés certains chercheurs (Moussa Daff, 1988 : 7-8 ; Alioune Mbaye, 1987 : 25) nous semble pouvoir être pertinente et complémentaire à celle-ci. Voilà pourquoi nous en ferons une préoccupation lors de nos recherches futures.

Les causes profondes qui ont conduit à ces écarts sont plutôt diverses. Parmi elles, l'on a :

- un manque d'assimilation, une maîtrise incomplète et/ou imparfaite des pré-requis ou pré-acquis (ensemble des règles apprises à l'école, dans les classes antérieures, et nécessaires pour étudier le programme de l'année en cours) ; une confusion, ou une méconnaissance, une ignorance des règles, ou encore

un oubli des dites-règles, lequel oubli est causé par un manque de pratique quotidienne de cette langue ;

- les effectifs pléthoriques, que l'on a dans les classes, qui rendent difficile le contrôle de chaque apprenant par les enseignants. Ce qui fait que certains parmi ceux-ci s'occupent plus de « faire le cours » que d'aider les élèves à assimiler véritablement le cours ;
- la différence de niveau que l'on remarque chez les différents apprenants, qui conduit à des difficultés dans le déroulement du cours par l'enseignant. Pendant que certains élèves ont déjà compris le message, d'autres ne l'ont pas encore fait. Et l'enseignant, parfois peu soucieux de la réussite de tous les apprenants, passe au chapitre suivant, laissant en rade la majorité des élèves qui « clopinent derrière ». De sorte que s'il n'applique pas la pédagogie différenciée, cette majorité traînera des lacunes d'une année à l'autre ;
- les programmes trop ambitieux, trop vastes, qui poussent les enseignants

au bachotage, à une course vers la terminaison du programme, et non à une véritable quête d'assimilation de celui-ci par les apprenants ;

- un manque de suivi pédagogique dont sont victimes les élèves. Aussi bien après la classe – de la part de l'enseignant et de l'institution scolaire – qu'à la maison – de la part des parents -, ils ne sont pas encadrés, suivis, contrôlés. Ils sont plutôt laissés à la merci des facteurs déstabilisants des études : les réseaux sociaux tels que le net, facebook, WhatsApp ; la télévision avec les séries télévisées telles que les telenovelas ; etc.
- les difficultés liées à l'accord du participe passé peuvent aussi s'expliquer par le manque de pratique de la langue. L'élève sénégalais parle peu, écrit peu et lit peu le français. La plupart des écarts que nous avons relevés et analysés, sont consécutifs, le plus souvent à un défaut de pratique, qui a conduit à une maîtrise incomplète, imparfaite et insuffisante de la langue française, puisque le manque d'usage est

facteur d'oubli, même si la règle était connue ;

- la grande fréquence de l'école buissonnière chez certains apprenants, qui entraîne un manque d'assimilation de ce qui est fait en son absence ;
- la déficience mentale de quelques-uns : toutes les têtes humaines ne sont pas disposées et aptes à réussir à l'école. Le quotient intellectuel diffère d'un individu à l'autre, et tous n'ont pas de prédispositions intellectuelles pour les études.

Ainsi, le fait que les apprenants ne s'exercent pas souvent à l'écriture en langue française, a abouti à un manque d'assimilation et, mieux, à un oubli ou une méconnaissance des règles de grammaire, lesquels – oubli et méconnaissance – ont conduit à un niveau mésolectal voire basilectal du français des élèves du Sénégal.

## Notes :

**(sic)** : Écart de langage dont l'analyse-exploitation ne se fera pas dans ce travail.

**Italique** : Mise en relief d'un écart de langage qui fera l'objet d'une analyse dans ce travail.

Le corpus est constitué de 163 copies d'élèves : 48 copies d'élèves de terminale du lycée Blaise Diagne de Dakar (Sénégal), 42 copies d'élèves de première du lycée Demba Diop de Mbour (région de Thiès, Sénégal), et 73 copies d'élèves de seconde du lycée Malicounda 2 de Nianing (département de Mbour, région de Thiès, Sénégal).

## Références bibliographiques

Adjeran Moufoutaou, « Pratique scripturale des *gaymans* : caractéristiques lexicales et syntaxiques » p.p.1-17 in *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique* numéro 41, Abidjan, ILA, 2017.

Baylon Christian, *Sociolinguistique. Société, langue et discours*, Paris, Editions Nathan, 1991.

- Calvet Louis-Jean, « Des mots sur les murs : une comparaison entre Paris et Dakar » p.p.73-84 in *Actes du colloque international Des langues et des villes*, Dakar, CLAD, 1990.
- Daff Moussa, « Interférences, régionalismes et description du français d'Afrique » pp.5-18 in *Réalités africaines et langue française n°22*, Dakar, CLAD, 1988.
- Diop Momar, « Rehausser le niveau des élèves en français au Sénégal : entre diagnostic des causes et solutions envisageables pour le cycle secondaire » pp.219-245 in revue *Cahier de Langue et de Littérature*, Mostaganem, Université Abdelhamid Ibn-Badis, 2017.
- Durand Jacques et Delais-Roussarie Elizabeth, *Corpus et variation en phonologie du français. Méthodes et analyses*, Université de Toulouse-Le Mirail, Presses Universitaires du Mirail, 2003.
- Mbaye Alioune, *Analyse de la faiblesse en grammaire du Lycéen sénégalais* = revue *Le Français au Sénégal n°5*, Dakar, CLAD, 1987.



Morin, *Les retards scolaires et les échecs au niveau de l'école primaire du Sénégal* (= revue *L'enseignement du français au Sénégal* n° XXVII), Dakar, CLAD, 1975.

# **MODIFICATIONS PHRASTIQUES ET CONSTRUCTION REFERENTIELLE DE L'EVENEMENT DANS *MURAMBI* OU *LE LIVRE DES OSSEMENTS* (BORIS BOUBACAR DIOP)**

**Yao KOUAME**

Membre du laboratoire SLADI  
talato225@gmail.com

## **RESUME**

*Lorsque l'acte de mise en sens s'oriente dans la dynamique de la représentation, nombre de dispositifs langagiers sont mobilisés à l'effet d'assurer le balisage sémantique du référent en construction. Parmi ces éléments figurent les modifications des structures phrastiques ou même celles des éléments la constituant. D'un point de vue normatif, la phrase tire sa légitimité de sa complétude syntaxique et s'engage dans une structure canonique pour ce faire. L'ensemble des éléments périphériques, accessoires, à l'appréhension structurale de la phrase, à incidence intra phrastique ou extra phrastique, n'ont de fonction que d'aller à un balisage référentiel par le prisme de la mise en avant des considérations « extra linguistiques».*

**Mots-clés :** acte de mise en sens, représentation, dispositifs langagiers, référent, éléments périphériques.

## **ABSTRACT**

*When the act of sense setting is oriented in the dynamics of representation, many language devices are mobilized in order to ensure the semantic marking of the referent in construction. Among these elements, one has the modifications of sentence patterns or even those of*

*the elements that constitute it. From a normative point of view, the phrase derives its legitimacy from its syntactic completeness and thus engages itself in a canonic structure. The set of peripheral, accessory to the structural apprehension of the phrase, of intra-sentence or extra-sentence incidence, have as only function the fact of reaching a referential marking through the prism of putting forward some “extra-linguistic” considerations.*

**Keywords:** *act of sense setting, representation, language devices, referent, peripheral elements.*

## INTRODUCTION

La linguistique structurale scelle le cadre formel de l'unité phrase comme une structure<sup>2</sup>. Elle l'entend comme devant être la combinaison de constituants obligatoires (les syntagmes nominal et verbal) et facultatifs (le syntagme prépositionnel) de sorte à ce que  $P \rightarrow SN + SV + (SP)^*$ <sup>3</sup>. Disposition structurale à laquelle doit s'arrimer, nécessairement, un sens à l'effet d'ériger la construction bâtie en phrase<sup>4</sup>. Dans ces conditions, la phrase « s'apparente à une construction théorique, abstraite et autonome, destinée notamment

---

<sup>2</sup> Françoise Dubois-Charlier et Danielle Leeman, *Comment s'initier à la linguistique*, Paris, Larousse, 1975, p. 38

<sup>3</sup> Indiquant le caractère facultatif de ce constituant.

<sup>4</sup> Jean Dubois et René Lagane, *La Nouvelle grammaire du français*, Paris, Larousse, 1993, p. 14

à la description syntaxique » <sup>5</sup> . C'est pourquoi, cette unité devient normative et moins apte à prendre en charge, effectivement, « l'acte de référence » dans une analyse linguistique énonciative. Ainsi, la phrase change de statut pour devenir un énoncé en raison de la prise en compte de l' « extra linguistique ».

Ce phénomène est assez courant chez un auteur comme Boris Boubacar Diop dans *Murambi*. Ses structures phrastiques s'étoffent d'éléments, certes accessoires d'un point de vue syntaxique, mais déterminants dans la construction référentielle de l'événement. Il s'agira, d'abord dans cet article, d'aller à des précisions notionnelles sur les notions de phrase et d'énoncé à partir des interrogations suivantes : peut-on soutenir une équivalence paradigmatique et syntaxique entre ces deux entités ? Quelles sont les modifications phrastiques que connaît l'unité linguistique d'expression inter subjective dans *Murambi* ? Comment ces modifications phrastiques assurent-elles la construction référentielle ? Le

---

<sup>5</sup> Nathalie Garric et Frédéric Calas, *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette, p. 14, 2007.

postulat qui ressort de cette problématique est que l'unité phrastique, normative, en connaissant des modifications de sa structure, devient apte à assurer l'acte de référence. L'article se construira par le recours à la linguistique de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni) et à la grammaire traditionnelle.

Le travail sera organisé suivant une articulation bipartite : la première fixera la relation phrase-énoncé lorsque la seconde s'intéressera à la configuration des modifications phrastiques dans la construction référentielle de l'événement.

## **I. De la phrase à l'énoncé : équivalences paradigmatique et syntaxique ?**

Il y a une vraie distance entre les unités de la phrase et de l'énoncé. De l'une à l'autre, on part d'une construction abstraite, virtuelle, à une autre, pragmatique ou concrète. L'appréhension de leurs différences peut s'observer aux niveaux syntaxique et paradigmatique.

## **I.1. Enoncé et phrase : différences paradigmatiques**

Pour comprendre les différences paradigmatiques entre phrase et l'énoncé, il faut remonter à la linguistique de l'énonciation dont les fondements théoriques s'opposent à une approche structuraliste de la langue<sup>6</sup>.

La mise en opposition de ces approches naît de l'évolution de leur objet d'étude. Là où la seconde, la plus ancienne relativement à la première, fonde ses réflexions sur le mot, sa forme et sa phonologie, et défend le principe de l'immanence du langage, la première, elle, postule (déjà avec Roman Jakobson) l'existence d'un cadre énonciatif, une sorte de repère à l'intérieur duquel tout individu réalise un acte d'énonciation.

Ce faisant, le produit de l'acte, que va constituer l'énoncé, ne saurait s'interpréter en dehors du cadre de conception. Catherine Kerbrat Orecchioni théoriserait sur ce que Roman Jakobson appellera « contexte » en insistant sur « les facteurs

---

<sup>6</sup> La langue doit être envisagée en elle-même et pour elle-même.

extra linguistiques » <sup>7</sup> dans la prise en charge des énoncés. On comprendra, dès lors, que l'énoncé devient un produit, le résultat de l'acte d'énonciation.

Ce postulat se consolide par l'appréhension même de la notion d'« énonciation ». Le suffixe « -ation » permet de comprendre qu'il s'agit d'une action, celle consistant à énoncer quelque chose. L'énoncé s'avèrera être le produit de cet acte. Et le travail du linguiste consistera à « identifier et décrire les *traces de l'acte dans le produit*, c'est-à-dire les lieux d'inscription dans la trame énonciative des différents constituants du cadre énonciatif » <sup>8</sup>. Toutefois, dans cette action, il y a bien des éléments que l'on ne saurait analyser en dehors du contexte de leur production : c'est ce que les énonciativistes qualifieront de déictiques<sup>9</sup>. Ainsi l'énoncé apparaît-il comme une unité linguistique d'expression inter subjective observable et effective, mais qui reste foncièrement rattachée à l'acte qui l'a vu

---

<sup>7</sup> Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'Enonciation*, 2006, Paris, Armand Colin, p. 10.

<sup>8</sup>Catherine Kerbrat-Orecchioni, *idem*, p. 34.

<sup>9</sup>*Idem*, p. 41.

naître<sup>10</sup>. En tant que tel, l'énoncé se détache de la contrainte normative édictée par la grammaire traditionnelle sur les conditions de construction de la phrase.

