



Université  
d'Abomey-Calavi  
(UAC)



Faculté des Lettres, Langues,  
Arts et Communication  
(FLLAC)



Ecole Doctorale  
Pluridisciplinaire  
Espaces, Cultures Et  
Développement

*Editeurs*

Charles Dossou **Ligan**  
Julien Koffi **Gbaguidi**  
Flavien **Gbéto**

# ACTES DU 2<sup>EME</sup> COLLOQUE SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL DU LABODYLCAL – FÉVRIER 2023

## THEME

L'ÉDUCATION MULTILINGUE,  
UNE NÉCESSITÉ POUR TRANSFORMER  
L'ÉDUCATION

*février 2023*  
*Université d'Abomey-Calavi*



Laboratoire de Dynamique  
des Langues et Culture  
à Calavi (LABODYLCAL)

**ACTES DU 2<sup>EME</sup> COLLOQUE  
SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL  
DU LABODYLCAL – FÉVRIER 2023**

**THEME**

**L'ÉDUCATION MULTILINGUE,  
UNE NÉCESSITÉ POUR TRANSFORMER  
L'ÉDUCATION**

© Les Éditions **LABODYLCAL**

**Laboratoire de Dynamique des Langues et Culture à Calavi**

BP : 1049 Abomey-Calavi (Bénin)

Tél.: +229 95869956

Courriel : flavien.gbeto@gmail.com

**Contacts des Editeurs**

Charles Dossou **LIGAN**

Tél. : +229 97870144,

Courriel : charles.ligan@uac.bj

Julien Koffi **GBAGUIDI**

Tél. : Tél. +229 96669852

Courriel : gbaguidikoffijulien@gmail.com

Flavien **GBÉTO**

Tél. : +229 95869956

Courriel : flavien.gbeto@gmail.com

**Dépôt légal : N°15466 du 23/11/2023**

**Bibliothèque Nationale du Bénin, 4ème trimestre**

**ISSN :1840-8834**

**Mise en page & Couverture**

Pascal TCHOKOTI

+ (229) 97 72 21 70

*Editeurs*

Charles Dossou **Ligan**

Julien Koffi **Gbaguidi**

Flavien **Gbéto**

**ACTES DU 2<sup>EME</sup> COLLOQUE  
SCIENTIFIQUE INTERNATIONAL  
DU LABODYLCAL – FÉVRIER 2023**

**THEME**

**L'ÉDUCATION MULTILINGUE,  
UNE NÉCESSITÉ POUR TRANSFORMER  
L'ÉDUCATION**

*février 2023*  
*Université d'Abomey-Calavi*



## **Comité d'organisation**

### **Superviseur général :**

Pr Julien Koffi **Gbaguidi**, Université d'Abomey-Calavi

### **Président du comité d'organisation :**

Dr (MC) Charles Dossou **Ligan**, Université d'Abomey-Calavi

### **Secrétaire à l'organisation :**

Dr (MA) Marcellin Médétonhan **Lougbégnon**,  
Université d'Abomey-Calavi.

## **Membres**

Pr Flavien Gbéto

Dr Athanase Comlan Dégbévi

Dr Codjo Claude Roger Houmassè

Dr Marcellin Médétonhan Lougbégnon

Dr Nina Gbéto

Dr Alain Junior Dokpo

Dr Hamed Bio Nigan

Dr Laurent Atchikpa

Dr Senakpon Socrate Sosthène Tobada

Dr Hounwenou Hubert Djogué

Dr Djibril Boussou

Dr Ayignanvi Gbèyéton Jules

Dr Guy Houndayi

Dr Mahuton Geoffroy Djessou

Dr Damien Dossou

Dr Yémadjè Fabrice Dimitri

Dr Marilyse Gbovi

Anicet Awala

Kehinde Jonas Laleye

Ayéchoro Judicaël Affo

Germain Okoundé

Robert Adjado

Wilson Koboudé

Carla Marlène Lydo Sossouhounto

Nadie Aubierge Dagbéto

Pamphile M. Zinsou-Ply

Maximilienne Gahou

Hélène Midingbèdo

Nazaire Fagbégnon

Antoinette Ahouanto

Pacôme Zimazi

Dr Eunice Modupe Fabiyi

Kora Malim Sacca Yérima Gounou

J. Bertrand Agbon

Agonha Basile.

## **Comité scientifique**

Président :

Pr Flavien Gbéto, Université d'Abomey-Calavi

### **Membres :**

Pr Séraphin-Personne Feikéré, Université de Bangui, Centrafrique

Pr Gérard Kédrébéogo, INNS/CNRST (Burkina Faso)

Pr Albert Bienvenu Akoha, Université d'Abomey-Calavi

Pr Bienvenu Koudjo, Université d'Abomey-Calavi

Pr Amélien Hien, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Pr Bada Médard Dominique, Université d'Abomey-Calavi

Pr Tunde Ayeleru, French Language Village (Nigeria)

Pr Laré Kantchoa, Université de Kara (Togo)

Pr Okri Pascal Tossou, Université d'Abomey-Calavi

Pr Cyriaque Ahodékon, Université d'Abomey-Calavi

Pr Mensah Wèkènon-Tokponto, Université d'Abomey-Calavi

Pr Julien Koffi Gbaguidi, Université d'Abomey-Calavi

Pr Théodore Kouabéna Kossonou, Université Félix Houphouët Boigny

Pr Sourou Innocent Koutchadé, Université d'Abomey-Calavi

Pr Yémalo Célestin Amoussou, Université d'Abomey-Calavi

Pr Koffi Ganyo Agbeflé, Université Bordeaux Montaigne

Dr (MC) Vincent Atabavikpo, Université d'Abomey-Calavi

Dr (MC) Kouakou Appoh Enoc KRA, Université Félix Houphouët Boigny (Côte d'Ivoire)

Dr (MC) Alain Ouédraogo, CNRST Ouagadougou, Burkina Faso

Dr (MC) Régina V. Odjola, Université Marien Ngouabi (Congo  
Brazaville)

Dr (MC) Charles Dossou Ligan, Université d'Abomey-Calavi

Dr (MC) Hergie Alexis Séguédémè, Université d'Abomey-Calavi.

## SOMMAIRE

La relative en Kabiyè, une langue gur du Togo <b>Assolissim Haloubiyou</b> .....	15
Contrastive Analysis of Consonant Segments in English and Gengbe: A Study of EFL Learners' productions in Beninese Secondary Schools of the Mono Region <b>Régis O. K. A. Johnson, Flavien Gbéto</b> .....	27
Particularités phoniques de la langue française dans le parler des apprenants congolais des classes de 5 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> du secondaire premier degré : cas du CEG Bernadette Bayonne <b>Régina Véronique Odjola</b> .....	55
Renforcement de l'éducation à la santé à travers les langues nationales : approche terminologique et esquisse de lexique trilingue gun - idàáshà - français <b>Charles Dossou Ligan, Kotchami Nazaire Fagbegnon, Kpèdétin Hélène Midingbédo</b> .....	71
Exploring Thematic Progression in Selected Bachelor of Arts Dissertation Abstracts: A Systemic Functional Linguistics Approach <b>D. Crépin Loko</b> .....	89
Promotion des langues maternelles à travers l'alternance codique dans les œuvres littéraires, cas de <i>Un piège sans fin</i> de Olympe Bhély-Quenum et <i>Salamè</i> de Camille Amouro <b>Marcellin Hounzangbé</b> .....	107
Ecologie sémiotique du Sakpata : divinité de la terre dans l'anthologie culturelle du vodùn <i>Nùnyě̀n mímè dọ̀ sàkpàtá lǐ jí. Enɔ lɛ̃ yɔlɔ dɔ̀ vodùn dɔkùn dɔkuno; Azɔ̀n.</i> <b>Koffi Julien Gbaguidi, Gbéyéton Jules Ayigbanvi, Houénagnon Hermann Agbadato</b> .....	125
Herméneutique des paraboles et incantations dans les chansons de rivalité des artistes chanteurs-compositeurs dans l'espace culturel fon <b>Marcellin Médétonhan Lougbégnon, Bienvenu Azéhoungbo</b> .....	137

Développement des compétences culturelles en enseignement apprentissage des panégyriques dans les cours de français des collèges au Bénin <b>Carla Sossouhounto, Laurent Atchipka, Julien Koffi Gbaguidi.....</b>	155
Fondements socioculturels de l'introduction de la langue maternelle yoruba dans le système éducatif formel au Bénin <b>Kouami Auguste Takpé .....</b>	171
L'esthétique de la parémie en milieu fon et apparentés <b>Sylvestre Djouamon .....</b>	185
A semiotic analysis of "the women king", a film directed by gina prince-bythewood (2022) and starred by viola davis <b>Albert Omolegbé Koukpossi .....</b>	205

# Remerciements

Au nom de tous les membres du laboratoire et en mon nom personnel, j'adresse mes vifs et sincères remerciements aux membres du comité d'organisation et à son président ; aux membres du comité scientifique et à tous les chercheurs et enseignants-chercheurs qui ont effectivement participé au présent colloque.

Je remercie également l'équipe décanale de la FLLAC dirigée par le Professeur Vincent ATABAVIKPO, le Professeur Placide CLEDJO, directeur de l'Ecole doctorale pluridisciplinaire « Espaces, Cultures et Développement » (ECD), tous les instructeurs nationaux et internationaux qui ont sacrifié du temps et de l'énergie pour évaluer les projets de manuscrits.

Mes félicitations particulières au président du comité d'organisation qui a tenu très bon malgré les aléas susceptibles de compromettre l'organisation de cette importante activité qui augure de perspectives heureuses pour le laboratoire.

À tous les membres du laboratoire, chercheurs juniors ou séniors, qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à la réussite de ce colloque, j'adresse mes mots de gratitude.

**Professeur Julien Koffi GBAGUIDI**

*Directeur du LABODYLCAL*



## Préface

Que vaut un monde de savoir et de savoir-faire sans les langues, notamment les langues autochtones ? Il est indéniable que les langues maternelles constituent une source d'épanouissement socioculturel, intellectuel, économique, scientifique et non une barrière pour le développement comme certains le pensent à tort. Cependant, leur usage demeure un défi en Afrique en général et au Bénin en particulier. En choisissant comme thème : « ***L'éducation multilingue, une nécessité pour transformer l'éducation*** », à l'occasion de l'édition 2023 de la célébration de la Journée Internationale de la Langue Maternelle, l'Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture (UNESCO) s'est inscrite dans la dynamique de l'accélération des réflexions et recherches pour l'évènement d'un monde plus juste où les programmes et contenus éducatifs s'orientent de plus en plus vers l'utilisation des langues des communautés comme ferments de structuration de leurs savoirs et leviers de développement. Le Laboratoire de Dynamique des Langues et Culture à Calavi (Labodylcal) a eu l'idée de marquer cette édition, la 32<sup>ème</sup>, en organisant une agora pour susciter des réflexions approfondies qui concourent à la vitalité des langues africaines.

Le deuxième colloque scientifique international du Labodylcal couplé avec sa rentrée scientifique a offert l'occasion aux participants de présenter des communications dans les axes prédéfinis. Les présents actes regroupent les articles sélectionnés à l'issue d'un processus d'évaluation en double aveugle par des experts. L'objectif visé est de partager avec la communauté scientifique – et au-delà – la synthèse des réflexions et des trouvailles en vue de leur appropriation et exploitation par les chercheurs, les militants des langues autochtones et les locuteurs. De la linguistique descriptive à la didactique des langues en passant par la linguistique contrastive, la sociolinguistique, la terminologie, la parémie, l'analyse des œuvres littéraires et l'analyse des œuvres d'arts, les auteurs des articles présentés dans ce volume ont proposé -

s'appuyant sur leurs ressources et leurs domaines de compétences - des productions qui montrent clairement l'intérêt des langues maternelles d'Afrique dans l'éducation multilingue et la révélation des savoirs qu'elles véhiculent.