Cette grammaire définit, d'ailleurs, la phrase en mettant en avant les critères de graphie, de phonétique et de sémantique<sup>11</sup> que l'on devra retrouver dans une structure canonique formée sur la base de la phrase assertive simple et sans combinaison avec un quelconque type facultatif. La structure qui s'en dégage est la suivante : (CC<sup>12</sup>)- Sujet – (CC) – Verbe – (CC) – Complément (s)/ Attribut – (CC)<sup>13</sup> du point de vue de sa structure.

Telle que présentée, la phrase s'inscrit dans une appréhension abstraite de l'expression verbale ou simplement, c'est lorsque dans l'expression verbale, le sujet locuteur s'engage dans une dynamique respectueuse du canon édictée par la grammaire traditionnelle, à savoir le caractère linéaire de l'expression qui devra se composer d'un Sujet + Verbe et,

---

<sup>10</sup> Nathalie Garric et Frédéric Calas, *op. cit.*, p. 14.

<sup>11</sup> Martin Riegel et *al.*, *Grammaire méthodique du français*, 2008, Paris, PUF, pp. 103-104.

<sup>12</sup> *Idem* p. 109 (CC → Complément circonstanciel, facultatif et mobile).

<sup>13</sup> Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 109.



éventuellement, d'un complément. Or dans la pratique de la langue, les expressions verbales ne se résument pas toujours à une telle configuration.

Elles ambitionnent de prendre en compte l'acte de référence et le contexte énonciatif, facteurs indispensables dans la prise en charge d'un discours dans une linguistique énonciative<sup>14</sup>. Ce faisant, il est clair qu'un énoncé, en tant que produit concret, matérialisé, se différenciera de la phrase en tant que construction abstraite, matérialisable. De cette différence paradigmatique naîtra une différence syntaxique.

## **I.2. Énoncé et phrase: différences syntaxiques**

L'évolution des points de vue sur la définition de la phrase aboutit à l'entendre désormais, non plus comme relevant uniquement d'un fait de syntaxe, mais comme associant à ce facteur, une dimension sémantique<sup>15</sup>. Toutefois, et ce, d'un point de vue pragmatique, l'acte de référence et le contexte de production énonciative conditionnent les schèmes

---

<sup>14</sup> Frédéric Calas et Nathalie Garric, *op. cit.*, 16

<sup>15</sup> Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, pp. 103-104.

syntaxiques de l'énoncé. La phrase, M. Riegel et *al.* l'ont reconnue, présente le schéma canonique suivant : (CC)- Sujet – (CC) – Verbe – (CC) – Complément (s)/ Attribut – (CC). Hormis les compléments circonstanciels (CC), ne peut être déclarée phrase que l'ensemble composé de tous les autres constituants. On le voit, la phrase consacre la notion de complétude syntaxique.

(1) Ce (**Sujet**) sont (**Verbe**) des jaloux (**Attribut du sujet**). (*Murambi*, p. 13)

(2) J'(**Sujet**) allais dire (**Verbe**) une bêtise (**Complément d'objet direct**). (*Murambi*, p. 111)

En (1) et (2), il y a bien un sujet (ce)/(j'), un verbe (sont)/(allais dire), un attribut du sujet (des jaloux) et un complément d'objet direct (une bêtise). Nous avons deux phrases arborant leurs exigences syntaxiques (présence de tous les constituants), graphique (la majuscule et la ponctuation finale) et sémantique (le sens aisément compréhensible). Il serait difficile de marginaliser un de ces critères sans nuire à l'intégrité de la construction phrastique.

(1') Ce sont...\*

(2') J'allais dire...\*

Retenir ce faisant, (1) et (2) ne sauraient être acceptées comme phrases du fait de l'incomplétude syntaxique. Or, la dynamique énonciative accepte cette incomplétude syntaxique, mais dans les limites de l'interprétabilité de l'énoncé. Observons les exemplifications suivantes pour mieux appréhender ce constat:

(3) Des dizaines de morts. Des centaines de morts. Des milliers de morts. (*Murambi*, p. 186)

Ici, le sujet locuteur est dans une disposition psychologique particulière qui oriente sa production énonciative. L'ampleur des massacres du génocide des Tutsi l'amène à aller directement aux compléments ou rhèmes sans mentionner les autres constituants de la phrase. Restitués, (3) pourrait se présenter ainsi :

(3') On (**Sujet**) comptait (**Verbe**) des dizaines de morts (**complément 1**), des centaines de morts (**complément 2**), des milliers de morts (**complément 3**).

La paraphrase fait ressortir une composition linéaire intégrant les constituants majeurs de définition phrastique (Sujet + Verbe + Complément). Il peut avoir, aussi, des compositions d'énoncés assez étendues, comme dans cet autre exemple :

(4) Sous les yeux de Félicité Niyitegeka, ils ont alors débité à la machette, lentement, en leur infligeant toutes sortes de tortures, chacun des quarante-trois réfugiés. (*Murambi*, p. 134)

Cet exemple expose chacun des trois constituants définissant la phrase, mais il intervertit certains positionnements (celui du complément circonstanciel « sous les yeux de Félicité Niyitegeka », en début d'énoncé et le complément d'objet direct rejeté en fin d'énoncé « chacun des quarante-trois réfugiés »), et étoffe le groupe verbal. Voici l'ossature qu'il présente :

(4) Sous les yeux de Félicité Niyitegeka (**Complément circonstanciel**), ils (**Sujet**) ont alors débité (**Verbe**) à la machette (**Modificateur 1**), lentement, en leur infligeant toutes sortes de tortures (**Modificateur 2**), chacun des quarante-trois réfugiés

**(Complément d'objet direct).** (Murambi, p. 134).

→ Complément circonstanciel + Sujet + Verbe + Modificateur 1 + Modificateur 2 + Complément d'objet direct.

On devra le comprendre, l'énoncé se présente comme la concrétisation des données syntaxiques virtuelles énoncées dans une structure canonique. Le statut d'énoncé des expressions linguistiques inter subjectives se justifiera par le jeu des modificateurs chargés d'aller à une construction référentielle efficiente et par celui de certains items dont l'interprétation dépendra nécessairement de la prise en compte du contexte d'énonciation.

L'énoncé peut, au regard de la performance de son auteur, se construire dans une complétude syntaxique ou plutôt arborer une incomplétude syntaxique ou une syntaxe expansive. C'est la deuxième et troisième configuration que l'on observe chez le romancier sénégalais, Boris Boubacar Diop ; son discursif est truffé de séquences verbales acceptant les modifications intra phrastiques et même phrastiques dont l'enjeu demeure la

volonté d'une construction iconique de l'événement.

## **2. Modifications phrastiques et construction iconique de l'événement**

Le critère de distinction des modifications prend appui sur le modèle canonique phrastique. Les enjeux de la référenciation amènent le romancier à une expansion des syntagmes constitutifs de la phrase, mais également à la modification de l'unité phrastique elle-même à l'effet de pouvoir iconiser les segments énonciatifs modifiés.

### **2.1. Modifications intra phrastiques**

Il s'agit ici des modifications qui s'opèrent à l'intérieur de la phrase, au sein de ses syntagmes constitutifs, à savoir principalement, le syntagme nominal et le syntagme verbal.

#### **2.1.1. Modifications du syntagme nominal**

Le syntagme nominal est un constituant immédiat, par opposition aux constituants terminaux (appelés morphèmes). Il comprend, selon la

grammaire traditionnelle, un déterminant, un nom et éventuellement un modificateur. Schématiquement, la structure donne ceci : SN → No + Dét + N + (Modif)\*. On le remarque dans cet exemple :

(5) Vers minuit et demie, des soldats **en treillis** et **béret rouge** garèrent leur camionnette devant le café. L'un d'eux, **grand, presque timide, balançant son fusil dans la main gauche**, inspecta les lieux. (*Murambi*, p. 63)

Ici, deux entités composent cet énoncé. Dans la première, le syntagme nominal « des soldats en treillis et béret rouge » comprend deux modificateurs coordonnés : en treillis/ béret rouge. L'élément gouverneur de ce syntagme, l'agent actant actif « soldats » n'aurait besoin d'éléments de détermination supplémentaire comme les modificateurs « en tenue » et « béret rouge » en raison de ses traits de sous-catégorisation [+homme en tenue, + en arme].

Le faisant, c'est comme si on allait à une redondance, on surcaractérisait l'actant en question. Cela se justifie davantage par la postposition du qualificatif. Cette posture lui permet

« d'insérer intégralement sa signification lexicale dans la somme de traits lexicaux du nom qu'il détermine »<sup>16</sup>. Or, même s'il y a une compatibilité entre le nom et le qualificatif, les deux items intègrent des traits pertinents similaires.

La seconde entité de l'énoncé (5) présente un syntagme nominal « L'un d'eux, **grand, presque timide, balançant son fusil dans la main gauche** » à trois modificateurs : grand/ presque timide/ balançant son fusil dans la main gauche. Ici, la juxtaposition des qualificatifs apposés traduit une volonté d'aller dans le détail de la représentation. Et la pertinence référentielle de l'actant principal « soldats » scelle effectivement le caractère accessoire des éléments de modification. On le constate dans cette paraphrase :

(5') Vers minuit et demie, des soldats garèrent leur camionnette devant le café. L'un d'eux inspecta les lieux.

Pour reprendre l'expression de Weinrich (2005), il y a une sorte de

---

<sup>16</sup> Harald Weinrich, *Grammaire textuelle du français*, 2005, Paris, Hatier, p. 275.



délestage de la charge iconique, en (5'), même si elle continue d'être assurée par une posture temporelle, le passé simple, dont la valeur dramatique révèle la succession des actions. Le modificateur peut arborer d'autres formes. Il peut être une relative ou un syntagme nominal prépositionnel :

(6) Le monsieur, **qui avait sans doute perdu la raison depuis longtemps**, a alors murmuré en se dirigeant à pas de velours vers l'animal [...] (*Murambi*, p. 122)

(7) Par fragments disparates, les scènes **du passé** et **du présent** se croisaient dans sa mémoire. (*Murambi*, p. 54)

En (6), le modificateur, la relative « **qui avait sans doute perdu la raison depuis longtemps** », est en fonction « détachée attributive »<sup>17</sup>.

Ce statut scelle son aspect explicatif que l'on comprend mieux en ce sens que la relative est conduite par un élément de reprise <sup>18</sup> , « qui », dont l'antécédent, « monsieur », base de la qualification, revêt suffisamment d'indications fournies par le

---

<sup>17</sup> Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 190.

<sup>18</sup> *Idem*, p. 191

cotexte gauche immédiat à même de la déterminer. M. Riegel et *al.* renchérissent sur le caractère accessoire et non essentiel de la relative explicative en soutenant qu'elle est dite explicative lorsqu'elle « ne joue aucun rôle dans l'identification référentielle de l'antécédent. Elle peut alors, sans dommage pour cette identification, être supprimée »<sup>19</sup>.

A contrario, en (7), c'est tout le contraire. La mise en veilleuse des syntagmes nominaux prépositionnels « du passé et du présent » réduit la construction référentielle. Une paraphrase permettra de comprendre leurs importances :

(6') Le monsieur a alors murmuré en se dirigeant à pas de velours vers l'animal [...]

(7') Par fragments disparates, les scènes se croisaient dans sa mémoire.

Si (6) et (6') révèlent la même valeur générale d'un point de vue interprétatif, c'est tout le contraire de ce que l'on constate dans le cadre d'un modificateur exprimé par une relative déterminative. Voyons cela à travers cet autre exemple :

---

<sup>19</sup>Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p.484.

(8) Les milliers d'Inyenziqui **se sont réfugiés dans cette Maison de Dieu** pensaient que nous n'oserions jamais les attaquer. (Murambi, p. 99)

La relative déterminative « **qui se sont réfugiés dans cette Maison de Dieu** » est essentielle à « l'identification référentielle »<sup>20</sup>. La supprimer reviendrait à donner un tout autre sens à l'énoncé, car la prédication sur la thématique la comprenant déterminerait uniquement le groupe « Les milliers d'Iyenzi », alors même que, dans ce contexte énonciatif, le sujet actant actif qui fait l'action du verbe « penser », c'est plutôt ceux qui se sont réfugiés dans cette « Maison de Dieu ».

Cet aspect restrictif de la relative déterminative est également partagé par le modificateur complément de nom<sup>21</sup> du nom qu'il détermine, tel que présenté en (7).

Ce faisant, sa convocation inscrit le lecteur dans une dynamique de coercition référentielle. Ce qui se renforce davantage lorsque le complément de nom, lui-même, est modifié par d'autres syntagmes

---

<sup>20</sup>Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 187.

<sup>21</sup>*Idem*, p. 484.

nominaux prépositionnels, comme on peut le voir ainsi :

(9) Des groupes d'Interahamwe **aux tenues blanches couvertes de feuilles de bananier** circulent en chantant. (*Murambi*, pp. 36-37)

Le complément de nom « **aux tenues blanches couvertes de feuilles de bananier** », dans une présentation de récursivité, apparaît, à n'en point douter, dans une fonction de détermination du groupe nominal « Des groupes d'Interahamwe ».

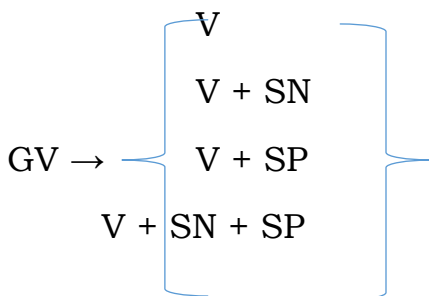
*In fine*, le romancier sénégalais opère une modification du syntagme nominal sous un double angle de vue : d'abord, aux moyens d'éléments accessoires venant se greffer à des bases de la qualification « des groupes d'Interahamwe » assez expressives en termes de détermination, ensuite, par le recours à des modificateurs essentiels à la complétude sémantique du référent évoqué.

Dans tous les cas, la construction discursive dispose de plan d'élaboration à même de pouvoir tenter une articulation du langage sur la configuration du référent dans l'extra discursif ; comme pour se rapprocher de l'appréhension du *logos*, tel

que défini par les Grecs<sup>22</sup>. C'est ce même jeu que l'on constate au sein du syntagme verbal, base de la prédication.

### 2.1.2. Modifications du syntagme verbal

Dans l'analyse du syntagme verbal, l'accent ne sera pas porté sur la dimension affixale du verbe. Il s'agira plutôt de l'étudier dans sa construction tendant à prendre en compte les déterminismes extra discursifs. Dans ce sens, c'est la structure du groupe verbal qui sera sollicitée. La grammaire structurale la définit ainsi :



---

<sup>22</sup> Dans cette appréhension, les philosophes du langage entendent poser le langage comme un instrument à même de pouvoir tenir la représentation de l'extra discursif. Cette théorie se développera, au XXème siècle, avec un auteur comme Merleau-Ponty. (*Le Langage, nature, histoire et usage*, coordonné par Jean-François Dortier, Auxerre, Editions Sciences humaines.)

Du point de vue communicatif, le syntagme verbal apparaît comme le cadre constituant « l'apport sémantique (propriété, état, procès, etc.) que le jugement prédique du sujet »<sup>23</sup>.

Dans la langue, dans une approche abstraite de construction phrastique, ces constructions du groupe verbal auront toute leur légitimité. Toutefois, dans une utilisation effective de la langue, l'inhérente subjectivité du langage amènera à une modification structurale du groupe verbal avant de considérer d'éventuelles relations avec des arguments inscrits dans son intimité structurale. Référons-nous à ceci pour tenter de comprendre

(10) Des groupes d'Interahamwe aux tenues blanches couvertes de feuilles de bananier circulent **en chantant**. (Murambi, pp. 36-37)

La présence du gérondif « en chantant » vient informer sur la modalité d'exécution de l'action de « circuler » et dévoile un groupe verbal au schème incorporant un modificateur dont la présence oriente la signification du verbe chanter. M. Riegel et *al.* soutiennent :

---

<sup>23</sup>Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 131.

« sur le plan syntaxique, de même que le participe est la forme adjectivale du verbe, de même le gérondif en est sa forme adverbiale. Il équivaut à un adverbe et assume la fonction d'un complément circonstanciel de manière, de moyen, de temps, de cause, de condition ou d'opposition, selon sa relation avec le reste de la phrase »<sup>24</sup>.

Ainsi, la récupération référentielle devient-elle plus aisée pour le lecteur en ce sens qu'il dispose de deux opérateurs d'iconisation à même de l'amener à une représentation imagée de l'événement. Il s'agit de la posture temporelle, le présent de l'indicatif, d'une part, et de l'adverbe modificateur, ici le gérondif, d'autre part.

Dans un autre sens, la modification du groupe verbal peut être assurée par un adverbe de manière construit, en bonne et due forme, en « -ment », tel que le montre cet exemple :

(11) Sur cette colline de Muyira, chacun de nous pouvait lire dans le regard de l'autre la fierté de se battre, de refuser de se laisser **docilement** conduire à l'abattoir comme du bétail. (*Murambi*, p. 210)

---

<sup>24</sup>Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 342.

L'item « docilement », au regard de son signifiant, jouit d'une reconnaissance notoire en tant qu'adverbe de manière. Cependant, le projet de construction référentielle aidant, sa présence dans l'unité énonciative dévoile une modalité de réalisation de l'action « de refuser de se laisser conduire » similaire à celle de la séquence énonciative « comme du bétail ».

Cette expression et l'adverbe « docilement » partagent les mêmes traits pertinents (devant être conduit à l'abattoir, le bétail n'émet aucune résistance). Nous sommes donc dans une sorte de juxtaposition de modificateurs qu'une paraphrase de (11) laisse apprécier ainsi :

(11') Sur cette colline de Muyira, chacun de nous pouvait lire dans le regard de l'autre la fierté de se battre, de refuser de se laisser conduire **docilement// comme du bétail** à l'abattoir.

On le voit, le lexique employé dans cette prédication relève d'un champ lexical pouvant être caractérisé de la réalité, sans ornement. Dans ces conditions, la juxtaposition de deux modalités de réalisation de l'action verbale ne peut que renforcer le balisage du décodage



énonciatif, puisque le modificateur, ici, fonctionne comme une caractérisation de l'action prédicative « se laisser conduire ». Une paraphrase de (8), par l'adjectif qualificatif découlant de l'adverbe « docilement » amènera à mieux comprendre :

(11") Le refus de se laisser conduire comme du bétail à l'abattoir est **docile**.

J. Dubois et R. Lagane avancent qu'il existe une relation étroite entre l'adverbe de manière et l'adjectif qualificatif<sup>25</sup>. Le recours à cette théorie permet de thématiser l'action verbale afin de comprendre que l'adverbe de manière peut procéder à la « modification d'un procès verbal ».

La construction référentielle qui se veut présentificatrice pour le lecteur procède, dans *Murambi*, à la modification du groupe verbal, avec des verbes d'action dont le romancier décrit la modalité de réalisation ; une modalité de réalisation de l'action verbale qui exprime la manière de sa réalisation là où on pouvait avoir un

---

<sup>25</sup> Jean Dubois et René Lagane, *op.cit.*, p. 110

modificateur du verbe exprimant le degré comme dans ceci :

(12) Ici à Butare, vous créez **trop** de problèmes.  
(*Murambi*, p. 118)

La construction référentielle se voit également encadrer par l'adverbe d'intensité « trop ». Il modifie le procès verbal. On s'en rend compte parce qu'il se prête au jeu de la négation portant sur l'action verbale dans l'identification rhématique :

(12') Ici à Butare, vous **ne** créez **pas trop** de problèmes.

De (12) à (12'), deux actions opposées sont observables. Lorsque l'adverbe d'intensité est postposé au verbe, « il indique le degré d'un procès verbal ». Les modifications des syntagmes nominal et verbal font ressortir la question de la modalité de configuration thématique à prédiquer et la modalité de la réalisation de l'action du verbe. Cette forme de modification et toutes celles que nous venons d'analyser est interne à la phrase contrairement à la modification de la phrase elle-même qui a son d'incidence à l'extérieur de la phrase elle-même.

## **2.2. Modifications externes et constructions circonstancielle d'émergence phrastiques**

La présence des circonstancielle dans un énoncé amène à la prise en compte d'une autre dimension dans son analyse, celle de sa fonction communicative. Le romancier sénégalais l'intègre à son jeu discursif qui laisse entendre la circonstancielle tantôt comme thème<sup>26</sup>, tantôt comme indicateur scénique.

### **2.2.1. La circonstancielle, modificateur phrastique, en tant qu'indicateur thématique**

A la vérité, l'aspect facultatif de ces constituants, dans une analyse du discours d'inspiration post structuraliste (une approche énonciative, notamment), se mue en un aspect non facultatif en raison du paramètre contextuel devenu trop important dans le décodage énonciatif. Ce caractère essentiel dans la saisie de l'information véhiculée transforme le circonstant en thème lorsque son point d'incidence est antéposé au second

---

<sup>26</sup> Le présupposé sur lequel l'information nouvelle sera donnée.

segment énonciatif, comme c'est le cas ainsi :

(13) **Pendant qu'il se penchait pour la lire**  
(la carte d'identité), j'ai suivi son regard.  
(Murambi, p. 10)

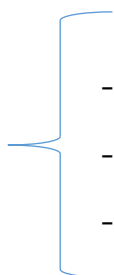
C'est bien l'ordre linéaire de présentation des constituants de cet énoncé qui préside au changement de statut de ce qui était considéré comme simple élément adventice en élément indispensable dans la saisie de l'information véhiculée<sup>27</sup>. On pourrait, pour comprendre le statut de thème ou de présupposé du constituant « Pendant qu'il se penchait pour la lire », s'interroger sur les actions possibles effectuées par « je » :

J'ai suivi son regard ;

Que pourrait avoir effectuée « je » comme actions pendant qu'il se penchait pour lire la carte d'identité ?

---

<sup>27</sup> Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 606.

- 
- X<sup>28</sup>
  - Y
  - Z

La thématization du circonstant ne le rend pas, pour autant, moins actif dans le balisage référentiel. Il change de fonction, du point de vue de sa syntaxe, mais demeure l'indicateur temporel à même d'assumer la complétude sémantique de l'énoncé, cette fois, d'un autre point de vue, celui de son sens intrinsèque.

La bipartition de l'énoncé (13) présente deux propositions, dont la subordonnée (devenue thème de par sa syntaxe) exprime une circonstance de temps à valeur de simultanéité. La réalisation de son action s'opère concomitamment à celle de la proposition dite principale.

Tout bien considéré, la position antéposée de la subordonnée dans (13) se confirme par le contexte discursif de son

---

<sup>28</sup> X, Y et Z sont des variantes thématiques et rhématiques possibles.

emploi. Le regard du soldat contrôlant la pièce d'identité, constituant rhématique conceptuel, est l'idée représentée par un démonstratif familier « ça » que va reprendre, à son tour, une toute autre idée<sup>29</sup>. La circonstancielle peut retrouver sa position traditionnelle et assumer, ainsi, pleinement sa fonction scénique.

### **2.2.2. La circonstancielle, modificateur phrastique en tant qu'indicateur scénique**

Repositionnée dans sa syntaxe traditionnelle, en post position, le circonstant redevient un indicateur scénique qui informera sur la circonstance de temps, de lieu, de moyen, de manière, etc. dans laquelle se réalise l'action de la principale.

(14) Cornélius descendit du minibus et resta debout quelques instants **sur le bord de la route**. (*Murambi*, p. 72)

En tant qu'indicateur scénique, la circonstancielle « sur le bord de la route » reste toujours incidente à la phrase entière ; on le constate de par sa mobilité et l'incomplétude sémantique et non

---

<sup>29</sup>*Murambi*, p. 10

syntactique qui s'installe si on venait à la supprimer. Cette fonction d'indicateur scénique change également le statut du SP dans cet exemple : il passe de proposition subordonnée à complément circonstanciel de lieu. Dans tous les cas, les deux SP de phrase partagent les mêmes caractéristiques à la différence que leurs syntaxes de présentation les rangent dans des fonctions différentes : l'une proposition subordonnée circonstancielle et l'autre complément circonstanciel disjoint. La chaîne syntaxique de (14) présente une phrase composée de deux propositions avant de leur adjoindre le complément circonstanciel. Cette disposition de constituants peut amener à rechercher la fonction communicative de (14) en s'appuyant sur l'assertion de M. Riegel et *al.* : « On admet généralement que l'ordre linéaire de la phrase reflète l'ordre de l'information : le thème est plutôt placé en tête de phrase et suivi par le propos »<sup>30</sup>.

Partant de ce postulat, on pourrait admettre que le modificateur de la phrase (SP), deuxième constituant de la bipartition de l'énoncé, apparaîtra comme le propos lorsque l'autre constituant, composé du SN

---

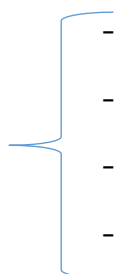
<sup>30</sup>Martin Riegel et *al.*, *op. cit.*, p. 606.