Après le premier colloque en hommage au Professeur Flavien GBETO, directeur honoraire du Labodylcal sur le thème : « *Terminologies en langues africaines : pratiques actuelles et perspectives pour la promotion des patrimoines, la science, l'enseignement et les productions spécialisées* », tenu à l'Université d'Abomey-Calavi du 17 au 19 février 2021, la présente initiative s'inscrit dans la logique de la continuité et vise à mobiliser plus d'acteurs pour gagner la bataille du positionnement des langues africaines dans tous les domaines du savoir, dans l'enseignement, les médias, les productions didactiques, la littérature, etc. Cet objectif est partagé par l'Ecole Doctorale Pluridisciplinaire Espaces – Cultures et Développement, la Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC) et le rectorat de l'Université d'Abomey-Calavi (UAC) qui ont été fortement représentés à l'occasion du lancement officiel du colloque le 21 février 2023.

A toutes et à tous, je souhaite bonne lecture et surtout une meilleure défense des langues et cultures africaines.

**Dr LIGAN Dossou Charles**

Maître de Conférences en linguistique  
africaine descriptive et terminologie  
*Président du comité d'organisation*

---

# La relative en kabiyɛ, une langue gur du Togo

---

Assolissim Haloubiyou

Département des Sciences du Langage

Laboratoire Langues, Littératures et Développement (LaLD)

Université de Kara (Togo) / dhaloubiyou@gmail.com

**Résumé :** Une relative est une subordonnée introduite par un pronom relatif. Elle est enchâssée dans une phrase matrice. Le présent article vise à explorer les caractéristiques morphosyntaxiques d'une relative en kabiyɛ. L'étude s'inscrit dans une approche descriptiviste. Elle montre que la subordonnée relative en kabiyɛ est caractérisée par un marqueur binaire et discontinu dont la forme du relatif varie selon la classe nominale et la fonction syntaxique de l'antécédent. Elle expose également que la relative et la phrase matrice manifestent une reprise pronominale dans cette langue.

**Mots clés :** relative, kabiyɛ, pronom relatif, antécédent, phrase matrice

**Abstract :** A relative clause is a subordinate clause introduced by a relative pronoun. It is embedded in a matrix sentence. The current article seeks to investigate on the morphosyntactic features of a relative clause in the Kabiyɛ language. The research is carried out within the framework of a descriptivist approach. It shows that in the Kabiyɛ language, the relative clause is characterized by a discontinued binary marker. The form of the relative pronoun varies with the noun class and the syntactic function of its antecedent. It also follows from the study that both the relative clause and the matrix sentence display pronoun repeat.

**Key words:** relative clause, Kabiyɛ, relative pronoun, antecedent, matrix sentence

## Symboles et abréviations

[ ]	: délimitation d'une relative
1PS	: première personne du singulier
3PS	: troisième personne du singulier
Acc.	: accompli
Ana.	: anaphorique
Aor	: aoriste

Cl.	: classe nominale
Déic.	: déictique
Inac.	:inaccompli
Int.	: interrogatif
Poss	: possessif
Pro	: pronom personnel
Pro Imp.	: pronom impersonnel
Rel.	: pronom relatif

### **Introduction**

Une relative, ou proposition relative, se caractérise à la fois par sa structure et sa fonction. Au plan structural, une relative, selon la grammaire traditionnelle, *est une proposition apposée à un nom ou à un pronom, dit antécédent, et à l'intérieur de laquelle cet antécédent est représenté par un pronom spécial, le relatif* (G. Manessy, 1961, p. 1).

Du point de vue de leur fonction, « *Les relatives sont des propositions qui ont une fonction de déterminant dans un syntagme déterminatif* » (J. Nicole, 1989, p. 11). Ce sont des groupes syntaxiques formés d'un sujet, d'un verbe et éventuellement de compléments. C'est à juste titre que E. Benveniste (1966, p. 208) emploie le terme « phrase relative » pour désigner la proposition relative. Dans un tel syntagme, la relative est le déterminant de l'antécédent, c'est-à-dire le syntagme nominal dont il constitue une expansion (A. Haloubiyou, 2016, p. 212). Cependant, c'est la présence du pronom relatif au sein de la proposition relative, bien plus que la fonction de cette dernière, qui la caractérise en tant que telle (G. Manessy, *ibid.*). Pour J. Dubois et al. (2012, p. 409),

*On appelle relative une proposition comportant un relatif, insérée dans un syntagme nominal constituant d'une phrase matrice (ou phrase principale). Le syntagme nominal qui sert de base à l'insertion est appelé antécédent.*

La proposition relative du kabyle a été abordée dans notre travail ci-dessus référencé, en tant que l'un des déterminants du nom. Le présent article vise à l'approfondir dans sa description en tant que subordonnée dans une phrase complexe ou encore, une phrase insérée dans une phrase principale. Aussi se focalise-t-il sur les questions suivantes : Comment

reconnaître la relative en kabiyè ? Quelles sont les relatifs dans cette langue ? Le kabiyè étant une langue à classe, comment fonctionnent ces relatifs ? Ce questionnement nous amène à poser les hypothèses qui suivent : La relative du kabiyè a sa marque spécifique. Il est attesté dans cette langue des items fonctionnant comme relatifs. Ces relatifs seraient soumis au système d'accord de classe.

Pour l'atteinte de nos objectifs, les données recueillies seront analysées dans une approche descriptiviste, en nous basant sur la définition de la relative telle que suggérée par les auteurs susmentionnés. Les énoncés kabiyè sont suivis d'abord d'une traduction mot à mot, ensuite d'une traduction littérale et, en fin, d'une glose.

L'étude est articulée autour de quatre points. Le premier point porte sur l'identification de la relative en kabiyè. Le Deuxième point traite de la variation du pronom relatif en kabiyè. Le troisième point présente la reprise pronominale dans la relative et dans la phrase matrice. En fin, le quatrième point aborde la réduction d'un syntagme nominal modifié par une relative dans un contexte de communication.

### **1. Identification de la relative en kabiyè**

En kabiyè, une proposition (ou subordonnée) relative se caractérise fondamentalement par un élément discontinu, à deux termes, se présentant sous la structure *X ..... yó*. Le premier terme, *X* (le pronom relatif), introduit la relative tandis que le second terme, *yó*, (une particule déictique) la ferme. Dans les exemples ci-dessous, la relative est entre crochets.

- (1) tíú [ɲgú kɪ-dábá yó] kɪ-wɪláá  
/arbre (Cl.3)/Rel. (Cl.3)/Ana. (Cl.3)-se sécher+Acc./Déic/  
“L'arbre qui est tombé s'est séché/est sec”
- (2) paɣ [ɲgá pe-diyáá yó] kɔ-gɔmá  
/enfant (Cl.7)/Rel. (Cl.7)/Pro Imp-envoyer+Acc./Déic/  
“L'enfant qu'on a envoyé est venu”
- (3) pa-múli pɔnɔ [wei ɲ-hám yó]  
/Pro Imp-voler+Acc/chèvre (Cl.1)/Rel. (Cl.1)/tu-donner+Acc./Déic/  
“On a volé la chèvre que tu m'as donnée”

(4) ε-sumá kájásti [nzi ε-jaa hayaý yó]

/Pro-connaître+Acc/parcelles (Cl7)/Rel (Cl.7)/Poss-père/  
cultiver+Acc./Déic/

“Il/elle connaît les parcelles que son père cultivait”

Le pronom relatif X (dans X ..... yó) est constitué du morphème relatif wen-/n- et de l'anaphorique de classe de l'antécédent (K. K. LébiKaza, 1999, p. 468). Comme on peut le constater à travers ces quelques exemples, la forme du pronom relatif varie (ηγύ, ηγά, wei, nzi, ...). Quels sont les paramètres de cette variation ?

## 2. Variation du pronom relatif en kabɣe

En kabɣe, le pronom relatif varie non seulement selon la fonction syntaxique (sujet, objet ou circonstant) de l'antécédent, mais aussi en fonction de la classe nominale de ce dernier.

### 2.1. Relatives à antécédent sujet ou objet

Dans les subordonnées relatives où l'antécédent assume la fonction syntaxique de sujet ou d'objet, le pronom relatif varie selon la classe nominale de l'antécédent. Voici ci-dessous quelques illustrations.

(5) tíu [ηγύ kt-wílaá yó] kt-ɖabá

/arbre (Cl.3)/Rel (Cl.3)/Ana (Cl.3)-se sécher+Acc/Déic/Ana (Cl.3)-  
tomber+Acc/

“L'arbre qui s'est séché est tombé”

(6) nim [mbú ε-yabá yó] pu-hutaá

/huile (Cl.10)/Rel (Cl.10) Pro-acheter+Acc./Déic/Ana (Cl.10)- se  
verser+Acc/

“L'huile qu'il/elle a achetée s'est renversée.”

(7) ʔáká [ηγá pε-setáa yó] ka-wílaá

/bois (Cl.7)/ Rel (Cl.7) Pro Imp-couper+Acc/Déic/Ana (Cl.7)-se  
sécher+Acc/

“Le bois qu'on a coupé est sec”

(8) ʔást [nzí pɛ-set áa yó] st-wílaá

/bois (Cl.8)/ Rel (Cl.8) Pro Imp-couper+Acc/déic/Ana(Cl.8)-se sécher+Acc/

“Les bois qu’on a coupés sont secs”

Dans les exemples ci-dessus, les relatives occupent « des fonctions adnominales » (J. Feuillet, 1988, p. 122) : elles constituent des expansions de noms assumant la fonction de sujet (5 & 6) ou d’objet (7 & 8) de la phrase matrice. Ces exemples montrent que dans ce type de constructions relatives, le pronom relatif varie selon la classe nominale de l’antécédent : ɲgó (Cl. 3), mbú (Cl. 10), ɲgá (Cl. 7), nzí. (Cl. 8) etc. Le tableau suivant présente les variantes du pronom relatif à antécédent sujet ou objet.

**Tableau : Variantes du pronom relatif à antécédent sujet ou objet en kabiye**

Genres	Nombre	Classes	Relatif
I	Singulier	1	weí
	Pluriel	2	mbá
II	Singulier	3	ɲgó
	Pluriel	4	weí
III	Singulier	5	ndí
	Pluriel	6	wená
IV	Singulier	7	ɲgá
	Pluriel	8	nzí
V	-	9	ndó
VI	-	10	mbú

Comme mentionné plus haut, le pronom relatif est constitué du morphème relatif *wen-* ou *n-* et de l’anaphorique de classe de l’antécédent. Aussi les variantes ci-dessus résultent-elles des combinaisons telles qu’elles sont présentées ci-dessous :

Classes	Relatifs	Constituants
1	weí	wen- + i
2	mbá	n- + pa
3	ɲgú	n- + kɔ
4	weí	wen- + i
5	ndí	n- + dɪ
6	wená	wen- á
7	ɲgá	n- + ka
8	nzí	n- + sɪ
9	ndú	n- + tɔ
10	mbú	n- + pɔ

Ces données montrent que le morphème relatif est *wen-* devant les indices de classes constitués d'une voyelle (Cf. classes 1, 4 et 6) et *n-* devant les indices de classes commençant par une consonne (Cf. classes 2, 3, 5 et 7 à 10). Devant la voyelle /i/, le morphème *wen-* perd sa nasale finale (Cf. classes 1 et 4). Quant au morphème *n-* (la nasale alvéolaire), il est assimilé par la consonne de l'indice de classe qui lui est suffixé, du point de vue point d'articulation. En conséquence, il se réalise [m] devant les consonnes bilabiales (classes 2 et 10), [ɲ] devant les consonnes vélaires (classes 3 et 7) et [n] devant les consonnes alvéolaires (classes 5, 8 et 9). Il est à remarquer également dans les données que les consonnes sourdes des anaphoriques de classe se sonorisent : /k/, /t/, /s/ et /p/ deviennent respectivement [g], [d], [z] et [b], conformément à une règle générale de la langue kabyle suivant laquelle les consonnes sourdes se réalisent sonores en contexte intervocalique et en position médiale (Haloubiyou A., 2016, p. 105-106).

## 2.2. Les propositions relatives à antécédent locatif

Les relatives à antécédent locatif présentent deux possibilités de constructions. La première consiste à utiliser les mêmes pronoms relatifs que ceux décrits plus haut. Dans ce cas, la postposition du locatif (l'antécédent) est renvoyée après le relatif et est marqué par l'anaphorique de classe à lui préfixé. On obtient la structure suivante :

**Structure 1 : Rel. + Ana.-Postpo. + S + V ± O + yó**

Les exemples suivants sont illustratifs de cette structure :

(9a) [taɲ [ɲgú kí-dɛɛ Nákáa zóú yó] kí-walaá

/chambre (Cl.3)/Rel. (Cl.3)/Ana. (Cl.3)-sous/Nákáa/rentrer+Inac/Déic./  
Pro-être large+Acc/

La chambre, celle dans laquelle Nákáa rentre, elle est large

“La chambre où Naka dort est spacieuse.”