+ SV formera le thème. On le remarque ainsi : THEME (SN + SV) + RHEME (SP)

(14) Cornélius descendit du minibus et resta debout quelques instants (**THEME**) sur le bord de la route (**RHEME**). (*Murambi*, p. 72)

Le rhème apportant l'information nouvelle sur le thème ressort par le test de l'interrogation que l'on peut mener ainsi :

Où Cornélius a-t-il pu descendre du minibus et resta debout quelques instants ?

- 
- sur le bord de la route ;
  - X ;
  - Y ;
  - Z.

La réponse, bien évidemment, sera : sur le bord de la route. Et les autres réponses probables seront X,Y, et Z. Ce sont donc ces éléments qui constitueront les informations nouvelles que l'on pourrait donner sur le thème : Cornélius descendit du minibus et resta debout quelques instants.



En termes de construction référentielle, l'une des stratégies énonciatives possible demeure la modification de la structure phrastique. Le faisant, on change de prisme à partir duquel opérer l'interprétation, surtout si c'est la fonction communicative de l'énoncé qui est priorisée.

## **CONCLUSION**

En somme, les modifications phrastiques abondent dans le texte de Boris Boubacar Diop sous la forme de thématisation qu'elles soient des compléments circonstanciels ou des propositions circonstancielles.

Le romancier sénégalais modifie déjà amplement la structure intra phrastique, lorsqu'elle est conçue sans circonstant et transforme les circonstants en thème par leur antéposition.

Un procédé frisant une mise en relief caractéristique de l'importance des massacres commis dont l'ampleur dépasse l'entendement humain. Cette mise en relief s'observe par un éclatement des structures syntagmatiques qui s'étoffent par la présence de modificateurs, mais aussi par

une autre forme de modification dont le point d'incidence est la phrase elle-même.

Si ces nouveaux éléments apparaissent comme non essentiels à l'intégrité grammaticale de l'unité linguistique d'expression inter subjective, ils s'avèrent importants à la construction référentielle dont ils balisent les contours. L'expression discursive devient ainsi le résultat d'une énonciation tributaire d'une volonté du sujet locuteur d'aller dans tel ou tel sens. Elle prend appui sur la structure phrastique pour construire des énoncés à même d'opérer chez le lecteur une présentification des bourreaux et leurs actions d'extermination dans le génocide que le monde a feint de ne pas voir se dérouler au Rwanda.

## **Références bibliographiques**

- Dortier Jean-François, (coordinateur), *Le Langage, nature, histoire et usage*, Auxerre, Editions sciences humaines.
- Dubois Jean et Lagane René, *La Nouvelle grammaire du français*, 1993, Paris, Larousse

Dubois-Charlier Françoise et Leeman  
Danielle, *Comment s'initier à la  
linguistique*, Paris, Larousse, 1975.

Garric Nathalie et Calas Frédéric,  
*Introduction à la pragmatique*, 2007,  
Paris, Hachette.

Kerbrat-Orecchioni Catherine,  
*L'Enonciation*, 2006, Paris, Armand  
Colin.

Riegel Martin et al. Grammaire  
méthodique du français, 2008, Paris,  
PUF, 5 ème tirage.

Weinrich Harald, *Grammaire textuelle du  
français*, 2005, Paris, Hatier, p. 275.

# **DIDACTIQUE & LITTERATURE**

# **ASSESSING BREACH OF PSYCHOLOGICAL CONTRACTS ON TEACHERS' BEHAVIOURAL JOB OUTCOME**

**Ebun Veronica Yonlonfoun**

Department of Educational Management,  
Tai Solarin University of Education, Ijagun,  
Ogun State, Nigeria

**&**

**Temitope Festus Omotere**

## **ABSTRACT**

*The psychological contract between teachers and the school managers' in the school environment is neither codified nor legally binding on both parties. Unlike legal contract where an unfairly treated teacher seeks redress in court of law, breach of psychological contract cannot be legally challenged because it is based on mutual beliefs, respect and perception. Denise Rousseau, Rene Schalk, Neil Conway, David Guest, Kerstin Isaksson and Hans De Witte have researched extensively the nature of psychological contracts in the US, Spain, Belgium, Germany, Israel, Sweden, UK and the Netherlands. However, scholars from sub-Saharan Africa are yet to investigate or produce empirical evidences of how school managers breach psychological contracts and the impact it has on teachers' behavioural job outcome. Hence, it becomes a necessity to assess whether the breach of psychological contract, which is not officially recognized by the school management but held in high esteem by the teachers, have direct consequences on teachers' attitude*

*to work and behavioural job performance. As a qualitative study, this paper made use of phenomenological research method by conducting oral interviews with teachers from Nigeria. The collected data were thematically coded and analysed based on their relevance to the phenomenon under study. Based on the analysis of data collected, the study found out that school managers do not hold in high esteem any form of psychological contract perceived by teachers. They also have strong objection to the notion that they breach any psychological contract. On the other hand, teachers expressly share their experiences that school managers regularly breach their perceived psychological contracts which negatively impact when their perceived psychological contracts are breached and tend to have low behavioural job outcome with many having the intention to quit.*

**Keywords:** Job Performance Psychological Contract, School Managers, Teachers

## INTRODUCTION

Classroom teachers are central to the performance of pupils in schools. With their training in pedagogy, knowledge of the subject matter and instructional competencies, teachers shape the learning behaviour of pupils towards the achievement of national educational goals. Teachers select teaching materials, teaching methods and instructional materials to improve the cognitive retention of learners. Put together, these outputs are classified as teachers' job performance (Imhangbe and Obozuwa, 2018). However,

the capacity of the classroom teachers perform all these functions is determined by a number of factors within and outside of the school environment. For instance, Hervie ( service-is of the opinion that in (2018 training helps to upgrade teachers' skills, knowledge and ultimately lead to a better job performance. According to Owan (2017), teachers' job performance is primarily affected by motivation. Here, motivation is seen to cover rewards, salary and quality infrastructure and work-life balance.

Hasbay and Erkut (2018) investigated workplace environment and concluded that teachers become productive with a high moralwhen the workplace is comfortable and peaceful. Adeyemi (2010) posited that principals' leadership styles serve as a major determinant of teachers' job performance.

Other factors include working conditions, promotion, salary, good leadership, friendly colleagues all contribute to teachers' job performance. While acknowledging these predictive factors of teachers' job performance, this study explores psychological contracts as another factor that could impact on teachers' behavioural job performance.

Psychological contract, according to Rousseau (2000) is the belief an individual teacher or employee holds concerning terms of an agreement in an organisation—which are generally implicit in nature. The term originates earlier to social theory, back to 1960's (Cullinane, 2006). Psychological contract is seen as an individual's expectations regarding the obligations that exist between an employee and an organisation. In other words, psychological contract refers to the employee-employer relationship. Despite the simplicity of this definition, there is an ongoing debate about how to best describe and conceptualize the term "psychological contract" as it relates to the 21<sup>st</sup> century school environment (Suazo, 2011).

The pattern of relationship that exist between school managers and the teachers range from the formal or legal contracts to the psychological contracts. By focusing on the psychological contract, it means the exchange between teachers and school managers on shared beliefs, perceptions and promises that is not legally binding. In the words of Rousseau (2000), the basic elements of psychological contract are threefold: beliefs, exchange and



organisation. Accordingly, the first element is *beliefs*. This relates to promises (implicit or explicit) which the teacher inferred were made to him or her by the school manager. The second element is *exchange*. This refers to what the organisation or employee gives in return such as the organisation offering training for the employees' creativity. The third element is organisation. This implies the management, human resource policies, practices, and culture of the organisation.

## **1. Theoretical Framework**

Within Organisational Behaviour theories, breach of psychological contract is premised on the idea that the modern workplace is insecure for the employees whose behavior is controlled by the fear of contract violation from the organisation. The theoretical framework for this study is derived from Organisation Behaviour, which is concerned with the study of what employees do in an organisation and how that behavior in turn affects the overall performance of the organisation. While there are arrays of organisational behavioural theories, *Expectancy Theory* is

considered relevant to the foregoing analysis as it study the behavior of individual employee in an organisation, explaining what motivates the employee to perceive his need to work harder so as to get rewarded (Miner, 2005). *Expectancy Theory* links the unwritten needs of the employee to work output. Stalker (2000) suggested that organisations become more successful when they manage to balance the unwritten needs of their employees with the needs of the company.

Companies then need to invest time, effort and where needed money to make certain that this balance is achieved. As stated by (Robinson, 2000) the manager acts on behalf of the organisation thus inheriting the responsibility of achieving this balance with their employees. Inability of organisations to manage these unwritten expected needs of the employees leads to breach of psychological contract.

## **2. Breach of Psychological Contract**

Psychological contract breach thus entails a teachers' perception that one or more obligations of the school managers are unfulfilled (Zhao, 2007). To the teacher, perceptions of unmet obligations by the

school manager may occur as a result the unwillingness on the part of the school manager to deliver on a promised outcome. In another instances, the school manager may breach the psychological contract because of incongruence in the expectations of the teacher where by the school manager has a different understanding of the promised outcome. Since psychological contracts mostly lie with the teachers' beliefs and expectations; the other party might not exchange relationship or share the expectations of the teachers (Aryee, 2002).

### **3. Methodology and Analysis**

The study is researching a phenomenon (breach of psychological contracts) that is experienced by teachers in the school workplace. An empirical phenomenological research design was used. According to Giorgi (2012) phenomenological research is aimed at bringing to the fore the lived experiences of individuals from their own perspectives. Hence, data was collected through oral interviews with teachers ( $n=10$ ) and school managers ( $n=10$ ) in ten locations across Nigeria within a period of 12 months (March 5, 2018 to March 5, 2019).Open-

ended questions were designed to solicit unstructured responses from the participants. Consent of the participants were obtained, their confidentiality was ensured and permission to publish their views were received. The collected data were thematically coded and analysed using textural description of the experience of the participants in relation to the subject matter.

## Reporting the Experiences of Participants

	<b>Teachers' Expectations</b>	<b>School Managers' Response</b>	<b>Perceived Breach of Psychological Contract by School Manager</b>
<b>Teaching resources</b>	Teachers expect school managers to support them with materials, textbooks, and technology	School managers expect teachers to improvise their teaching resources	Breach of psychological contract in provision of teaching resources
<b>Crisis management</b>	Teachers expect school managers to give them support during crisis with other stakeholders	School managers issues query	Breach of psychological contract during the time of crisis
<b>Professional development</b>	Teachers expect school managers to give them support in their professional development	School managers choose whether or not such development meet their needs	Breach of psychological contract over professional development
<b>Reward System</b>	Teachers expect school managers to give them verbal praise for good work	School managers receives the praise from external supervisors without acknowledging the teachers	Breach of psychological contract on reward system
<b>Positive recommendations</b>	Teachers expect school managers to report their high levels of mutual respect to external supervisors	School managers are silent over display of mutual respect	Breach of psychological contract on Positive recommendations
<b>Monitoring and evaluation</b>	Teachers expect school managers to be visible around classrooms for monitoring and evaluation	School managers do not provide feedback of teachers	Breach of contract on monitoring and evaluation of teachers

#### **4. Discussion**

Psychological contracts, as argued throughout the paper, involves perceived promises, which teachers have reason to believe that a specific promise has been made. These promises are not necessarily explicitly stated by the school manager; rather, they also may be inferred from the teacher's actions (Rousseau, 2001).

In other words, a psychological contract does not hold if a teacher has not perceived that a promise has been made or inferred (Guest, 2004). Several factors such as school managers' issuing of queries, refusal to encourage professional development of teachers, non-provision of teaching resources, lack of effective crisis management, poor reward system, and bad communication are triggers of breach in psychological contract.

This position is supported by (Freese, 2007) who advanced that nonfulfillment of psychological contract by managers can make employees to develop negative attitude towards work.

## **4.1 Impact on Behaviourial Job Outcomes**

### **a. Job Satisfaction**

Job satisfaction, according to Chen and Johantgen (2010) means a way in which teachers relate to their jobs. It is an emotional state which stems from teacher's work experience. Factors that add towards job satisfaction are fair remuneration, effective leadership, a positive work school environment and meaningful work (Iwu, 2013).

Using the *Spill Over Theory*, the breach of psychological contract have direct negative consequences for job outcome and satisfaction. According to Hecht and Boies (2009), work situations is found to spill over into the teacher's personal realms. Where the teacher have negative experience arising as a result of breach of psychological contract, there is high tendency that he/she would have poor turnover in the classroom and job satisfaction.

### **b. Intention To Quit**

Breach of psychological contract equally has resounding effect on the teacher's poor attitude to work leading to

absenteeism and at the extreme, intention to quit the job. Using the *Equity Theory*, which addresses the equilibrium of inputs and outputs for a specific individual (Jensen, 2010), the teacher might feel cheated when the school management breaches a psychological contract and in retaliation might decide to quit the job to look for another job.