(9b) manzimá púú [ɲgú kí-waí ɛ-meláa yó]

/1PS+connaître+Acc /montagne (Cl.3)/Rel. (Cl.3)/Ana. (Cl.3)-  
derrière/3PS-se cacher+Acc./Déic/

Je le connais la montagne, celle derrière laquelle il/elle s’est caché(e).

“Je connais la montagne derrière laquelle il/elle s’est caché(e).”

(9c) faý [ɲgá ka-daá má-lúnaa yó] kɛ-wɛ bolɲ

/champ (Cl.7)/celui (Cl.7)/Ana. (Cl.7)-dans/je-sortir de+Acc./Déic./  
Pro-être/lain/

Le champ, celui d’où je viens, il est loin

“Le champ d’où je viens est loin.”

Dans les exemples ci-dessus, les antécédents *taɲ* “chambre”, *púú* “montagne”, et *faý* “champ” sont des noms locatifs. Par conséquent, dans la construction relative, leurs postpositions (*dɛɛ*, *waí*, *daá*) sont positionnées en contexte subséquent au pronom relatif et portent un préfixe qui n’est autre que l’anaphorique de classe (Ana.) de l’antécédent. Ces anaphoriques fonctionnent ici comme déterminant possessifs : ils indiquent « la participation » des postpositions auxquelles ils sont préfixés « à la sphère personnelle » de l’antécédent locatif, d’après les termes de D. Creissels (2006, p. 143). Aussi, *ɲgú kí-dɛɛ* (9a), *ɲgú kí-waí* (9b) et *ɲgá ka-daá* (9c) signifient respectivement “sous lequel/laquelle”, “derrière lequel/laquelle” et “dans lequel/laquelle”.

Les postpositions attestées sont les suivantes (A. Haloubiyou, 2016, p. 216) :

daá	“dans”
déé	“sous/au-dessous de”
yaý	“sur”
waí	“derrière”
jóló	“à côté de”
εsé-n-dáá	“devant”
yeux-Epen-dans	
nów-daá	“au-dessus de”
tête-dans	

En revanche, dans la seconde possibilité de construction, le pronom relatif est *déńdée* “où”. Dans ce cas de figure, la postposition de l’antécédent garde sa position –elle suit immédiatement le nom locatif– et n’est point marquée. Le relatif *déńdée* reste invariable. La seconde structure d’une relative à antécédent locatif en kabiyè est donc la suivante:

Structure 2 : *déńdée* + sujet + V ± O + *yó*

Ainsi, l’application de la structure 2 aux exemples de la structure 1 (9a à 9c) ci-dessus donne ce qui suit (10a à 10c) :

(10a) *ʈaý dɛ́ [dɛ́ńdɛ́ Nákáa zúú yó] pɔ-walaá*  
 /chambre/dans/où/Nákáa/rentrer+Inac/Déic./Ind-être large+Acc/

Dans la chambre où Nákáa rentre, c’est large.

“La chambre où Naka dort est spacieuse”

(10b) *manzimá púu waí [dɛ́ńdɛ́ ε-meláa yó]*  
 /1PS+connaître+Acc /montagne/derrière/où/1PPI/aller+Inac./Déic/

Je connais derrière la montagne où il/elle est caché(e).

“Je connais la montagne derrière laquelle il/elle est caché(e).”

(10c) *faý daá [dɛ́ńdɛ́ má-línaa yó] pɔ-wɛ bolín*  
 /champ/dans/où/1PS-sortir de+Acc./Déic./Ind-être/loin/

Le champ d’où je viens, c’est loin.

“Le champ d’où je viens est loin.”

Dans les relatives à antécédent locatif, le sujet du verbe est forcément une entité autre que l’antécédent représenté par le pronom relatif, contrairement aux autres relatives où le sujet du verbe peut être ou non ledit antécédent.

### 3. Reprise pronominale dans la relative et dans la phrase matrice

Notons tout d'abord que la relativisation en kabiyè constitue un cas d' « enchâssement » où la relative est incluse dans une « phrase matrice » ou « phrase réceptrice » (J. Dubois et al., 2012, p. 179). En ce qui concerne la reprise pronominale, elle s'opère tant dans la phrase matrice que dans la phrase enchâssée, la relative.

Lorsque dans une phrase complexe le pronom relatif, substitut de l'antécédent, est le sujet ou l'actant du verbe de la relative, il (le sujet) est obligatoirement repris sous la forme de son anaphorique de classe et préfixé au verbe. Par ailleurs, l'enchâssement de la relative dans la phrase matrice donne lieu à une reprise du sujet de la phrase matrice à travers son anaphorique qui est préfixé au verbe de cette dernière. Observons les phrases suivantes illustrant ces cas.

(11) tíú [ɲgú kɪ-wɪláá yó] kɪ-ɖábá

/arbre (Cl.3)/celui (Cl.3)/Ana. (Cl.3)-se sécher+Acc./qui/Ana. (Cl.3)-tomber+Acc./

“L'arbre qui s'est séché est tombé”

(12) tíú [ɲgú Nɛmé sɛtáá yó] kɪ-wɪláá

/arbre (Cl.3)/celui (Cl.3)/Nɛmé/couper+Acc./que/Ana. (Cl.3)-se sécher+Acc./

“L'arbre que Nɛmé a coupé s'est séché/est sec”

Dans l'exemple (11), nous pouvons constater que le préfixe *kɪ-*, anaphorique de *tíú* “arbre” est préfixé au verbe de la relative, *kɪ-wɪláá*, ainsi qu'à celui de la phrase réceptrice, *kɪ-ɖábá*. Cela s'explique par le fait que *tíú* “arbre” soit l'antécédent du pronom relatif *ɲgú*, sujet de la relative et que la relative est enchâssée dans la phrase matrice. En revanche, dans l'exemple (12), seul le verbe de la phrase matrice, *kɪ-wɪláá*, qui est marqué par la reprise pronominale. Cela n'est pas le cas pour le verbe de la relative (*sɛtáá*), étant donné que son sujet (*Nɛmé*) est autre que l'antécédent du pronom relatif.

Lorsque le pronom relatif (représentant l'antécédent) est l'objet du verbe de la relative, il (le sujet) est nécessairement repris sous la forme de son anaphorique de classe (en fonction objetale) et suffixé au verbe.

(13) *tuluú ngú Sam yabá-kú yó pɛ-bɛli-kú*  
/bouc (Cl.3)/celui (Cl.3)/Sam/acheter+Acc.-Cl.3/que/on castrer+Aor.-Cl.3/

“Le bouc que Sam a acheté est castré.”

(14) *tuluú ngú Sam yabá-kú yó ki-baylaá*  
/bouc (Cl.3)/celui (Cl.3)/Sam/acheter+Acc.-Cl.3/que/Anaph. (Cl.3)-être grand+Acc./

“Le bouc que Sam a acheté est grand/gros.”

Dans les deux exemples ci-dessus, les verbes *yabá* (exemple 13 et 14) et *bɛli* (exemple 13) ayant pour complément *tuluú* “bouc”, antécédent du pronom relatif *ngú*, sont marqués par la reprise dudit complément à travers son pronom anaphorique en fonction objetale *-kú*.

#### 4. Réduction d'un syntagme nominal modifié par une relative

Dans une situation de communication, la réduction d'un syntagme nominal modifié par une relative est possible. Au cas échéant, cette réduction vient en réponse à une question visant à obtenir une précision sur l'entité désignée par l'antécédent ou le nom déterminé par la relative. Elle procède par l'omission du déterminé, c'est-à-dire l'antécédent. Une relative ainsi réduite représente tout le syntagme nominal. Les exemples qui suivent illustrent ce phénomène :

(15) Q : *tuluú píngv Sam yabá*  
/bouc (Cl.3)/Int.(Cl.3)/Sam/acheter+Acc./

“Quel type de bouc Sam a-t-il acheté ?”

R : *(tuluú) ngú pɛ-bɛli-kú yó*  
/celui (Cl.3)/ils-castrer+Aor.-(Cl.3)/que/  
“Celui qu'on a castré = un bouc castré”

(16) Q : *táy ngáá n-dón*  
/maison (Cl.7)/Int. (Cl.7)/tu-dir+Inac./  
“De quelle maison parles-tu ?”

R : (fáy) ŋgá ma-yaba yó  
/celle (Cl.7)/je-acheter+Acc/que./  
“celle que j’ai achetée”

Dans les réponses (R) aux questions (Q), dans un contexte de communication, l’interlocuteur omet le plus souvent le déterminé (mis ici entre parenthèses dans les exemples) pour exprimer uniquement le déterminant relatif, qui constitue ainsi une réduction discursive, une nominalisation de la relative.

### **Conclusion**

Au terme de la présente étude sur la relative en kabiyè, que pouvons en retenir ? Une relative en kabiyè se caractérise fondamentalement par un marqueur binaire et discontinu : *X...yó*. Dans ce marqueur discontinu, le premier élément, *X*, qui introduit la relative, représente ici le pronom relatif qui varie selon la classe nominale et par rapport à la fonction syntaxique (sujet, objet ou locatif) de l’antécédent ; le second élément, *yó*, une particule déictique, ferme la relative. Le verbe de la relative est marqué par une reprise pronominale qui lui est préfixé, lorsqu’il a pour sujet le pronom relatif représentant l’antécédent. Du fait de l’enchâssement de la relative dans une phrase matrice, le verbe de cette dernière est également marqué par une reprise pronominale s’il a comme sujet l’antécédent. Dans une situation communicationnelle, un syntagme nominal modifié par une relative peut être utilisé seule, sans l’antécédent. Le sujet du verbe d’une relative à antécédent locatif est forcément une entité autre que l’antécédent représenté par le pronom relatif, contrairement aux autres relatives où le sujet du verbe peut être ou non ledit antécédent.

Quels sont les autres types de subordonnées dans cette langue et comment se caractérisent-ils ? Ces aspects méritent d’être abordés ultérieurement.

### Référence bibliographique

- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Editions Gallimard.
- Creissels, D. (2006). *Syntaxe générale. Une introduction typologique – Tome I. Catégories et construction*. Paris. Lavoisier.
- Dubois, J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi C., Marcellesi J-B., Mével J-P. (2012). *Dictionnaire de Linguistique et des Sciences du Langage*. 75283 Paris Cedex 06. Larousse
- Feuillet, J. (1988). *Introduction à l'analyse morphosyntaxique*. PUF. Linguistique Nouvelle.
- Haloubiyou, A. (2016). *Etude comparée de la détermination nominale dans deux langues gur du Togo : le kabyle et le moba*. Thèse pour l'obtention du Diplôme de Doctorat Unique. Option Linguistique. Université de Lomé. Département des Sciences du Langage.
- Lébiakaza, K. K. (1999). *Grammaire Kabyle : une analyse systématique (phonologie, tonologie et morphosyntaxe)*. Rüdiger Koppe Verlag.
- Manessy, G. (1961). « Structure de la proposition relative dans quelques langues voltaïques » (document dactylographié)
- Nicole, J. (1989). Les déterminants en nawdm (document dactylographié).

---

# Contrastive Analysis of Consonant Segments in English and Gengbe: A Study of EFL Learners' productions in Beninese Secondary Schools of the Mono Region

---

Régis O. K. A. Johnson  
*johnsonkobena1@gmail.com*

&

Flavien Gbéto  
*flavien.gbeto@gmail.com*

*Laboratoire de Dynamique des Langues et Cultures à Calavi (LABODYLICAL)  
Université d'Abomey-Calavi*

**Abstract :** The current study is a comparative investigation of the phonemic structures of Gengbe and the English language. It aims at identifying similarities and differences existing between the consonant segments of both languages, and the impacts of the observed differences may have on EFL learners of the public secondary school of Agoue (CEG Agoué). After a desk comparison, it is found out that segment of sounds such as /ð/, /ʒ/, /θ/, /ʃ/ are present in English but non-existent in Gengbe. All the same /ɲ/, /d/, /kp/, /gb/ are present in Gengbe and not in English. In consequence, it is strongly predicted that when learners will be confronted to an inexistent segment in Gengbe, they would be tempted to substitute it with a segment which closely approximates the input's articulatory and/or acoustic properties. As such, Gengbe sounds will interfere in the realisation of English sounds, thereby delaying the learning process of English.