### c. Organisational Support

Psychological contract breach literature is replete with affective reaction from the teachers (Bunderson, 2001). Where the employee has the perception that the obligations and inducements of the employer are negative, the employee becomes less satisfied with the job and shows low organisational support. In other words, low organisational support is displayed when employees have feelings of anger and frustration, the feeling that the management in the organisation offers less support, lower perceived fairness from the organisation and lower trust in the organisation (Conway, 2005).



#### d. Motivation

Employee motivation is described in terms of the psychological forces that shape the direction of an teacher's behavior in a given organisation. It deals with a person's level of effort and a person's level of persistence (Jones, 2008). Breach of psychological contract has serious effects on employees and, to the extent that organisations might be concerned about retention, performance and productivity, for organisations as well.

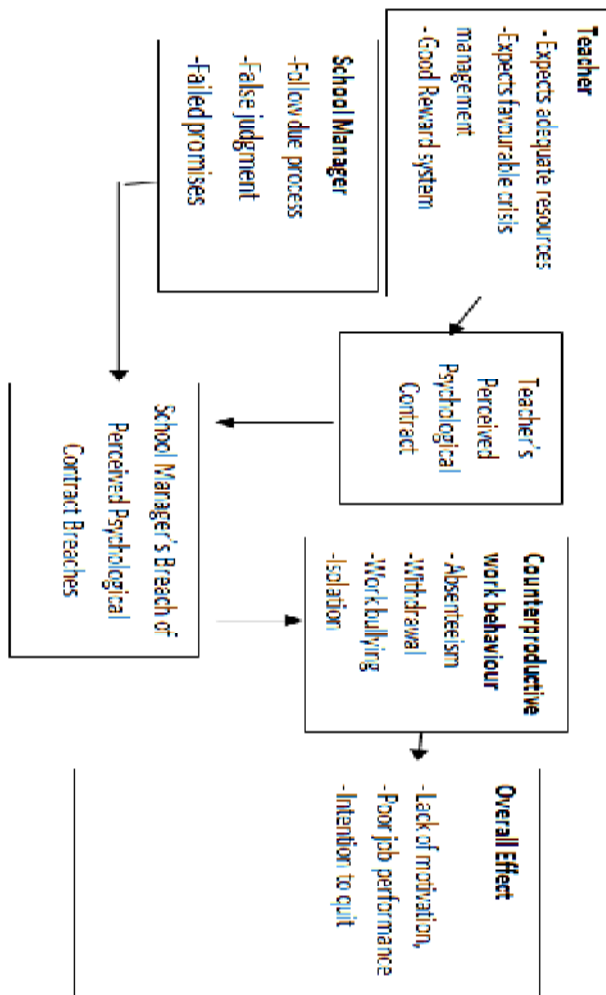
#### e. Organisational Citizenship Behaviour

Organisational citizenship behaviour refers to a set of discretionary workplace behaviours that exceed one's basic job requirements. It often occurs when employees' take up extra role behaviour geared towards the promotion of organisational effectiveness. Where there is a breach of psychological contract, the OCB turns sore and discourages cooperation and association among employees in the workplace which leads to lower productivity, poor social environment, relational instability and unethical leader behaviour (Podsakoff et al., 2009).

## **4.2 Summary of Findings**

Based on the analysis of data collected, the study found out that school managers do not hold in high esteem any form of psychological contract perceived by teachers. They also have strong objection to the notion that they breach any psychological contract. On the other hand, teachers expressly shared their experiences that school managers regularly breach what they perceived to be psychological contracts. For the teachers, failure of school managers to fulfill what they perceive to be psychological contrast is counterproductive because it leads to lack of motivation, poor job performance with many having the intention to quit.

**Figure 1: A Model for the Breach of Psychological Contract and Teachers Job Performance**



## **5. Issues and Implications**

It is natural for a psychological contract to develop between a teacher and the school management. School managers equally recognize the importance of psychological contracts as it consists of the mental expectations that teachers have in the employment relationship.

Based on the literature and the model presented in Figure I, psychological contracts are critical to teachers' productivity because their breach has been found to lead to serious consequences, including lack of motivation, poor job satisfaction, lower job performance, intention to quit the job and problem of retention in the school system.

This view is supported by findings of Zhao, et al., (2007) who observed that breach of psychological contract affects job satisfaction, organizational commitment, organizational citizenship behavior, and in-role performance

An examination of psychological contract between the school managers and teachers reveals its weakness given that the breach of such perceived contract is seen from the perspectives of the teachers and not from the school manager.

Nevertheless, for the school management team to effectively utilize the teachers' capacity to work, it is recommended that employer meets the unspoken needs of the employee by providing good working conditions that will enhance teacher's attitude and behavioural job outcomes.

## References

- Adeyemi, T. O. (2010.). Principals' leadership styles and teachers' job performance in senior secondary schools in Ondo State, Nigeria.
- Altındag, D. H. (2018). Factors that affect the performance of Teachers working in secondary-level Education. *Academy of Educational Leadership Journal* , Volume 22, Issue 1, 2018.
- Aryee, S. B. (2002). Trust as a mediator of the relationship between organizational justice and work outcomes: test of a social exchange model. *Journal of Organizational Behavior*, 267–286.
- Bunderson, J. (2001). How work ideologies shape the psychological contracts of professional employees: doctors' responses perceived breach. *Journal*

- of Organizational Behavior*, 22, 717-741.
- Chen, Y.-M. &. (2010). Magnet hospital attributes in European hospitals: A multilevel model of job satisfaction. *International Journal of Nursing Studies*, 1001-1012,.
- Conway, N. &. (2005). *Understanding psychological contracts at work: A critical evaluation of theory and research*. New York, NY:: Oxford University Press.
- Cullinane, N. &. (2006). The psychological contract: A critical review. . *International Journal of Management Reviews*, , Vol 8 (2), 113-129.
- Freese, C. (2007). *Organizational change and the dynamics of psychological contracts: A longitudinal study*. . Ridderkerk: Ridderprint Offsetdrukkerij B.V.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 43(1), 3-12. Vol. 2(6), pp. 83-91, July 2010.
- Guest, D. E. (2004). The psychology of the employment relationship: an

- analysisbased on the psychological contract. . *Applied psychology*, , 541-555.
- Hecht, D. H. (2009). Structure and correlates of spillover from nonwork to work: An examination of nonwork activities, well-being, and work outcomes. *Journal of Organizational Health Psychology*, , 414–426.
- Imhangbe, O. O. (2018). *Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from Edo State, Nigeria. Educational Management Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143218764178>.
- Iwu, C. G. (2013). Citizens' quality of life: The outcome of a satisfied health-related professional. *Journal of Economics and Behavioral Studies*,, 612–624.
- Jensen, J. O. (2010). Psychological contracts and counterproductive work behaviors: Employee responses to transactional and relational breach. . *Journal of Business & Psychology*,, 555–568.
- Jones, G. R. (2008). *Contemporary Management*. (Vol. 5th Edition). New

- York: McGraw-Hill Higher Education; 5 edition.
- Judy Pate, G. M. (2003). The impact of psychological contract violation on employee attitudes and behaviour. *Employee Relations*, Vol. 25 Iss: 6, pp.557 - 573.
- Mark M. Suazo, E. F.-R. (2011). Implications of psychological contract breach: A perceived organizational support perspective. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 26 Iss: 5, pp.366 - 382.
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior I: Essential theories of motivation and leadership*. New York: M.E. Sharpe.
- Owan, V. (2017). *Influence of motivation on teachers' work performance in secondary schools in obubra local government area, Cross River State*.
- Robinson, S. L. (2000). The development of psychological contract breach and violation: alongitudinal study. *Journal of Organizational Behavior*, 525-546.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Thousand Oaks, CA: Sage.



- Rousseau, D. M. (2000). *Psychological Contract Inventory*. Pennsylvania : Carnegie Mellon University.
- Suazo, M. a.-R. (2011). Implications of psychological contract breach: A perceived organizational support perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 366-382.
- Thomas, J. P. (2010). Employee proactivity in organizations: A comparative meta-analysis of emergent proactive constructs. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 275-300.
- Zhao, H. A. (2007). The impact of psychological contract breach on work related outcomes: ameta-analysis. *Personnel Psychology*, 647-680.

# **EFFECTS OF INDIVIDUALIZED AND COLLABORATIVE INSTRUCTIONAL METHODS ON JUNIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN COMPOSITION WRITING**

**Ola Mabekoje & Adebayo Hameed  
Supo**

Tai Solarin University of Education,  
oluomomabekoje@gmail.com

&

**Famuyiwa Folasade Rotimi**

Michael Otedola College of Primary  
Education, Noforija-Epe, Lagos State,  
Nigeria

## **ABSTRACT**

*Over the years, students' performance in English Language among other subjects has been consistently poor. One of the identified aspects that pose difficulty to students is composition writing. Students have problem with expression, content and mechanical accuracy. Besides, teachers use ineffective methods in the teaching of composition. This study therefore investigated the effects of Individualized and Collaborative Methods of teaching composition writing on Secondary Students' Achievement in Composition Writing.*

*A pretest-posttest, control group quasi experimental design was adopted for the study. The participants in the study were two hundred Junior Secondary two students purposively and randomly selected from fifteen Junior Secondary Schools in Ijebu-North local government Area of Ogun State. Among the instruments used were: Students Questionnaire on Attitude to Composition Writing, Composition Writing Achievement Test, and Composition Writing Lesson Topics. Two hypotheses were tested at 0.05 Alpha levels. The data obtained were analyzed using Analysis of Covariance and Multiple Classification Analysis. The results showed that there was significant main effect of treatment on the students Achievement in English Composition Writing. Thus, students exposed to individualized method performed better than those exposed to collaborative method and the control group. Similarly, there was a significant main effect of treatment on students Attitude to English Composition. Individualized and collaborative instructional methods are more effective in increasing students' achievement in and attitude to composition writing than the conventional method. It is therefore recommended that teachers of English Language should use Individualized instructional method in teaching composition writing to students in Junior Secondary Schools.*

**Keywords:** Collaborative Instructional Method, Individualized Instructional Method, Composition Writing, Junior Secondary School Students

## **INTRODUCTION**

Though English has been embraced as a language of wider communication as well as instruction in schools, it seems to pose problems for students' academic

achievement. It is observed that students' proficiency in both written and oral communication in English is poor. Arzubaiaga (2002) affirmed that low language proficiency affects students' performance in other subjects. In the same vein, Susan (2006) asserted that gross deficiency in continuous writing has been the cause of students' failure in English and this affects other subjects. Consequently, there is the need to take care of students writing skill at the junior school level. According to Thomas (2003), composition writing enables the students to inculcate the habits of writing effortlessly, or with relative ease, the basic structure and patterns of the language. Ebele (2007), noted that students failed woefully in composition writing due to lack of knowledge of an outline, which include; introduction, body and conclusion. He went further to say that, students lack good qualities of composition writing and these are; full interesting ideas, adequate, free from irrelevancies, simple coherent and clear as well as full of illustrations, explanations, or exposition.

Apart from language proficiency, other factors such as gender affect student's

performance in school subjects including English. For instance, Ajayi (2002) carried out research on the effect of gender differences on achievement in various school subjects and found that on the average girls tend to score higher than boys on test verbal fluency, arithmetic, reasoning and problem solving. Kelly (2006), in his study said that girls do better in language, which is one of their soft options, than boys. Kolawole (2002), opines that girls typically excel in English, spelling, writing and art subjects, while boys excel in Mathematics reasoning, history and science. Other scholars also supported this view that boys were better in the sciences and girls in language and literature. According to Adediran (2003), male students perform better than female students when the teaching/learning process involves practical work, while female students' performance outweighs that of male in some cases when the teaching and learning process involves reading and verbal instruction.

Also attitude affects the achievement of students in composition writing. Oyeleye E. L. (2009,) opined that learners with positive attitude are likely to perform better

in language learning. Olaboopo (2003), affirmed that the more the learners are favourably disposed the better the chance of effective language learning. This also lends credence to Ajibade (2000) who contends that teachers should seek to develop positive attitude in their students towards language learning in order to learn better. Also, Lambert (2001), found a positive relationship between attitude and achievement in language learning. Ojo (2000) and Thony (2001) in different studies assert that students with positive attitudes perform better in language learning than their counterparts who have negative attitude.

Besides, method or approach is very vital in any learning situation for it is the way the teacher presents the subject matter to the learners that will make learners like or dislike the subject. For the purpose of this study, the researcher identified the individualized and collaborative methods of teaching essay writing. The two are techniques of guided and free expression methods respectively. The individualized method is used to teach students individually, so that their individual needs are addressed. In this

method individual students are allowed to work at their own pace, Quaynor (2005) sees individualized method as a method whereby bits and pieces of instructional materials are designed to meet the needs of particular person/persons to enhance better understanding. Individualized method enables the teacher to provide assistance and feedback to students on one to one basis. It allows students to work at their own pace without holding the others back. On the other hand, collaborative method entails dividing the students into various interest groups in which they are encouraged to work with their peers. This involves reasoning out points on a topic in a given situation on their own.

It is in this light that this study investigated the effects of the individualised and collaborative instructional methods on junior secondary school students' achievement in composition writing.

## **1. Methodology adopted for the Study**

The effectiveness of each of the instructional methods used for the study was experimentally determined as follows:

### **1.1 Hypotheses**

The following null hypotheses were tested in the study:

**Ho<sub>1</sub>:** There is no significant main effect of treatment on Junior Secondary School students' achievement in and attitude to composition writing;

**Ho<sub>2</sub>:** There is no significant effect of gender on Junior Secondary School students' achievement in and attitude to composition writing.

### **1.2 Research Design**

A pretest-posttest, control group quasi experimental design was adopted for this study.

#### **Population, Sample and Sampling Technique**

The target population for the study was Junior Secondary School II students in Ijebu-North Local Government Area of Ogun State. Purposive random sampling technique was used to select six Junior Secondary Schools. In each of the selected



schools, one intact class was randomly selected for the study. Though all the students in the classes participated in the treatment, an equal number of students (35) from each class were used for the study. In all, a total of two hundred and ten participants comprising 105 males and 105 females participated in the study.

### **1.3 Research Instruments**

The following instruments were used for this study:

1. Students' Questionnaire on Attitude to Composition Writing;
2. Composition Writing Achievement Test;
3. Composition Writing Lesson Topics;
4. Teachers Instructional Guide;
5. Lesson Plan.

### **1.4 Validation and reliability of instruments**

The research instruments that were used for the study were given to experts for face, content and construct validity of each item. Also, appropriate statistical means were used to determine its reliability coefficient.

The process of the item analysis of the achievement test involved

discrimination and difficulty indices. A composition test was administered to a sample of 80 students that were in JSS II of a school separate from any of the schools that were actually used for the study, using test-retest procedure of Cronbach Alpha technique. After two weeks of the first test, the test was re-administered to the same group students. The scores of the two separate tests were correlated using Pearson's moment correlation coefficient and a correlation of 0.83 was obtained. Also, a reliability coefficient of 0.80 was obtained for the achievement test.

### **1.5 Research Procedure**

The study was implemented over a period of six weeks. The pre-test specifically designed for the purpose of the study was first administered. Each experimental group was structured to reflect the nature and dynamics of the language method. Thus, this study was carried out in five stages namely:

1. Selection of participants and training of research assistants;

2. Administration of pretests of achievement and of attitudinal questionnaire;
3. Treatment;
4. Post-test;
5. Data Analysis.

### **1.6 Method of Data Analysis**

In order to test the hypotheses for this study, data collected were subjected to both descriptive and inferential statistics of mean, Analysis of Covariance (ANCOVA), Multiple Classification Analysis (MCA) and Duncan post hoc test.

### **2. Hypotheses testing**

Hypothesis One: There is no significant effect of main treatment on Junior Secondary School students' achievement in composition writing

**Table 1: Descriptive statistics of achievement scores of participants in Individualized, Collaborative and Control groups**

Group	Mean	Standard Error	95% Confidence Interval	95% Confidence Interval
			Lower Bound	Upper Bound
Individualized	39.328	.552	35.222	36.503
Collaborative	33.456	.537	30.347	32.258
Control	26.462	.520	26.471	27.989

Results revealed that participants exposed to Individualized instructional method has a mean score of 39.328 and a standard error of .552. However, for participants under Collaborative instructional method, the mean score of 33.456 and the standard error of .537 were recorded. The control group has a mean score of 26.462 and a standard deviation of .520 was recorded. Pair wise comparisons of the mean scores of the academic achievement among the groups were carried out to determine the score and direction of the difference. The results are as presented in the table below:

**Table 2: Pairwise comparison of the differences in achievement scores of participants in Individualized, Collaborative and Control groups**

Group	Group	Mean Difference	Standard Error	Significance	95% Confidence interval for difference Lower Bound	95% Confidence interval for difference Upper Bound
Individualized Method	Collaborative Method	3.143	.770	.000	1.625	4.661
	Control	4.900	.768	.000	3.388	6.412
Collaborative Method	Individualized Method	-3.143	.770	.000	-4.661	-1.625
	Control	1.757	.763	.022	.255	3.260
Control	Collaborative Method	-4.900	.768	.000	-6.412	-3.388
	Individualized Method	-1.757	.763	.022	-3.260	-.255

Individualized Instructional method and those of Collaborative Instructional method. Also, significant differences existed in the level of achievement between participants exposed to Collaborative Instructional method and those in the control group. Again, significant differences exist in the level of achievement between participants exposed to Individualized Instructional method and those in the control group. Implications of the findings are that whereas Individualized Instructional and Collaborative Instructional methods could best be as effective in each case, Individualized Instructional method has significant gains in improving participants' achievement in Composition writing over and above the effects of Collaborative Instructional method.

**Hypothesis Two:** There is no significant effect of gender on Junior Secondary School Students' achievement in Composition Writing.

**Table 3: Estimates of Gender on Students' Achievement in Composition Writing**

Gender	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Male	30.644(a)	.211	29.727	30.234
Female	30.323(a)	.209	30.541	31.813

The results indicated that male participants had a mean achievement in Composition Writing of 30.644 and a standard error of .211 while female participants had a mean score of 30.323 and a standard error of .209. To determine if these mean scores are significantly different, an analysis of covariance was conducted. Results showed that there is no significant difference in the effect of gender on students' achievement in Composition Writing. The null hypothesis of no significant main effect of gender on Junior Secondary School Students' achievement in Composition Writing was affirmed by this finding.

**Table 4: Estimates of Gender on Students' Attitude in Composition Writing**

Gender	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Male	20.930(a)	.099	19.389	18.291
Female	11.592(a)	.033	12.728	10.372

The results indicated that male participants had a mean attitude to Composition writing of 20.930 and a standard error of .099 while female participants had a mean score of 11.592 and a standard error of .033. To determine if these mean scores are

significantly different, an analysis of covariance was conducted. Results revealed that there is significant difference in the effect of gender on students' attitude to Composition writing. The null hypothesis of no significant main effect of gender on students' attitude to Composition writing was rejected by this finding. Males had higher attitude post-test scores than the females.

### **3. Summary of Findings**

The results were presented according to the sequence of the research hypotheses that were formulated for the study and the following findings were generated:

(1) Treatment has significant effect on students' achievement in English composition writing. Participants in the individualized method group had the highest score followed by those in the collaborative method group and the control group;

(2) There is no significant main effect of gender on participants' achievement in English composition. Also, there is a significant main effect of gender on participants' attitude to English composition. Males had higher attitude post-test scores than the females.



#### **4. Significance of the study**

The findings of this research would add to the pool of knowledge on the areas of improving the teaching and learning of English language. Furthermore, the study would be useful to teachers of English as a second language by exposing them to some effective alternative methods for teaching English language. Also, the findings of this research would also provide curriculum planners with knowledge and information about language method(s) that are best suited for classroom use. Lastly, teachers and trainee-teachers would also find the outcome of the study very useful, particularly in the identification and selection of language method that can be used in language classroom.

#### **5. Recommendations**

The following recommendations are made in this study:

- (1) Teachers should give room for active participation in the process of teaching and learning;
- (2) Individualized method should replace the current teacher-talk dominated classroom;
- (3) Teachers should ensure that students are not made to write composition until they have

been taught some vital topics in English. This will help students to have a greater facility to manipulate English Language in writing;

(4) Periodic seminars and workshops are recommended for language teachers in order to make them better teachers;

(5) Textbook writers should write books which would further enhance the use of the contents of the writing skills in the teaching of composition writing in our secondary schools;

(6) Learners are advised to read and write extensively and also endeavour to build up their vocabularies. This form of reading exposes learners to a variety of materials. The reader indulges in extra-curriculum reading, thus, reading for pleasure and not for particular purpose. This kind of reading is usually recommended for students so that they can improve their knowledge on various subjects and more importantly to master structural essentials of language.

## **CONCLUSION**

The results have shown that individualized and collaborative methods were more effective in enhancing students' achievement in and attitude to English composition writing. Besides, individualized and collaborative methods could be used to

improve the achievement and attitude of male students who are poor in composition writing.

## **References**

- Adeyemi, F. O. (2002): *The Effective Primary Classroom* London. David Fulton Publishers Ltd.
- Aboderin, R. E. (2005): *To be a Teacher: Cases, Concepts, and Observation Guides* New York. Random House.
- Adediran, W. T. (2003): *Fundamental of Educational Management Information System* Ibadan, Spectrum Ltd.
- Adegbile, S. O. (1999): *Teaching Teachers* New York. Peter Lang Publishing, Inc.
- Ajayi, T.U. (2002): *The Activist Teaching Profession* Philadelphia. Open University Press.
- Ajibade, O. K. (2000): 'Consequences of Over Crowded Classroom on the Implementation of UBE Objectives' in *African Journal of Historical Sciences in Education*. 3(1) 152-162
- Arzubiaga, T. (2002): 'Teacher Education for the Twenty- first Century' in *ICET*, pp. 1-6.
- Ayodele, N. D. (1984): *In-service Teacher Preparation and Universal Primary*

- Education in Nigeria' in ICET, pp. 157-159
- Ebele, D. A. (2007): Reflective Teaching in the Primary School London. Cassel.
- Federal Republic of Nigeria (2004): National Policy on Education 4<sup>th</sup> edition, NERDC Press, Yaba, Lagos.
- Kolawole, S. T. (2002): 'Some Practical Strategies for Successful Implementation of Universal Basic Education in Nigeria' in AIEM 9 (1).
- Okunniga, S. (2015): 'Effects of Two Methods of Teaching Composition Writing on Senior Secondary School Students' Achievement in and Attitude to English Composition' an unpublished dissertation of the Department of English, TASUED, Ijagun.
- Ola, M. (2009): 'Improving the Communicative Competence of English Language Learners: essential skills and strategies for effective writing' in Journal of studies in Humanities, College of Humanities, TASUED, vol 2, No 2 Ijebu-Ode, Olubade Press
- Marcus, J. W. (2006): 'After the Information Age: A Dynamic Learning Manifesto'

- Vol.231. Counterpoints: Studies in the Postmodern Theory of Education. New York,: Peter Lang.
- Ojo, A. F. (2000): Modern Methods in Secondary School Education London: Holt, Rinehart and Wilson.
- Olaboopo, B.A. (2003): Educational Supervision in Nigeria Ibadan: Odusote Books Store Ltd.
- Oyeleye, E.L. (2009): 'Conditions of Service and Job Performance of PTA teachers in Ibadan North Local Government Secondary Schools' in AJEM 6. pp.127-138.
- Susan, P. E. (2006): Teachers and Teaching. Oxford Basic Blackwell Ltd.
- Thomas, Y. (2003): School Effectiveness: Fracturing the Discuss London: Palmer Press.

## **SATIRE FEMINISTE CHEZ MONTESQUIEU DANS LETTRES PERSANES**

**Simeon Idowu OLAYIWOLA**

olasimeon2@yahoo.fr,

Village français du Nigeria, Badagry

### **RESUME**

*Le XVIII<sup>e</sup> siècle français est révolutionnaire dans le domaine non seulement artistique mais aussi dans les aspects de la vie des Français : politique, social, religieux. Par contre, il est rare de voir une révolution menée contre les femmes ou en faveur des femmes. Rappelons que pendant longtemps, il y a eu beaucoup d'hommes mais également de nombreuses femmes qui ont appris à lire, à écrire et à signer. Grâce à son roman épistolaire, Montesquieu mène une révolution en faveur des femmes ceci à travers la satire de la condition féminine du siècle des lumières. Nous avons examiné dans cet article, la vie des femmes en France pendant le siècle des lumières tout en la juxtaposant avec la vie des femmes en Perses tout comme Montesquieu les a présentées dans son roman Lettres persanes. Cet article passe en revue la vie des femmes en France et en Perses. Nous avons présenté comment Montesquieu a fait la satire des femmes en sérail et dans la société française de cette époque. Il s'agit d'une comparaison de deux mondes différents à l'égard de la situation des femmes.*

**Mots-clés :** satire féministe, Montesquieu, Lettres persanes, société française.

## **INTRODUCTION**

L'histoire des femmes dans la société de l'homme est pleine de paradoxe ceci depuis l'antiquité. Dans presque toutes les sociétés que ce soit occidentale, asiatique ou africaine, le regard jeté sur la femme est pareil. Pourquoi les femmes sont-elles écartées des droits de l'humanité, et surtout pourquoi consentent-elles à être écartées ? Comment les hommes ont-ils obtenu cette hiérarchisation hommes/femmes ? Ce sont des questions épineuses auxquelles les écrivains tentent de trouver des réponses depuis que la littérature s'édifie. Il est rare de trouver une société où les femmes ont des droits très définis. C'est peut-être la raison pour laquelle aujourd'hui, il y a des mouvements qui luttent pour une soi-disant émancipation de la femme. Pour l'objet de cette étude, nous nous concentrons sur les lettres III, XXVI, XXXVIII, LII, LXII, LXIV, LXXIX, XCIX, CXLVII, CLI et CLXI. Ces lettres sont centrées sur les femmes particulièrement les quinze dernières lettres (Lettres CXLVII à CLXI) du roman.