After a field research, it is observed that learners produce /t/, /f/ whenever they encounter the digraph 'th' which realisation is voiceless and /d/, /d/ or /v/ whenever they face the voiced variable of the same digraph. It is also noticed that they substitute /ʃ/ to /tʃ/ or /s/, depending on the position in which the sound occurs, in words whenever they encounter the digraph "sh", "ch" Eg: *shoe, shy, gracious*, etc. As for the sound /ʒ/, it is replaced with /z/.

**Keywords:** Contrastive Analysis, EFL learners, Gengbe, substitution, consonant sounds, interference.

## Introduction

In the process of learning a new language, there are possibilities for the mother tongue of the learners, a language which is part and parcel of the learners' communicative competence, to influence the language which is being learnt. The influence could be observed at the level of semantics, syntax, phonology, and so on. According to Idriss (2016: 1) *the learners are already engrossed by the exposition of the first language and may tend to apply the same rules in the formation and usages of the new language which is being learnt.*

Among the universal aspects of language, phonology of one's mother tongue is possibly the most difficult one to unlearn (Broselow 1982, Beghoul 2007, Reed, 2014; Houmasse & al., 2016, Donnou, 2016, Adjibi, 2019, etc.) In that vein, Eckman (2004) cited in Malah & Rashid (2015: 106) posits that *Although linguists have been at logger heads on different issues relating to language studies, they have unanimously agreed that the L1 significantly influences the acquisition of the L2 phonology.* This influence can be either positive or negative (Lado, 1957; James, 1980; Corder 1975; Selinker, 2008; Keshavarz, 2012; Adjibi, 2011, Ahivehoude, 2017, Malah & Rashid, 2015, Gast, 2009, etc.). Consequently, at the level of segment of sounds, *some pronunciation difficulties being faced by ESL learners are quite attributable to the phenomenon of negative transfer, where sounds of L1 are erroneously transferred into the target language* (Brown, 2014). As such, deviations in regard to segments, can be classified into three (03): sound substitution or conflation, consonant deletion and sound addition (Malah & Rashid, 2015: 106).

The current study is a phonological analysis of Gengbe speakers learning EFL with a great focus on the consonant sounds. Gengbe, a language of the phylum Niger-Congo, belongs to the subfamily Kwa and to the group *gbe* (Capo, 2009). Gengbe is considered as a cross-border language (Da Cruz, 2009), for, it is worth recalling that it is spoken both in Benin and in Togo. It has the status of national language as indicated by the constitution of the 11th of December, 1990. In its 11th article, it is indicated that all the communities composing the Beninese nation have

the liberty to use their language both on their written form or their oral form and develop their own culture while respecting others. This clearly highlights the fact that Benin is, a country where many languages are spoken, a multilingual country having French as the official language. A non-comprehensive comparison between the English consonant sound systems and Gengbe consonant sound systems will be made. The comparison in the field of contrastive analysis *can be defined as the identification of similarities and differences between two or more categories along a specific (set of) dimension(s)* Gast (2009: 4). The author goes further and highlights that *A phonological and morpho-phonological comparison of two languages is purely form-based insofar as it does not make reference to meaning or function* (ibid: 5). Thus, after comparing the consonants segments of both languages, the probable difficulties learners may encounter will be identified through the noted differences. Since *The 'objective of applicability' is also reflected in the fact that contrastive studies focus on the differences, rather than the similarities, between the languages compared.* (ibid: 2). Then predictions as regards those differences will be made. This will be followed by a field verification.

### **Significance of the study**

Through this investigation, it is expected that Gengbe EFL learners will become aware of the 'trouble areas' when it comes to pronouncing English words correctly. Nevertheless, outcomes from this study would pave the way for further research and predict the areas of English pronunciation difficulties for Gengbe EFL learners that are largely caused by the differences between the English and Gengbe consonant segments and the 'transfer' of the phonological features of their native language.

Teachers of English to Gengbe speakers would also find the findings of this research very helpful. This study is highly significant because its focus is to unravel the causes of pronunciation difficulties at the segmental level faced by the Gengbe EFL learners and users.

## **Objectives of the Study**

As Malah & Rashid (2015: 107) affirm *the intrusion by the features of the L1 bedevils the success of the L2 learners and users of the ESL*. Unubi (2018:45) highlights this and asserts that *the chief objective of CA is to examine the differences that subsist between languages as well as the difficulty they pose to L2 learners under teaching and learning situation*. In that vein, the current study has 3 objectives:

- 1) To identify the similarities and differences between the consonants of English and Gengbe languages and to determine why the Gengbe learners of English have difficulty with some English sounds;
- 2) To predict with accuracy the English pronunciation learning difficulties likely to be faced by the Gengbe EFL learners based on the comparison of the two consonant sound systems.
- 3) Going into the field to verify if the predictions are correct.

## **Theoretical framework and presentation of key concepts of the theory**

### **Theoretical framework**

The theory underpinning the current investigation is Contrastive Analysis (CA). Actually, CA is essentially founded on the assumption that languages can be compared and contrasted (Lado, 1957; James, 1980; Ellis & Barkhuizen, 2005; Gass & Selinker, 2008, etc.). For Ellis & Barkhuizen (2005: 52),

CA involved describing comparable features across the two languages, identifying the differences and, then, predicting what errors learners would make. It served two major purposes: first it provided an explanation for why learners make errors, and secondly it served as a source of information for identifying which structural areas of the TL teachers needed to teach.

Okoji and Okeke (2009:6) note that *CA derives its importance from the belief that the first language (L1) influences the learning of another language*. Though there are a lot of controversies related to the hypothesis of CA, I rely on Brown (2000: 212) who posits that *phonology remains the most reliable linguistic category for predicting learner performance*.

## **Presentation of key concepts of the theory**

### **Transfer**

The term *transfer*, in the field of language learning and teaching, refers to different ways of how one language and its characteristics can impact the acquisition or learning of another one (Ringbom 2007: 30). However, it is strongly argued that the notion of *transfer* cannot be limited to the learner's mother tongue influence because the knowledge of other languages acquired by the learner can also be responsible for the transfer. For Ellis (2008: 350), the effect of the learner's MT *cannot be completely accounted for with regards to habit formation*. Consequently, Odlin (1989: 27) defines transfer as *the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired*. Lado (1957) develops that idea through the theory of contrastive analysis, by positing. *We have ample evidence that when learning a foreign language, we tend to transfer our entire native language system in the process* Lado (1957:11). He has gone further and highlights that *The point in bringing up this matter of distribution is that in transferring a native language structure the learner transfers its distribution as well as its form and meaning* Lado (1957: 58-59). From such a theoretical position, it sounds obvious that in the learning of a new language, the mother tongue can be of great influence.

Transfer can be positive or negative. In positive transfer, there are points of similarities between the two languages, which means that learners can successfully apply rules and patterns from their L1 even to the target language (Ringbom 2007: 6). Whereas in negative transfer learners experience difficulties in the use of the new language because of dissimilarities between their L1 and the language they are learning or acquiring (Odlin 1989: 26). Consequently, the learner consciously or not applies the rules of his MT to the TL production. Negative transfer is sometimes used synonymously even with the term *interference*.

### **Interference**

Dubois et al. (2001: 265) define the concept of *interference* as *un sujet bilingue utilise dans une langue-cible A un trait phonétique,*

*morphologique, lexical ou syntaxique caractéristique de la langue B.* From such a definition, it becomes clear that interference can be observed at three levels of the language which are: phonetico-phonological level, morphological level and lexical level. Mackey cited in Debyser (1970: 34) thinks that the interference *est l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue.* Debyser (1970) himself goes further and defines it taking into account three perspectives:

- Psychological perspective: when the learner unconsciously expresses his mind in his first language to express a given need in the L2.
- Linguistic perspective: this occurs after contact of both languages and when in the second language structures of the mother tongue can be found.
- Pedagogical perspective: it is a phenomenon of transfer of structures of the mother tongue in the second language when the learner faces some difficulties of the second language structures.

From the perspectives (linguistic, pedagogical, psychological) mentioned above, interference refers to characteristics of a behaviour in a new environment. Such a presence of prior behaviours first implies the process of transfer.

### **3. Related previous studies and inventory of the consonant sounds systems**

#### **3.1- Related previous studies**

As mentioned in Ahivehonde (2017), Degla (2008) investigates on interference between Maxigbe and English. As the results from his investigation are similar to Etcho (1988), one can conclude that regardless of the language, the transfer of rules from the native language is what constitutes interference. As interference (in Contrastive Analysis) means the continuity of already acquired habits of the native language, the learner may tend to revert to the native language either in his/her foreign language *receptive skills or productive skills, or both* (Carroll, 1968:113-121). In the same trend, Adjibi (2011) carried out an investigation on the influence of French language on the learning of English in Beninese secondary schools. He succeeds in demonstrating

that French language which is the official language of the country but not the first language has a very strong influence on Beninese EFL oral productions.

According to Ahivehoude (2017) the rules of combining sounds into words in Ayizò are different from those in English (different phonemic systems, different syllable types etc.); when the characteristic patterns of stress and intonation in English, which determine the overall rhythm or melody of the language, are different from those of their L1 (i.e., pitch accent vs. stress accent and syllable-timed vs. stress-timed). Onyekachi & Ugwu (2018) identify some vowel sounds in the English Language such as /ʌ/, /ɜ:/ and /ə/ which are absent in the sound system of Izzi dialect. According to the author, the dental fricatives /θ and ð/ and voiced palato-alveolar fricative sound /ʒ/, do not exist in Izzy dialect either. The English nasal velar sound /ŋ/ does not exist in the Izzi dialect sound system as well. On the other hand, the Izzi consonant sounds /kw/ /gw/ /kp/ and /gb/ are absent in the English sound system. Relying on the outcomes of the comparative analysis they posit that those differences “could lead to the complications encountered by the Izzi learners of the English Language in the study of the English Language.” (Onyekachi & Ugwu, 2018: 8).

Abraham (2019: 31) mentions that *the objective of a contrastive study is to bring out the differences in the two languages compared with a view of emphasizing on the effects which such differences have on both EFL teachers and learners*. The outcomes of his investigation can be presented taking into account four points:

- consonant phonemes such as /ð/, /θ/, /s/, /ʃ/, /ʒ/, /v/ and /z/, and the vowel phonemes /ə/ and /ʌ/, which are present in English do not exist in Igala, alike /kp/, /gb/, /ny/, /kw/, /gw/ and /nw/ exist in Igala and not in English;
- English has twelve pure vowels (monophthongs) and eight diphthongs, while Igala has fourteen monophthongs and eleven diphthongs;
- that these differences have posed certain teaching and learning difficulties to both EFL teachers and learners who are native speakers of the Igala language;
- that while English has twenty-four consonant phonemes, Igala has twenty-three. (Abraham, 2019)

The author concludes after his investigation that *the existing differences noticed from the study have posed teaching and learning difficulty phonologically to both Igala teachers and learners of English (ESL), a situation referred to as mother-tongue interference in education* (Abraham, 2019: 41).

Malah & Rashid (2015: 1) after an investigation on Hausa and the English language conclude that *Hausa has forty-seven (47) phonemes when English has forty-four (44)*. Differences in the phonological features between the two languages result in challenges faced by the Hausas in learning English.

Hanane (2017) through a descriptive method investigates the impact mother tongue can exert in learning the English language vocabulary. She demonstrates through her dissertation the importance of the use of the mother tongue as a pedagogical tool and how complex this can be as well in teaching and learning foreign language vocabulary. Notice that she focusses on the written form of participants' production. She comes out showing that most learners are unaware of the commonalities between their MT and English.

Umeodinka & Ogwudile (2017) in an article entitled *THE CONTRASTIVE STUDY OF IGBO AND ENGLISH DENOMINAL NOUNS* set as objective to find out the similarities and differences between the nominalization process in Igbo and that of the English language. Also, the study seeks to know how the findings will contribute to the enhancement of the teaching of English Denominal nouns to the Igbo learning English as a target language (Umeodinka & Ogwudile, 2017). They discover that unlike English, Igbo speakers make use of syllable reduction, reduplication and noun -agent and noun object combination.