## **1. La femme et les positions des écrivains du XVIII<sup>e</sup> siècle**

La hiérarchisation patriarcale homme/femme s'est construite dès les origines de l'humanité. Les hommes doivent avoir à leur disposition des femmes pour que la race des hommes se perpétue. Il est donc nécessaire de convaincre les femmes de leur infériorité. Toutes les sociétés humaines ont justifié le patriarcat comme un ordre naturel décidé par les dieux. En Occident, les philosophes grecs ont théorisé l'infériorité des femmes. Ce qui a permis au droit romain de justifier la légalisation de la subordination des femmes.

Au siècle des Lumières, le raisonnement serait réservé à celui qui a la capacité de réfléchir, qui a appris. D'où la nécessité fondamentale que les femmes n'apprennent pas, ou peu, juste ce qu'il faut pour que le système puisse perdurer.

Selon Rousseau (1755) :

Plaire aux hommes, leur être utiles, se faire aimer et honorer d'eux, les élever jeunes, les soigner grands, les conseiller, les consoler, leur rendre la vie agréable et douce, voilà les devoirs des femmes



dans tous les temps, et ce qu'on doit leur apprendre depuis l'enfance.

Cette idée de Rousseau justifie pourquoi les femmes doivent se soumettre aux hommes particulièrement pendant le siècle des lumières.

L'article intitulé « Femme » dans *l'Encyclopédie* (1751) explique davantage la situation de la femme de cette époque. Selon cet article, on est confronté à la longue liste des incapacités des femmes. Pour que l'espace public soit réservé aux hommes, il faut séparer l'espace public de l'espace privé et assigner les femmes uniquement au second. Les femmes sont incapables d'être témoins dans les testaments et dans les actes passés devant un notaire, mais peuvent l'être devant les tribunaux, mais leurs dépositions sont considérées comme légères et sujettes à variations.

Pour Voltaire, « Les femmes sont capables de tout ce que nous faisons et la seule différence qu'il y ait entre elles et nous, c'est qu'elles sont plus aimables ». *Le Journal des dames* en 1774 répond « Qu'importe à notre gloire qu'ils adorent les charmes que la vertu nous a donnés s'ils

veulent dénigrer les vertus et les talents que le ciel nous a départis ». Voltaire, toujours du côté de l'opprimée, dénonce la pendaison d'une femme pour infanticide.

Il la soutient et précurseur de l'accouchement sous X, propose « Plutôt que procéder à la répression, il eut fallu créer des hôpitaux où elles eussent pu accoucher secrètement ». Ses articles dans *Le dictionnaire philosophique* sur l'adultère avec la plainte d'une Portugaise, sur la polygamie par une discussion entre un Allemand et un Mahométan sont d'une actualité brûlante. Le compagnon d'Emilie du Chatelet ne comprend pas ceux qui veulent maintenir les femmes dans l'ignorance : « Aucune ne peut te rendre la vie agréable. Ce sont des prisonnières qui n'ayant jamais rien vu n'ont rien à te dire. »

La multiplicité des femmes, qui empêche la fixation sur un seul objet, et la scène d'élection de l'une parmi toutes les autres au sein du sérail, manifestent la supériorité du despote et la rivalité féminine comme instrument de sa domination. Cette importance de l'univers féminin dans le roman du XVIII<sup>e</sup> siècle aurait pour corollaire une exclusion progressive des femmes auteures, bien

représentées au siècle précédent, au profit des femmes lectrices, consommatrices de romans.

Diderot (1751) souligne que dans presque toutes les contrées la cruauté des lois civiles s'est réunie contre les femmes à la cruauté de nature. Quant à lui, Montesquieu (1748) constate que d'un côté la nature a donné aux femmes des agréments et a voulu que leur ascendant finisse avec ces agréments. (*De l'esprit des lois*, 1748).

Dans Les *Lettres persanes*, les contradictions entre la persistance des idées reçues et la réflexion personnelle apparaissent, en particulier dans la XXXVIII. Il commence bien : « L'empire que nous avons sur elles est une véritable tyrannie. » Ensuite, il responsabilise les femmes : « Elles nous l'ont laissé prendre ». C'est bien-sûr de la faute des femmes si elles subissent des violences. Quelques lignes plus loin, il reconnaît la responsabilité des hommes « Nous employons toutes sortes de raison pour leur abattre leur courage », Il conclut : « Les forces seraient égales si l'éducation l'était aussi. »

## **2. Lettres persanes de Montesquieu**

*Lettres persanes* est un roman épistolaire qui comprend cent-soixante et une lettres. Usbek, un noble persan riche, quitte Ispahan pour entreprendre, accompagné de son ami Rica, un long voyage jusqu'à Paris. Il laisse derrière lui les cinq épouses de son sérail (Zachi, Zéphiss, Fatmé, Zélis, et Roxane) aux soins des eunuques noirs et blancs.

Au cours de son voyage et de son séjour prolongé à Paris (1712-1720), il tient une correspondance avec des amis rencontrés dans les pays traversés et des mollahs. A travers ces correspondances, il dépeint les mœurs, les conditions et la vie de la société française au XVIII<sup>e</sup> siècle, la politique en particulier, se terminant par une satire mordante du système de Law.

Au fil du temps, divers troubles font surface dans le sérail et, à partir de 1717, la situation se détériore : lorsque Usbek ordonne au chef de ses eunuques de sévir, son message arrive trop tard et une révolte entraîne la mort de ses épouses, y compris le suicide par vengeance de Roxane, sa favorite et, semble-t-il, de la plupart des eunuques.

Les *Lettres persanes* donnent un nouveau regard sur les valeurs, les mœurs et les institutions françaises et en même temps elles montrent la situation en Perse. Montesquieu arrive alors à nous montrer deux côtés différents : le côté occidental et le côté oriental.

Dans ce roman, il y a plusieurs voix de divers épistoliers. Les deux personnages principaux sont rejoints par d'autres épistoliers et la parole est donnée tour à tour à Usbek et à Rica, puis à leurs amis. Les personnages ont des personnalités très différentes et cela donne également une pluralité dans les observations des voyageurs. Usbek, le propriétaire du sérail en Ispahan, adopte la posture d'un moraliste et il critique souvent les institutions occidentales. Rica qui est plus jeune, n'a pas d'épouses et il n'a rien à perdre. Il adopte assez vite la manière française et il montre plus de curiosité.

Montesquieu utilise les mêmes personnages pour critiquer la même chose car leurs personnalités sont différentes. Ce roman épistolaire est un genre avantageux car il permet à Montesquieu de révéler sa propre opinion sur l'état de la France par la plume de deux persans.

### **3. Le monde du sérail : féminisme et antiféminisme de Montesquieu**

Alain Grosrichard (1979) dans *Structure du sérail*, expose à travers une critique très féconde l'idée du despotisme oriental comme fantasme politique. Il parle d'une forme politique reproduisant le pouvoir domestique du maître sur ses esclaves dans son seul intérêt, (idéologie de l'âge classique) avec la menace musulmane et celle d'une monarchie absolue qui tend à transformer ses sujets en esclaves.

Les *Lettres persanes* sont peut-être fondées sur une analogie entre la vacance de la place du roi sous la Régence et l'absence du maître dans son sérail, entre le pouvoir laissé à des laquais et étrangers et celui abandonné aux eunuques, les uns et les autres régnant sur un peuple de femmes, jusqu'à la crise qui marque la corruption du pouvoir absolu en pouvoir despotique.

La position de Montesquieu à l'égard des femmes, appréciée particulièrement à partir de la lettre CLXI, suscite donc des nombreux travaux aux conclusions parfois radicalement opposées : pour les uns le féminisme de Montesquieu se déduirait,

entre autres, de ce qu'il donne le dernier mot à la révolte de Roxane ; pour les autres, la majorité des lettres précédentes accorde le monopole de la pensée aux voix masculines.

Pour Christophe Martin, le sérail des *Lettres persanes* est un lieu romanesque du féminin, qui a l'aspiration masculine à la réclusion domestique des femmes. Leur enfermement, dans le sérail comme dans le couvent, traduit un idéal de répression de la libido féminine, qui pourrait expliquer, avec la peur et le dégoût du despote, son éloignement de ce lieu de confinement, et finalement un fantasme d'extermination du sexe féminin qui recouvrirait la crainte d'une dévirilisation du maître comparable à celle des eunuques.

Dans un sens plus large, le sérail est un exemple de lieu où les individus sont privés de toutes libertés individuelles. Le sérail reste néanmoins un moyen à travers lequel Montesquieu montre jusqu'où on peut priver les femmes de liberté. Là-bas, les femmes sont incontestablement soumises aux volontés des hommes. Le personnage de Roxane en est la preuve. Elle donne une image totalement différente de la femme orientale, qui se rapproche

cette fois peut-être plus de la femme occidentale. Elle est l'épouse préférée d'Usbek, la plus belle, la plus vertueuse, la plus fidèle même, étant restée dans le devoir jusqu'à la lettre CLI. Dans cette lettre, Solim informe Usbek que Roxane a été « surprise dans les bras d'un jeune homme », bien sûr aussitôt mis à mort. Roxane commet ici un double crime, la rébellion et l'adultère, à la plus grande surprise de son époux Usbek.

En effet, la réaction qu'elle eut après leur mariage lui avait laissé croire que la belle et timide Roxane l'aimait et qu'elle était vertueuse : « Elle défendit jusqu'à la dernière extrémité une virginité mourante ». Usbek a cru voir en elle « les transports de l'amour » là où il n'y avait pourtant que « la violence de la haine ».

Roxane représente ici la liberté, en osant enfreindre les lois du sérail et en tenant tête à son mari. Elle passe par-delà tous les codes de comportements de la société de son temps. D'ailleurs, Roxane semble même, à certains moments, revêtir les habits d'une héroïne philosophe. Dans les quinze dernières lettres, Roxane évoque ses « caprices », ses « fantaisies » et dénonce un pouvoir domestique



« arbitraire » et « illimité » (« pendant que tu te permets tout ») fondé sur la servitude et la « soumission ». Sa revendication de « liberté » ou plutôt son « esprit tenu dans l'indépendance » permet à l'épouse rebelle de s'affranchir de la domination de son mari.

Son suicide apparaît comme l'ultime acte de sa revendication de liberté. Elle passe par-delà tous les interdits de la religion et se libère définitivement de l'empire qu'a Usbek sur elle. Avec ce personnage féminin, Montesquieu donne une représentation bien différente de la femme. Pour la première fois, l'une d'entre elles ne se plie pas aux règles arbitraires fixées par la religion et refuse toute domination, malgré l'immense pouvoir de son époux.

#### **4. La satire féministe de Montesquieu**

Le noyau de notre réflexion est basé sur les quinze dernières lettres (147 à 161) de Montesquieu. Ceci parce que ces lettres relatent la tragédie du sérail d'Usbek. Dans ces lettres, on peut remarquer différentes versions de drames qui couvent. Il y a trois catégories de situations en jeu dans cette

partie. D'abord, il y a la situation des femmes ensuite celle des eunuques et finalement celle des serviteurs.

Les femmes sont souvent représentées à la toilette. Montesquieu décrit rigoureusement les différentes étapes de la toilette quotidienne. En divertissant le lecteur, peut-être afin de l'intéresser à la réflexion plus profonde qu'il livre sur la société, Montesquieu fait la critique de la société française du XVIII<sup>e</sup> siècle.

De plus, Montesquieu donne différentes représentations de la femme. La femme orientale qui vit au sérail apparaît comme extrêmement sensuelle, en particulier au moment de la toilette, alors que la femme occidentale est tournée au ridicule, Montesquieu cherche ici à divertir et à exposer les maux auxquels sont soumises les femmes.