Degbevi (2012) in his thesis entitled *ANALYSE CONTRASTIVE DU KOTAFON ET DE L'ALLEMEND: MORPHOLOGIE ET PHONOLOGIE* illustrates how relevant it could be for the field of teaching to contrast the languages. He succeeds in showing that both at phonetic and phonological level, Kotafon has 32 consonant sounds and twelve vowels while Deustch language has 28 consonants and 20 vowels, Although the literature available in the field is enormous, none of them, to my

knowledge of course, has dealt with English and Gengbe in general and mainly as regards their phonological aspects. Consequently, the current investigation goes beyond comparing the selected feature and prediction in regard of the differences and the commonalities from the comparative analysis.

### 3.2- Inventory of the consonant sounds of both languages

#### 3.2.1- The consonant sound system of Gengbe

The table below classifies Gengbe consonant sounds based on standard descriptive criteria:

Table 1: Gengbe Consonant Sounds (GCS)

Voicing	Place of articulation	Manner of articulation	
Voiceless	Voiced		
/p/	/b/	bilabial	Stop
/t/	/d/	Alveolar	Stop
/k/	/g/	velar	Stop
/f/	/v/	labio dental	Fricative
/s/	/z/	Alveolar	Fricative
/tʃ/	/dʒ/	palato alveolar	Affricate
/kp/	/gb/	labio-velar	Stop
	/l/	Alveolar	Lateral
	/ɖ/	Post alveolar	Stop
	/ɲ/	Palatal	Nasal
	/w/	Bilabial	Glide
/h/	/h/	Glottal	Fricative
	/m/	Bilabial	Nasal
	/n/	Alveolar	Nasal
	/ŋ/	Velar	Nasal
	/j/	Palatal	Glide

(Adapted from Bole-Richard, 1983: 64-67)

In order to facilitate comparison, I have decided to use IPA for the symbol instead of sticking to the symbols developed for national languages transcription.<sup>1</sup>

### 3. 2. 2- English Consonant sounds

English consonant sounds and their classification based on the criterion of standard description are presented in the table below:

Table 2: English Consonant Sounds (ECS)

Voicing	Place of articulation	Manner of articulation	
<i>Voiceless</i>	<i>voiced</i>		
/p/	/b/	Bilabial	Plosive
/t/	/d/	Alveolar	plosive
/k/	/g/	Velar	Plosive
/f/	v /v/	Labio-dental	Fricative
/θ/	ð /ð/	Dental	Fricative
/s/	z /z/	Alveolar	Fricative
	/r/	Alveolar	Approximant
/ʃ/	ʒ /ʒ/	Palato-alveolar	Fricative
/tʃ/	dʒ /dʒ/	Palato-alveolar	Affricate
	/w/	Bilabial	Glide
	/j/	Palatal	Glide
	/l/	Alveolar	lateral
/h/		Glottal	Fricative
	/m/	Bilabial	Nasal
	/n/	Alveolar	Nasal
	/ŋ/	Velar	Nasal

(adapted from Roach, 2009: 39-50)

---

<sup>1</sup> /tʃ/ is used at the place of /c/;  
 /dʒ/ is used at the place of /j/;  
 /h/ the voiceless one is used at the place of /x/;  
 /ɦ/ the voiced one is used at the place of /x/;  
 /ɲ/ is used at the place of /ny/;  
 /j/ is used at the place of /y/.

#### **4. Methodology**

James (1980: 74) explains that *there are four steps involved in executing a CA of the sound systems of two languages*. In the study of contrastive analysis at phonological level, this model has extensively been utilized, as shown in the literature. However, Keshavarz (2012:14–16) identifies and presents through the literature five steps in comparing and contrasting two language subsystems which are: *selection, description, comparison, prediction, verification*.

For the verification step, 20 learners in the first form (6ième) were randomly selected in the public secondary school of Agoue. Generally, the selected participants have never been exposed to English at their primary schools. Then the language is freshly introduced to them as a subject. The model of pronunciation of English is that of the Received Pronunciation (RP). As far as the participants' ethnic background is concerned, the researcher is well aware of the complexity surrounding the definition of the term "*ethnicity*". In regard to the informants in this study are concerned, he had no difficulty in identifying the subjects' ethnic background as he is akin to the language attached to the ethnic background involved.

The procedures for data collection in this study were a questionnaire and a repetition test. The former is used in this study as a tool to gather the participants' personal information. The repetition test is nothing but a list of twenty (20) of words, bearing the variables under investigation, selected in both Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English (2001) and Cambridge English Pronouncing Dictionary (2006). The researcher records the list of words on a tape. He then asks the participants to listen carefully to the tape and repeat the words immediately afterwards.

The data as regards this study were examined using the method of contrastive analysis (CA). Propounded by Fries (1945), reinforced by Lado (1957) and refined by James (1980), Keshavarz (2012) readapts it to a five-step method which can be categorized into two broad aspects in the current study:

a comparative aspect which includes (selection, description and comparison)

a verification aspect which includes (predictions and verification)  
 Note that the unit of analysis here is the variable identified as problematic for Gengbe EFL learners. These variables include the English consonants that are absents in Gengbe.

## 5- Comparison of the consonant system of both languages and prediction

### 5.1- Comparison of the consonant system of both languages

At this step the objective is to point out the differences and the similarities of both language systems. This step of comparison is proposed by Keshavarz (2012) as the third step in carrying out a contrastive analysis of two languages.

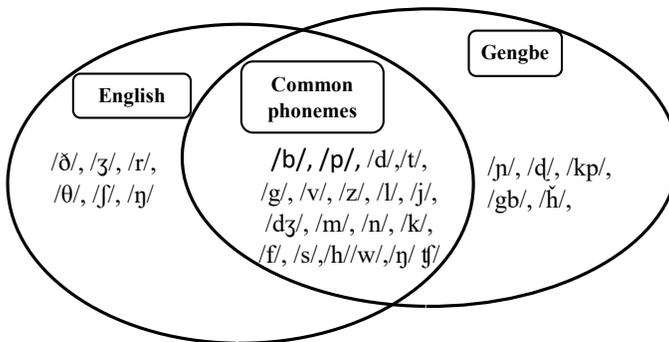


Figure1: comparison of the consonant sound systems of Gengbe and English

Glancing at the consonants comparison as presented in the figure above, it sounds obvious that learners will encounter difficulties in their oral production of English because of some discrepancies.

- **Plosives:** show that except for Gengbe labio-velars /kp/ and /gb/, which are voiceless and voiced pair of plosives with simultaneous labial and velar release with rounded lips (Williamson, 1965) all the other plosives /p, b, t, d, k, g/ are common to both languages. They all share similar characteristics in both languages except that the voiced plosives in Gengbe are always fully voiced in every environment of their distribution.

- **Fricatives:** Gengbe does not have the dental fricatives /θ/ and /ð/ neither does it have the palato-alveolar fricatives /ʃ/ and /ʒ/. The rest /f, v, s, z, h/ are however common to both languages, and in terms of place and manner of articulation, they share the same properties. All the same, the sound /h/ has a voiced variant in Gengbe.
  - **Affricates:** in both Gengbe and English languages, there are two affricates /tʃ/ and /dʒ/.
  - **Nasals:** the phonemes /m/, /n/ are common to both languages and they behave alike in both languages. The velar /ŋ/ is an existing nasal sound in both languages. However, it is not contrasted enough in Gengbe to be accepted as a phoneme of the language. In that trend, Bole-Richard (1983: 33) identifies it as the realization of the “*archiphonème*” /Ñ/ before the consonants k – g – kp – gb. The nasal palato-alveolar /ɲ/ does not exist in English while it is present in Gengbe. Incidentally, it’s worth noting that /ɲ/ also exists in the French language, where it represents the phonemic realization of the digraph ‘gn’
- Laterals: /l/ in the Gengbe is always a clear variety unlike in the English language where it has three variants: the clear, the dark and the voiceless /l/.
- **Approximants:** The English post-alveolar approximant /r/ has an alveolar tap /ɾ/ as a counterpart in the Gengbe. Like the English /ɾ/, /ɾ/ is never syllable final (since there is no coda admitted in the syllabic structure of the language) and it always comes before vowels. But, unlike its English patterns, it hardly occurs in word initial positions.

In General, both languages have a large number of consonants that are physically similar. However, unlike in the English system where most of the consonants have variants, Gengbe consonants do not have variants in terms of distribution, only /h, l, r, w, j, ŋ/ have restricted distribution in the English language. All the other consonants can occur in initial, medial, final and intervocalic positions. The Gengbe consonants on the other hand are all relatively restricted in distribution in that most of them only occur initially and at intervocalic positions largely because of the syllabic structure of the Gengbe (Bole- Richard, 1983).

In conclusion, after analysing the sound system of both languages, I have discovered that Gengbe and English languages function in totally different ways. In other words, their sound systems are not the same, despite having some similarities. Here are some phonological differences between the languages likely to undergo interferences. Gengbe does not have the dental fricatives /θ/ and /ð/ neither does it have the palato-alveolar fricatives /ʃ/ and /ʒ/. Unlike the English /h/ however, the /h/ in Gengbe is, not necessarily to the main sound system of the language because it only accounts for the interjections, ehèè! and “oho!”.

Through the initial phase of observation, it has been noticed that learners tend to replace the voiced dental fricative sounds by /v/ or /d/. It has also been noticed for example that the voiceless dental fricative /θ/ is generally replaced by /t/ or /f/. One may then question when Gengbe speakers use /v/ instead of /ð/ and when do they use /d/ at the place /ð/. From the identified differences above, it should be pointed out that when they are confronted with a segment whose feature matrix in English does not exist in Gengbe, they represent this segment with a native segment which closely approximates the input's articulatory and/or acoustic properties.

## 5.2- Predictions

The comparison of consonant sounds of both Gengbe and English reveals some important differences which are predicted to be a source of difficulties to any Gengbe learners of EFL. The predictions regarding the sounds /ð, ʃ, θ, ʒ/ are presented in the table below.

Table 3: Proposed predictions

Investigated sound	prediction	Prediction for Gun learner of EFL	Normal pronunciation	spelling
/ð/	v	/væt/	/ðæt/	that
		/vạ/	/ðæn/	than
	d	/dæt/	/ðæt/	that
		/dạ/	/ðæn/	than
	d	/dæt/	/ðæt/	that

		/dæn/	/ðæn/	than
	f	/smuf/	/smu: ð/	smooth
		/baf/	/bei ð/	bathe
	t	/smut/	/smu: ð/	smooth
		/bat/	/bei ð/	bathe
/ʃ/	tʃ	/tʃai/	/ʃai/	shy
		/tʃi/		
		/tʃu:/	/ʃu:/	Shoe
	s	grasius	/greisəs/	gracious
		/delicious/	/dəlɪʃəs/	delicious
/θ/	t	/tɪk/	/θɪŋk/	think
		/tək/	/θæŋk/	thank
	f	/fɪŋk/	/θɪŋk/	think
		/fæŋk/	/θæŋk/	thank
/z/	z	/mezy r /	/'mez.ə r /	measure
		/meaz.yr /		
		/'y. zyæl/	/'ju:.zu.əl/	Usual

*Two of the major phonemes absent in the consonantal system of the Beninese languages as well as in the French language are the English dental (or inter-dental) fricatives, i.e. /θ/ and /ð/ (Houmasse et al. (2016: 221). The outcomes of his investigations show both /ð/ /θ/ as problematic sounds for learners. Consequently, we predict the following*

- The interdental fricative voiced /ð/ would be replaced by the labio dental fricative voiced /v/. It could also be replaced by the alveolar plosive voiced /d/ or by the voiced post alveolar stop /ɖ/. It could be pronounced as the labio dental fricative voiceless /f/ or the alveolar plosive voiceless /t/.
- The interdental fricative voiceless /θ/ would be substituted either by the alveolar plosive voiceless /t/ or labio dental fricative voiceless /f/.
- The palato alveolar fricative voiceless /ʃ/ would be substituted by the palato alveolar affricate voiceless /tʃ/ or by the voiceless alveolar fricative /s/ either.

- The palato alveolar fricative voiced /ʒ/ would be pronounced as the alveolar fricative voiced /z/.

Gengbe learners of EFL were not accustomed to the dental fricatives /θ/ and /ð/ and the palato-alveolar /ʃ/ and /ʒ/. This is due to the fact that those sounds do not exist in their mother tongue. As such, it is highly predictable that learners will find it difficult to realize those sounds with accuracy. Learners will then always refer to the closest sound to those sounds that are already available in their system and proceed by substitution. Incidentally, Gengbe sounds will interfere in the realization of English sounds, thereby delaying the learning process of English. Prompting learners to produce /t/, /f/ whenever they encounter the digraph “th” which are realized as voiceless and /d/, /d/ or /v/ whenever they are in front of the voiced variable of the same digraph. Learners may also be tempted to always substitute /ʃ/ to /tʃ/ in words whenever they encounter the digraph “sh”, “ch” and must realise them as /ʃ/. Eg: shoe, shy, chassis etc. all the same, /ʒ/ is predicted to be replaced by /z/.

## **6- Verification**

Based on the results obtained from the prediction, it comes out that Gengbe EFL learners truly encounter difficulties whenever they have to produce sounds such as /ð/, /θ/, /ʃ/ and /ʒ/. As such, it is predicted that learners will find out ways and means to overcome any pronunciation problems as regards these phonemes. Consequently, it is advised to carry out field investigation in order to verify if the predictions are confirmed or not (Gass & Selinker, 2008; Keshavarz, 2012; etc.). In this section, the results obtained from the field will be presented and interpreted.

## 6.1- Interpretation of the findings

### • The voiced dental fricative /ð/

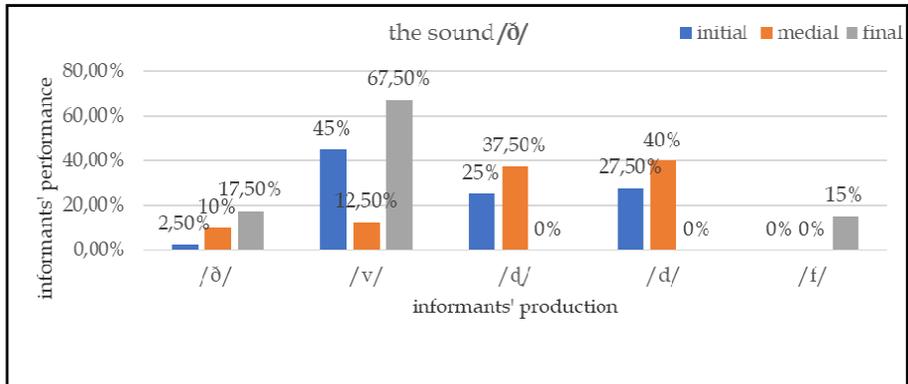


Figure 2: participants' performance with the sound /ð/

The figure above shows the performances of participants (Gengbe EFL learners) in the production of the voiced, dental fricative at the three positions (initial, medial and final) in words. Obviously, the rate of success is notably low, with accurate production for the initial, medial, and final position being only 2.5%, 10% and 17.5% respectively. The voiced labio-dental fricative /v/ Appears as a substitute for the investigated sound in all positions: 67.50% finally, 45% initially, and 12.50% medially. The Gengbe post alveolar voiced and stop /d/ appears in the production only at the initial and medial positions, with 25% and 37.5% occurrences respectively. As for the sound /d/, it also appears at initial position with 27.50% and at medial position with 40% of the realization. Nevertheless, the labio dental voiceless and fricative consonant sound /f/ is used by the informants only at the final position of the production with the realization rate of 15%.

### The voiceless dental fricative /θ/

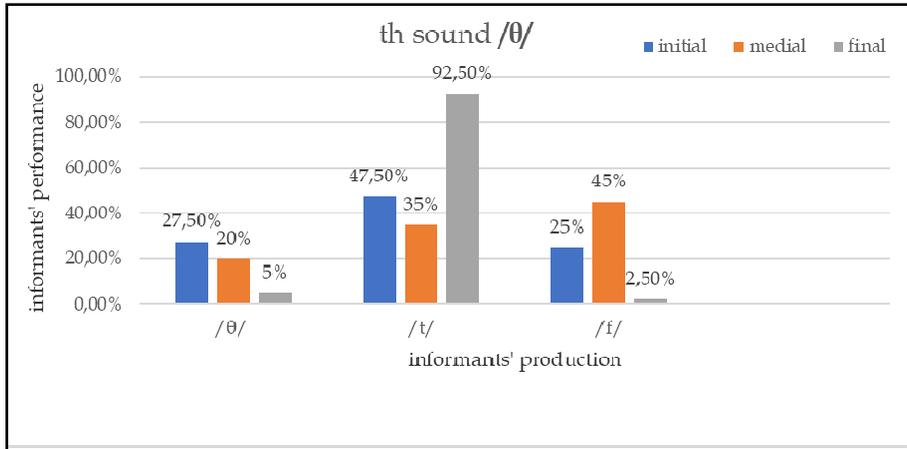


Figure 3: participants' performance with the sound /θ/

The figure above shows the performance of participants (Gengbe EFL learners) in the production of voiceless, dental fricative at the three positions in words. At this level of the current investigation, it is noticed that only 27.50% of the productions are accurate at the initial position. 20% and 05% of the prediction at the medial and final position are accurate as well. However, the greatest majority failed in their production and then proceed by substituting the voiceless dental fricative /θ/ with /t/ and /f/ respectively. /t/ for example initially represents 47.50% of the total average and 35% % at the medial position and at the final position, the production average is 92.50%. As for /f/, the results obtained show that at the initial position 25% of the production which correspond to the /f/. At the medial position, 45% of the realization correspond to it and only 2.5% of the occurrence average match /f/ at the final position.

### The voiceless palato-alveolar fricative /ʃ/

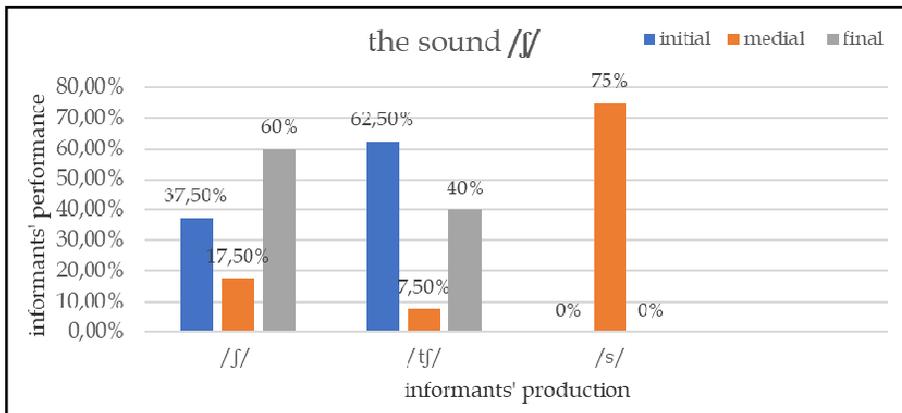


Figure 4: participants' performance with the sound /ʃ/

The figure above presents the performance of the participants (Gengbe EFL learners) in the production of the palate-alveolar, voiceless, fricative sound /ʃ/ in regard to the three positions. At the initial position, only 37.50% of the participants' realization were accurate. At the medial position, 17.5% of the results are accurate and in the final position 60% of the productions were accurate. However, when the sound is at the initial position, 62.50% of the production show that participants substitute the investigated sound with its affricate counterpart /tʃ/. At the final position 40% of the realization are of /tʃ/. When the investigated sound is at the medial position, the favorite choice of the participants is /s/ for, the results show 75% of the participants' productions which were that.

## The voiced palato-alveolar and fricative /ʒ/

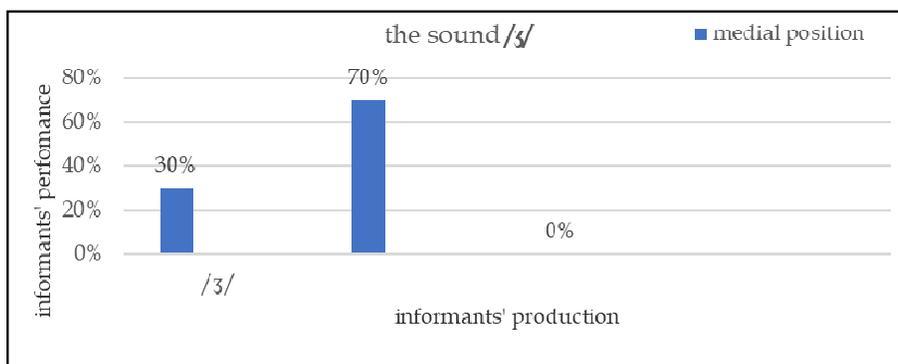


Figure 5: participants' performance with the sound /ʒ/

As for the sound, /ʒ/, it is important to, first of all, recall that it occurs only initially and finally. The figure above presents the performance of the participants to the current investigation considering the only position it occupies. Then, only 30% of the production are accurate. 70% of the productions show that the sound is substituted by /z/.

## Discussion and suggestions

Considering the data and their interpretation, it is demonstrated that the interdental voiced and voiceless fricative sounds /ð/, /θ/ show a very weak rate of accuracy. This is understandable simply because they do not exist at all in the participants' linguistic systems. They then go through substitution in order to overcome the difficulty they encounter. As mentioned above in the predictions, participants in their great majority substitute the interdental voiced fricative /ð/ by the voiced labio-dental fricative /v/, the post alveolar voiced, stop /d/, the alveolar voiced stop /d/ and the labio-dental voiceless and fricative /f/. As for the interdental voiceless fricative /θ/, informants substitute it with the voiceless labio-dental fricative /f/, the alveolar voiced stop /t/. All the same, the success rate of /ʃ/ and /ʒ/ is relatively high. It is noticed that the success rate of their production of the sound /ʃ/ in word medial is low but at the initial and final position their success rate is relatively high. Participants substitute the palato-alveolar, voiceless, fricative

sound /ʃ/ with the affricate counterpart /tʃ/ and with the alveolar, fricative voiceless /s/. The palato alveolar fricative voiced /ʒ/ is substituted by the alveolar fricative voiced /z/.

It is worth recalling that learners are native to Gengbe who have been into contact with French for several years. Then, it is assumed that their prior contact with palate-alveolar, voiceless, fricative sound /ʃ/ the palato alveolar fricative voiced /ʒ/ is the reason why the success rate seems better. Since the interdental voiced and voiceless fricative sounds /ð/, /θ/ do not exist only in Gengbe but also in French, it is assumed that participants have consciously never been in contact with them and the results from figures 2 and 3 clearly picture how weak the success rate of participants' production is.

As a matter of fact, attention of teachers should be called on this. Doing so, they will be aware of the causes of some of their difficulties in class and then design right tools to bridge the gaps. Thus, it is strongly believed that a tool such as tongue twister, which is shown not to be used by teachers, bearing these variables can be of great help. Consequently, we strongly suggest implementing tongue twisters that include these challenging sounds in the classroom, mainly at the warm-up stages and pauses stages.

## **7- Conclusion**

The Contrastive Analysis of Gengbe and English at the level consonant sounds reveals that Gengbe as the mother tongue (MT) can strongly influence the learning of English in class. The comparison step of both systems reveals that English sounds such as, /ð/, /θ/, /ʃ/ and /ʒ/ do not exist in Gengbe. Upon field verification, the proposed predictions are generally confirmed. EFL learners tend to substitute /ð/ by /v/, /d/ or /d/ and to some extent by /f/. When it comes to the sound /θ/ learners substitute it with /t/ or /f/. Another sound identified as problematic for Gengbe EFL learners is /ʃ/. Upon verification, it is observed that learners substitute it by /tʃ/ or /s/. Another sound identified as problematic for Gengbe EFL learners is /ʒ/. As predicted, it is substituted by either /z/ or /s/. Therefore, teachers are strongly advised to utilise proper tools such as tongue twisters, spelling etc. in their speaking classes.