Dans les idées de Montesquieu, le premier objectif de la femme perse est de combler son époux, de devenir sa favorite. Pour cela, elle doit chercher à se montrer toujours plus belle et élégante que les autres épouses :

Chacune de nous se prétendait supérieure aux autres en beauté. Nous nous présentâmes devant toi après avoir épuisé tout ce que

l'imagination peut fournir de parures et d'ornements. (Lettre III).

La beauté qui caractérise ici les femmes perses semble être entretenue dans l'unique but de plaire à l'époux. Les femmes sont animées par l'ardeur de plaire.

Montesquieu revient à plusieurs reprises sur la toilette des femmes, parfois de manière seulement allusive, mais ce qui prouve tout de même l'intérêt particulier qu'il semble accorder au sujet. Il utilise beaucoup d'expressions propres à éveiller les sens de son lecteur et rend ainsi les descriptions plus vivantes. Par exemple, Fatmé ne va jamais se coucher sans s'être parfumée des essences les plus délicieuses.

L'auteur décrit également certaines étapes de la toilette des femmes de manière assez ambiguë, si bien qu'à plusieurs reprises, l'ouvrage bascule dans l'érotisme. C'est notamment le cas lorsqu'il évoque les rapports entre Zélis et son esclave, dont « les mains adroites portent partout les ornements et les grâces » ou lorsqu'à la lettre CXLVII, le grand eunuque informe Usbek que Zachi a été retrouvée « couchée avec l'une de ses esclaves ».

Toujours dans cette partie, on apprend que Zélis s'est dévoilée à la Mosquée, que Zachi couche avec une de ses esclaves, qu'un jeune garçon a été trouvé dans le jardin du sérail et que Roxane, l'épouse préférée a été « surprise dans les bras d'un jeune homme ».

Il y a un intérêt tout particulier que portaient les hommes du XVIII<sup>e</sup> siècle aux pays du Levant, lointains et mystérieux. Montesquieu associe l'inconnu, l'exotisme et la sensualité pour donner à son œuvre une dimension divertissante. Il accorde également une place importante aux femmes occidentales qui sont décrites à travers le regard critique et étonné des deux seigneurs perses. L'auteur joue sur l'origine des étrangers pour livrer une critique à la fois amusante et pleine de vérité des femmes de la société de son temps.

En effet, les deux seigneurs en voyage d'études ne peuvent qu'être surpris de la condition de la femme au XVIII<sup>e</sup> siècle, puisque celles qu'ils ont l'habitude de côtoyer leur sont entièrement dévouées et n'ont pas le droit de s'exposer aux regards d'un homme autre qu'eux. Ils ne

comprennent ni leurs habitudes, ni leurs coutumes et ni leurs manières.

Dans la lettre XCIX, Rica parle de la mode en France. Au-delà de la portée politique, voire philosophique qu'a la lettre, il faut y voir une critique profondément comique de la femme du XVIII<sup>e</sup> siècle. Suivre la mode, c'est finalement essayer de plaire et de séduire par l'originalité et le nombre de ses ornements. Là où les femmes orientales apparaissaient comme sensuelles, les femmes d'Occident sont tournées en ridicule :

Les coiffures montent insensiblement (...) il a été un temps que leur hauteur immense mettait le visage d'une femme au milieu d'elle-même. (Lettre XCIX)

Rica, dont le regard envers les coutumes françaises est habituellement plus tolérant et compréhensif que celui d'Usbek, va plus loin :

Les architectes ont été souvent obligés de hausser, de baisser, d'élargir leurs portes, selon que les parures des femmes exigeaient ce changement. (Lettre XCIX).

Il reste totalement insensible aux efforts fournis par les femmes pour séduire et les rend ridicules. Dans une autre lettre

(lettre LII) destinée à son compagnon de voyage Usbek, Rica se moque des femmes occidentales qui, malgré leur âge avancé, cherchent encore à séduire. Il rapporte la conversation qu'il a eue avec une jeune femme de vingt-deux ans : « Que dites-vous de ma tante qui, à son âge, fait encore la jolie ?(...) elle a tort ». Un peu plus loin, il dit que tenter de séduire à soixante ans est du temps perdu. De plus, il évoque dans une des lettres la toilette des femmes françaises de manière ironique :

Il n'y a rien de plus sérieux que ce qu'il se passe le matin à la toilette, au milieu des domestiques ; un général d'armée n'emploie pas plus d'attention à placer sa droite ou son corps de réserve qu'elle met à poser une mouche. (Lettre LII)

L'antiphrase « rien de plus sérieux » finit définitivement de rendre les femmes d'Occident ridicules. La comparaison avec le « général d'armée » est à l'évidence ironique. Le nombre et la sévérité des éléments qui prêtent à critiquer les femmes de la société française du XVIII<sup>e</sup> siècle laissent penser que Montesquieu est de l'avis de Rica. Il dénoncerait ici les habitudes de la noblesse et de la haute bourgeoisie du XVIII<sup>e</sup> siècle.

Il faut tout de même retenir que les femmes perses et occidentales sont représentées de manière bien différente dans *Lettres persanes*. Montesquieu essaie de livrer une réflexion plus profonde sur la position des femmes par rapport aux hommes. Il semble que son objectif principal est d'amener le lecteur à réfléchir sur le fonctionnement des différentes sociétés (perse et française) et tenter de les éclairer aux lumières de la raison.

De manière très précise, Montesquieu décrit la position et le rôle de la femme en Perse qui est représentée comme totalement dominée par l'homme, ne disposant d'aucune liberté individuelle. Pour cela, il confronte différents points de vue, qui s'accordent tous à dire que la femme est, par volonté divine, d'une race inférieure à l'homme. Si Montesquieu choisit de développer l'exemple des pays du Levant, c'est certainement parce qu'il s'agit des pays dans lesquels la femme dispose du moins de droits et qu'elle est le plus dépendante de son époux. Il cherche à amener son lecteur à réfléchir sur la légitimité d'un homme qui contrôle tous les actes et faits de sa femme. Si la femme dispose de si peu de libertés, c'est parce

que Dieu en a décidé ainsi. En effet, la religion la plus répandue en Perse est l'islam. Selon cette religion, les prophètes mahométans ont clairement réglé les droits de l'un et de l'autre sexe : Les femmes, dit-il, doivent honorer leur mari ; leur mari doit les honorer ; mais ils ont l'avantage d'un degré surelles.

D'ailleurs, selon l'islam, les femmes sont tellement inférieures à l'homme qu'elles « n'entreront point au paradis ». La religion musulmane est cette époque suivie par la plupart des Orientaux, comme le christianisme et le protestantisme le sont en Europe. Le discours d'hommes de foi est dès lors cru et respecté, même par les femmes, bien qu'il leur fasse préjudice. Par exemple, Zélis, une des épouses d'Usbek, accepte l'idée que l'homme est d'une race supérieure à la sienne.

Elle ne cherche pas à le démentir puisque Dieu l'a décidé. Elle déclare simplement que « la nature est industrieuse en faveur des hommes » et souhaite que sa fille entre le plus tôt possible dans le sérail, car elle estime qu'

on ne serait de trop bonne heure de priver une jeune personne des libertés de l'enfance et lui



donner une éducation sainte dans les sacrés murs où la pudeur habite. (Lettre LXII)

La domination de la race masculine semble donc être acceptée, même par celles qui se trouvent défavorisées. Il est intéressant d'analyser le regard des deux seigneurs perses quant à la liberté des femmes en Occident. Selon Usbek :

Elles y ont perdu toute retenue : elles se présentent devant les hommes à visage découvert (...) l'usage de se faire servir par des eunuques leur est inconnu. » Il y voit une « impudence brutale à laquelle il est impossible de s'accoutumer. (Lettre XXVI).

Les hommes perses utilisent la quantité de mots et d'expressions qui traduisent un sentiment de supériorité exacerbé : « faiblesse », « désavantage », « soumission ». C'est donc certainement à cause de l'influence de la religion musulmane en Perse et de son discours que la femme est privée de toute liberté. Afin de montrer à son lecteur comment la domination de la femme par l'homme peut s'exercer au quotidien et jusqu'à quelles situations elle peut conduire, Montesquieu développe largement l'exemple de la vie au

sérail. Il ne faut pas oublier que l'objectif principal de l'auteur reste de défendre une valeur qu'il estime universelle c'est-à-dire l'égalité.

Dans le sérail, les femmes apparaissent comme être des objets, la propriété exclusive des hommes. D'ailleurs, Usbek ne séduit pas ses épouses, mais les achète comme de vulgaires biens matériels : « Dès que je l'eus jugée digne de toi (...) je lui mis au doigt un anneau d'or(...) Je payai les Arméniens » (LXXIX). Les femmes ne disposent d'aucune liberté. Elles sont surveillées par des eunuques (des hommes castrés) qui sont le fléau du vice et la colonne de la fidélité.

En son absence, Usbek a chargé son premier eunuque de commander en « maître » dès qu'il craindrait un quelconque relâchement « des lois de la pudeur et de la modestie » (Lettre II). C'est certainement la comparaison entre les droits dont disposent les hommes et ceux dont disposent les femmes qui permet le mieux de s'apercevoir du fossé qui sépare les deux sexes. Une multitude de choses sont permises aux hommes alors qu'elles sont interdites aux femmes. Par exemple, la polygamie est autorisée pour les hommes,

mais lorsque les lois donnent une femme à un homme, elles « les dérobent à tous les autres » (Lettre LXII). Les femmes « ne jouent ni ne veillent ; elles ne boivent point de vin et ne s'exposent presque jamais à l'air ; tant de petits plaisirs quotidiens dont peuvent jouir les hommes.

Mais, l'élément qui caractérise le mieux cette absence de liberté est certainement le fait que les femmes ne peuvent recevoir ou fréquenter les personnes qu'elles souhaitent. Il leur est interdit de regarder ou de se montrer devant un autre homme que leur mari, ni même devant un eunuque blanc. Si une des femmes était surprise en compagnie d'un inconnu, il serait immédiatement mis à mort.

## **CONCLUSION**

*Lettres persanes* de Montesquieu souligne un point fondamental relatif au pouvoir des femmes dans les différentes sociétés. En effet, dès la deuxième lettre, Montesquieu affirme que les femmes sont pour la plupart des hommes « ce qu'ils ont dans le monde de plus cher ».

C'est d'ailleurs lorsque ses épouses se mettent à désobéir aux lois du sérail que

les limites de l'empire d'Usbek se dessinent. Mais il est évident que les hommes n'ont donc pas sur les femmes un empire total. En révélant le caractère naturel de la femme perse selon lequel son premier objectif est de faire plaire son époux et devenir sa favorite, Montesquieu présente les femmes françaises comme celles qui rentrent et sortent de chez elles comme elles veulent. Les femmes de l'Orient sont interdites de voir un homme ou de se faire voir par quelqu'un d'autre que leurs maris ; les femmes occidentales jouissent d'une liberté plus ou moins illimitée.

## **Références bibliographiques**

Becq, A. *Commentaire Lettres persanes de Montesquieu*. Paris : Éditions Gallimard, 1999.

Berger A.-E. « Comment peut-on être persane ? », pp. 76-96, *Contretemps*, n° 2-3, été-hiver, 1997.

Carole D. (dir.) « Lectures de Montesquieu », ISBN 978-2-7535-2815-4 Presses universitaires de Rennes, 2013, [www.pur-editions.fr](http://www.pur-editions.fr).

- Douthwaite J. V., « Female voice and critical strategies, Montesquieu, Mme de Graffigny and Mme de Charrière », *Feminism, French Literature Series*, XVI, 1989.
- Durand-Sendrail B., « Les belles histoires : féminisme de Montesquieu dans les *Lettres persanes* », *Romance Notes* : Fall, 1989.
- Goldzink J., *C. L. Montesquieu : Lettres Persanes*, PUF Etudes Littéraires, Paris 1989.
- Grosrichard A. *Structure du sérail, la fiction du despotisme asiatique dans l'Occident classique*, Paris : Le Seuil, 1979.
- Hundert E. J. « Sexual Politics and the Allegory of the Identity in Montesquieu's *Lettres persanes* », pp. 101-115, *The Eighteenth Century, Theory and Interpretation*, été 1990.
- Martin C. *Espaces du féminin dans le roman français du XVIII<sup>e</sup> siècle*, SVEC, 2004.
- Montesquieu, *Lettres persanes*, Édition de Paul Vernière, Paris : Garnier Frères, Coll. « Classiques », 1960.

*Les idées et les analyses proposées dans les différents articles qui composent ce volume engagent la responsabilité de leurs auteurs.*

**REISL N°2, juin 2019**

**ISSN : 1840-9148**

**© reisl.uac.bj**