### References

- 1- Adjibi, S. S. (2011). *Influence of a Second Language on Benin EFL Learners' Pronunciation: A Case Study Based on the French Language*. Unpublished Maîtrise Dissertation, University of Abomey-Calavi, Benin.
2. Adjibi, S. S. (2019). *Description of English Vowel Sounds and English Consonant Sounds: Computer-Assisted Language Learning, a remedial approach for more efficiency*. Unpublished PhD Dissertation, University of Abomey-Calavi.
3. Ahivehounde, S.A. (2017). *Phonological interference between Aizo and English*. Unpublished Maîtrise Dissertation, University of Abomey-Calavi, Benin.
4. Beghoul, Y (2007). *The Phonological Interlanguage of the Undergraduate Students at the Department of English, University of Mentouri, Constantine*, Unpublished PhD Thesis in Applied Linguistics, University of Mentouri, Constantine.
5. Bole- Richard, R. (1983). *systematique phonologique et grammaticale d'un parler Ewe : le Gen-Mina du sud Togo et du sud Bénin*, L'Harmattan, Paris.
6. Broselow, E. (1982.) "On predicting the interaction of stress and epenthesis." *Glossa*, 16, 115-132.
7. Brown, H. D. (2014) *Principles of Language Learning and Teaching*, 6th ed. New York: Pearson Education.
8. Capo, H.B.C. (2009), « typologie et classification des langues Béninoises: un point ». Editions ablodé, Cotonou Bénin, *langues et politique des langues au Bénin*, 3, 75-87.
9. Carroll, J. (1968). *Contrastive Analysis and Interference Theory*. Monograph Series on Languages and Linguistics 19th Annual Round table. Washington: Georgetown Univ. Press

10. Corder, S. P. (1975). "The language of second- language learners: The broader issues". *Modern Language Journal*, 59; 409-418.
11. Da cruz, M. (2009). «Les langues transfrontalières du Bénin», éditions ablodé, 4, Cotonou Bénin ; *langues et politique des langues au Bénin* ; 75-89.
12. Debyser, F. (1970). «La linguistique contrastive et les interférences. » *Langue française*, 8; 31-61.
13. Degbevi, C. A. (2012). *Etude contrastive du kotafon et de l'allemand: phonologie et morphologie*. Doctoral Dissertation, University of Abomey-Calavi, Bénin.
14. Donnou, O. F. A. (2016). *Improving vowel grapheme realization of Abomey-Calavi University English undergraduates through a rule-based programme*, Unpublished DEA Dissertation, EDP – ECD, Univesrity of Abomey-Calavi.
15. Dubois, J. (2001). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris: Larousse.
16. Eckman, F. R. (2004), "From Phonetic Differences to Constraint Rankings, Milwaukee" *University of Wisconsin*, 2004, pp. 515-530.
17. Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
18. Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analyzing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
19. Etcho, G. (1988) "Phonological interference between Nagot and English Languages." *Unpublished Maîtrise Dissertation, University of Abomey-Calavi, Benin*
20. Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
21. Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory book*. (3rd ed.) London: Routledge.
22. Gast, V. (2009). *Contrastive Linguistics: Theories and Methods*. <https://www.researchgate.net/publication/265070904> (visited on july 06th, 2020)

23. Hanane, D. (2017). *Mother Tongue Interference in Learning the Vocabulary of English as a Foreign Language: The Case of Third Year Students at the English Division of Mohamed Kheider University of Biskra*. Dissertation in a Master Degree in "Sciences du Langage", English Division, Department of Foreign Languages, Faculty Of Letters and Language, Mohamed Kheider University Of Biskra, Algeria.
24. Houmasse, R; Yehouenou, C. B ; Gbeto, F. (2016). "Problematic consonants for beninese efl learners: case of the dental fricatives". *Lettres d'Ivoire*, 022, 221-231
25. Idriss, S. U. (2016). *First language interference in the use of English question tags among Nigeria Certificate in Education Hausa students in Federal College of Education, Zaria*. MA dissertation in English Language, Department Of English And Literary Studies, Ahmadu Bello University, Zaria.
26. James, C. (1980). *Contrastive Analysis*. London: Longman
27. Jones, D. (2006) *English Pronouncing Dictionary*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Keshavarz, M. H. (2012), *Contrastive Analysis and Error Analysis*, New edition, Rahnama
29. Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press
30. Ligan, D. C. (2016). «Contribution pour l'enseignement par la contrastive des paires minimales en Gungbè : pol valence, connotations et taxinomie ». (C.I.R.L.), Institut de Linguistique Appliquée, *Cahiers Ivoiriens de Recherche Linguistique*, 135-149
31. Malah, Z. & Rashid, S. M. (2015). "Contrastive Analysis of the Segmental Phonemes of English and Hausa Languages", *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 1 (2), 106-112.

32. Okoiji, R.I. & Okeke, C.O (2009). *The Effects of the differences between the sound systems of English and Igbo on the effective learning of English in Nigerian schools*. Masters' Dissertation
33. Onyekachi, A. & Ugwu, N.G. (2018). "Contrastive study of the phonological systems of the English language and the Izzi dialect of the Igbo language", Published by European Centre for Research Training and Development UK; *International Journal of English Language Teaching*, 6 (7), 1-9, ([www.eajournals.org](http://www.eajournals.org))
34. Reed, M. (2014). "The English syllable: Big news, bad news and its importance for intelligibility". In Ames, IA: Iowa State University, In J. Levis & S. McCrocklin (Eds); *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, 190-203.
35. Unubi, A. S. (2019). "A Contrastive Study of English and Igala Segmental Phonemes: Implications for ESL Teachers and Learners". *10.14738/jbemi.66.8012*  
<http://dx.doi.org/10.14738/jbemi.66.8012>
36. Unubi, S. A. (2018b). *A contrastive analysis of the use of conjunctions in English and Igala*. M.A. Dissertation. University of Jos. Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing.
37. Umeodinka, A. U. & Ogwudile, C. E. C (2017), "The Contrastive Study of Igbo and English Denominal Nouns"; *UJAH Special Edition*, 1-13  
<http://dx.doi./org/10.4314/ujah.v18i2.24>

**A PPENDICES**

Table 4: Presentation of the results of /ð/

Presentation of the results of /ð/ at the initial position						
Spelling	Expected pronunciation	Learners production				
		Right production	Predicted productions			
			v	d	D	
That	/ðæt/	1	11	6	2	
Than	/ðæn/	0	07	04	09	
Total= 40		01 (2.5%)	18 (45%)	10 (25%)	11 (27.5%)	
Presentation of the results of sound /ð/ at word medial						
spelling	Expected pronunciation	Learners production				
		Right production	Predicted productions			
			v	d	D	
Worthy	/wɜ:ði/	1	03	08	08	
mother	/mʌðə/	03	02	07	08	
Total= 40		04 (10%)	05 (12.5%)	15 (37.5%)	16 (40%)	
Presentation of the results of sound /ð/ at word final						
spelling	Expected pronunciation	Learners production				
		Right production	Predicted productions		Other production	
			v	d	d	F
smooth	/smu: ð/	02	14	00	00	04
Bathe	/ bei ð/	05	13	00	00	02
Total= 40		07 (17.5%)	27 (67.5%)	00	00	06 (15%)

Table 5: Presentation of the results of sound /θ/ at word initial

Presentation of the results of sound /θ/ at word initial				
Spelling	Expected pronunciation	Right production	Learners production	
			Predicted productions	
			t	F
think	/θɪŋk/	8	3	09
thief	/θi :f/	03	16	1
Total= 40		11 (27.5%)	19 (47.5%)	10(25%)
Presentation of the results of sound /θ/ at word medial				
Spelling	Expected pronunciation	Right production	Learners production	
			Predicted productions	
			f	T
Author	/ 'ɔ:.θə r /	3	1	16
Nothing	/ 'nʌθ.ɪŋ/	5	13	02
Total= 40		08 (20%)	14(35%)	18(45%)

Presentation of the results of sound /θ/ at word final				
Spelling	Expected pronunciation	Learners production		
		Right production	Predicted productions	
			f	T
Mouth	/maoθ/	2	18	00
Truth	/tru:θ/	00	19	01
Total= 40		2 (5%)	37(92.5%)	1(2.5%)

Table 6: Presentation of the results of sound /ʃ/ at word initial

Presentation of the results of sound /ʃ/ at word initial				
Spelling	Expected pronunciation	Learners production		
		Right production	Predicted productions	
			tʃ	S
shoe	/ʃu:/	09	11	00
shy	/ʃai/	06	14	00
Total= 40		15(37.5%)	25 (62.5%)	00
Presentation of the results of sound /ʃ/ at word medial				
Spelling	Expected pronunciation	Learners production		
		Right production	Predicted productions	
			tʃ	S
gracious	/'greɪ.ʃəs/	2	00	18
mission	/'mɪʃ. ə n/	5	3	12
Total=40		07(17.5%)	03(7.5%)	30 (75%)
Presentation of the results of sound /ʃ/ at word final				
Spelling	Expected pronunciation	Learners production		
		Right production	Predicted productions	
			tʃ	S
Wash	/wɒʃ/	13	07	00
brush	/brʌʃ/	11	09	00
Total= 40		24 (60%)	16 (40%)	00

Table 7: Presentation of the results of sound /z/ at word final

Table 13: the sound /z/				
Spelling	Expected pronunciation	Learners production		
		Right production	Predicted productions	
			z	S
Usual	/'ju:zɪ.əl/	05	15	00
measure	/'meɪz.ə r /	07	13	00
Total= 40		12 (30%)	28 (70%)	00



---

# Particularités phoniques de la langue française dans le parler des apprenants congolais des classes de 5e et 4e du secondaire premier degré : cas du CEG Bernadette Bayonne

---

Régina Véronique **Odjola**

*Université Marien Ngouabi / Brazzaville – Congo*

*regina.odjola@yahoo.fr*

**Résumé :** La langue maternelle constitue, pour l'apprenant de la langue cible, un point de repère essentiel d'apprentissage. Le sujet rencontre des obstacles dans son expression en langue étrangère, car certains phonèmes n'existent pas dans sa langue maternelle. Face à son interlocuteur, il évite parfois de s'exprimer en français pour contourner des situations gênantes. L'objectif principal du présent travail est de contribuer à corriger cette situation grâce à la prononciation de l'apprenant en se basant sur des moyens étudiés par la phonétique corrective. Une approche analytique a été adoptée avec l'appui de textes (exercices) comme matériaux du corpus. Le travail a débouché sur des suggestions en vue de l'amélioration des problèmes enregistrés chez les sujets enquêtés (40 filles et 35 garçons âgés de 13 ans). Les résultats montrent que les difficultés des apprenants sont accentuées par celles des enseignants qui, eux-mêmes, sont influencés par la suprématie de la langue endogène sur la langue exogène. La perspective pour l'implémentation desdits résultats se solde par la formation des enseignants en phonétique articulatoire et corrective.

**Mots clés :** Apprentissage, langue endogène, langue exogène, particularités phonétiques, phonétique articulatoire, phonétique corrective.

**Abstract:** The mother tongue constitutes for the learner of the target language, an essential reference point of learning. The subject encounters obstacles in his expression in a foreign language, because certain phonemes do not exist in his mother tongue. Faced with his interlocutor, he sometimes avoids speaking French to circumvent embarrassing situations. The main objective of this work is to contribute to correcting this situation thanks to the pronunciation

of the learner based on means studied by corrective phonetics. An analytical approach has been adopted with the support of texts (exercises) as material for the corpus. The work resulted in suggestions for improving the problems recorded in the subjects surveyed (40 girls and 35 boys aged 13). The results show that these learners' difficulties are accentuated by those of the teachers who themselves are influenced by the supremacy of the endogenous language over the exogenous language. The perspective for the implementation of these results suggests the training of teachers in articulatory and corrective phonetics.

**Keywords:** Learning, endogenous language, exogenous language, phonetic particularities, articulatory phonetics, corrective phonetics.

### **Introduction**

Le français demeure une langue vivante très pratiquée par la majorité des Congolais pour qui elle est une langue seconde après les langues maternelles. Le Congo est parmi les pays les plus scolarisés en Afrique, mais son système éducatif pose un problème, entre autres, en raison de la nationalisation de l'enseignement aggravée par le recrutement des bénévoles et le manque de maîtrise de la langue française. Les apprenants congolais partent en classe avec des habitudes linguistiques qui créent des interférences très remarquables sur le plan phonologique au contact du français. Unique langue de scolarisation et de communication en milieu institutionnel, le français jouit d'un statut de privilège en raison de l'intérêt qu'on lui porte pour la qualification professionnelle. Outil et moyen d'acquisition du savoir, sa maîtrise à l'oral est préoccupante. À ce sujet, Pietro Intravaia cité par G.- R. C. Gombe-Apondza (2015, 104) écrit :

*« La prononciation est la base de toute compétence linguistique et a fortiori communicative, aussi minimale soit-elle, pour ne pas parler de la compétence emphatique et congruente proche de celle de l'autochtone (...) qui demande à faire l'objet d'une prise en charge. ».*

Dans ce travail, l'attention est portée sur les réalisations phoniques de différents mots de la langue française chez les apprenants des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> du collège d'enseignement général Bernadette Bayonne ; la finalité étant de constater leurs réalisations. Dans quelle mesure les phénomènes du bilinguisme ou du multilinguisme peuvent-ils être à l'origine des interférences linguistiques dans l'expression orale chez les apprenants ? Comment les élèves du collège utilisent-ils le français langue seconde en milieu scolaire ? Ces questions de recherche en appellent d'autres qui fondent la problématique du travail : quelles sont les particularités phonétiques des apprenants congolais des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> ? Comment les écarts de prononciation sont-ils manifestés ? Pourquoi ces écarts s'observent-ils dans le parler de ces apprenants ? Les principales hypothèses pouvant justifier ces écarts dans l'expression sont notamment l'influence des langues premières sur le français ; la défaillance du système éducatif sur la pratique d'enseignement du français et le faible niveau des apprenants. L'objectif du travail est avant tout de mettre en relief les problèmes liés à la communication en français. De façon sous-jacente, il s'agit de contribuer à l'amélioration de l'enseignement du français, particulièrement celui de l'expression orale au collège, de proposer aux enseignants de français et aux professionnels de la langue française des résultats de recherche pouvant éclairer quelques particularités phonétiques identifiées dans les pratiques langagières orales des apprenants.

## **1 Concepts et théorie**

Il est question ici de présenter les mots clés pour mieux cerner le sujet d'une part, et de présenter les théories dont nous nous servons pour résoudre les problèmes que pose notre sujet d'autre part. (la phonétique corrective et l'analyse des textes).

Dans un contexte strictement normatif, toute particularité est perçue comme une production linguistique qui n'est pas conforme à la norme qui s'impose à l'ensemble des locuteurs, d'autant plus que ce qui est appelé « particularités » par la sociolinguistique (R. A. Hudson, 1996) et « variantes » par la dialectologie (M. Haddar, 2022), peut-être, dans le domaine de l'apprentissage, considéré comme une « erreur » d'origine

interférentielle que commet « l'élève qui apprend une langue étrangère sous l'effet d'habitudes et des structures de la langue maternelle ». En clair, il s'agit de l'introduction d'un élément « E » de la langue maternelle (L1) dans la langue étrangère étudiée (L2). Cet élément « E » peut être : un accent, un ton, une quantité, une syllabe, une jointure, une mélodie, une intonation, une emphase, un débit, un rythme, une métrique, etc. Ce sont des éléments prosodiques présentant des caractéristiques communes de ne jamais apparaître seuls et de nécessiter le support d'autres signes linguistiques (J. Dubois, 1994, 386). Les particularités phonétiques qui sont en cause ici résultent d'un bilinguisme imparfait causé par « une contamination de comportements, c'est-à-dire par un effet négatif que peut avoir une habitude sur l'apprentissage d'une autre » (E. Wagner, 1970, 34-35). C'est dire à quel point les théories de la phonétique articulatoire et corrective utilisées dans l'enseignement du français au Congo, d'après les mécanismes de la production des sons par l'appareil vocal, sont indiquées pour étudier la perception du son captée par l'oreille.

## **2- Méthode et matériels**

Les approches théoriques des systèmes correctifs, l'analyse des particularités phonétiques inventoriées dans le discours des apprenants et les propositions des modalités d'amélioration du système éducatif sur l'enseignement du français langue seconde (FLS) au Congo seront mis en exergue afin de rendre l'enseignement / apprentissages du français plus efficaces.

L'échantillon constitué pour le travail est constitué de quarante (40) filles et trente-cinq (35) garçons âgés d'environ 13 ans des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> du collège Bernadette Bayonne de Nkombo. Ces derniers habitent tous le quartier Nkombo et sont issus de parents de diverses situations socioprofessionnelles. C'est dans ce milieu que les apprenants se sentent libres de s'exprimer.

Nous avons assisté à des séances d'exercices phonétiques. La première est consacrée à des exercices oraux à travers la lecture ; la seconde à la pratique phonatoire à travers des exercices d'articulation phonétique.

Les réalisations phoniques des apprenants constituent ainsi le corpus de l'étude. Il s'agit des listes de mots et de phrases que les apprenants devaient prononcer afin de favoriser la mise en évidence des particularités phonétiques du français parlé par les enquêtés. Ces listes de mots et de phrases se présentent comme suit :

- ✓ Plein - peint - mains - rien - bien - pinceau
- ✓ Silence – branche – dans - en -chanter -doucement -temps -quand
- ✓ Grillons – font – rayons – ombres – maison – on – saison – son - s'accomplir - monde
- ✓ Je mangerais - je chanterais - je commencerais - je changerais - j'oublierais - je cacherais.
- ✓ Demain je pars – À demain ! Ce matin - Ah non, pas ce matin - Depuis quand il est là ? - Il est là depuis cinq minutes - Me taire ? - Je ne veux pas me taire maintenant ! - Le comprendre ? - Je n'arrive pas à le comprendre - Il faut que ça sèche ! - Il faut que ça change ! - Il faut que ça serve ! - Je veux que ça marche ! - Je veux que ça s'arrête ! - Je veux que ça fonctionne !

La notion de particularités phonétiques a été traitée par plusieurs auteurs et sous différentes dénominations comme « écarts » de la norme articulatoire (N. S. Troubetzkoy, 1939), (M. Arrivé, 1994) ou « erreurs » de prononciation (E. Wagner, 1970, 34-35). Ainsi, dans son ouvrage intitulé *La phonétique : audition, prononciation, correction*, Dominique Abry, Julie Veldeman-Abry (2008) appelle les fondements de la phonétique corrective avec des exercices pratiques pour améliorer la prononciation des mots de la langue française. En se basant sur des pratiques telles que la méthode verbo-tonale et la discrimination auditive, il montre comment apprenants et enseignants (de langue française) peuvent s'appliquer à rendre meilleure leur prononciation et leur audition. Peytard Jean et Genouvrier Emile, (1970, 12-13) auteurs de l'ouvrage *linguistique et enseignement du français*, défendent et mettent en valeur l'aspect oral de la langue française que la majorité des linguistes néglige au grand profit de l'écrit. Ainsi, disent-ils :

*« ...Or quelle que soit la part ou l'importance de l'écrit, la langue orale reste présente de façon permanente comme référence nécessaire : l'élève, en effet, ne comprend ce qu'il lit que parce qu'il retrouve, en « parlant de sa lecture », cette langue qu'il utilise quotidiennement. La leçon de grammaire n'est possible que par un recours à l'intuition de l'élève ; or cette intuition comment s'est-elle formée en lui, sinon par l'usage oral de la langue ? ...Que l'on cherche le contact du français parlé ou que l'on se garde de toute contamination, il n'est pas possible d'échapper à sa présence. Simultanément l'oral sous-tend et menace l'écrit. Aussi n'est-il aucune pédagogie possible du français sans connaissance précise, c'est-à-dire scientifique, de l'aspect oral de la langue*

Dans cet ouvrage, les auteurs proposent les aperçus de la phonétique et de la phonologie, envisagent les problèmes de syllabation, approchent l'accentuation et l'intonation-habituellement regroupées sous le terme de "prosodie"-, mis en évidence des difficultés propres à la prononciation du français. Quant à Guy-Roger Cyriac Gombe-Apondza, il aborde la question de la correction phonétique dans son article intitulé « Particularités phonétiques dans la presse audiovisuelle de Kinshasa ». Dans cet article, l'auteur constate les erreurs de prononciation de la langue française par les présentateurs des journaux dans les chaînes de radio et télévision de la ville de Kinshasa, il en explique l'origine et apporte la correction nécessaire. Parlant des écarts de prononciation chez ces locuteurs, il dit :

*« Les particularités phonétiques du français identifiées dans la presse audiovisuelle de Kinshasa résultent non seulement de l'influence que le français subit des langues congolaises ; mais aussi de l'inadaptation des programmes de l'enseignement du français à la réalité linguistique de cette ville. Ces particularités sont observées lors de la réalisation, par des Kinois, aussi bien de certaines voyelles que de certaines consonnes... »*

Son travail a inspiré l'enquête que nous avons menée auprès des apprenants du collège Bernadette Bayonne de Nkombo afin de découvrir leurs écarts de prononciation. Par ailleurs, en 1994, Charles Meunier a largement développé la phonétique acoustique et mis en

exergue le système articulatoire et la production des sons de la parole dans sa publication titrée *Les groupes de consonnes : problématique de la segmentation et variabilité acoustique*. À cet effet, il écrit :

« L'ensemble des configurations articulatoires possibles pour la production du langage parlé n'est pas extensible. Elles sont dépendantes du matériel anatomique dont dispose l'être humain. Et comme tous les êtres humains disposent du même appareil anatomique, les sons utilisés dans chacune des langues du monde relèvent de configurations articulatoires communes. Il est donc possible de procéder à des regroupements de classes de sons dans lesquels chaque langue puise son propre inventaire. Ces classes de sons se font selon des critères articulatoires ou acoustiques ».

L'auteur insiste sur le fait que les réalisations acoustiques des sons d'une langue sont des phénomènes bien plus mouvants qu'une simple description pourrait le laisser penser. La production des sons est une composante de l'organisation plus générale de la production du langage. Cette organisation suppose des interactions complexes entre les différents niveaux linguistiques ainsi que des contraintes cognitives mettant en relation un locuteur avec des interlocuteurs. Aussi, la présentation de valeurs acoustiques prototypiques ne représente que des productions sonores du langage en condition normale. Ces productions sonores apparaissent lorsque l'on isole la production des sons du contexte linguistique.

Le présent article s'articule autour de l'influence de la langue maternelle sur les apprentissages et propose l'utilisation de la phonétique corrective pour remédier à ces manquements. En effet, la phonétique corrective traite non seulement l'aspect articulatoire, mais aussi les différentes déviations de prononciation qui créent les écarts articulatoires.

### **3. Résultats et discussion**

Les exercices proposés ont été choisis à dessein en dressant une liste de mots et phrases afin d'identifier les écarts de prononciation chez les apprenants, les erreurs dues à des interférences et d'en discuter la source puis de proposer des pistes de solutions. Ce choix est justifié par le fait que les énoncés sont faits de mots qui renvoient à des notions

abstraites et des réalités présentes dans le monde. Le type des mots et phrases choisis et leur nombre restreint n'est pas un fait du hasard. Vu, leur niveau scolaire, ces énoncés simples à leur portée leur permet de les réaliser facilement. Pour ce faire, les réalisations sonores des apprenants en salle de classe et dans la cour de récréation, dans une situation d'observation directe, ont été enregistrées avec un dictaphone puis transcrites en API (alphabet phonétique international (voir la transcription des occurrences).

### 3.1. Prononciation des voyelles nasales

L'objectif ici est de constater la manière dont les élèves prononcent les voyelles nasales : /ɛ̃/, /ã/ et /õ/ qui sont la combinaison de graphèmes du genre voyelle et nasale (exemple : i + n = in) :

- (1). /ɛ̃/ → plein, peint, mains, rien, bien, pinceau
- (2). /ã/ → Silence, branche, dans, en, chanter doucement, temps, quand
- (3). /õ/ → Grillons, font, rayons, ombres, maison, on, saison, son, s'accomplir, monde.

Il s'observe que 99% des apprenants de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> ne font pas la distinction entre les sons nasaux /ã/ et /õ/ dans la réalisation phonologique des mots contenant des voyelles nasales /ã/ et /õ/. Tous les élèves les réalisent de la même manière : /õ/ au lieu de /ã/. À ce niveau, il s'agit du mauvais placement des organes articulatoires (langue, lèvres, mâchoire...) favorisant ainsi ce changement de sonorité. Les enquêtes menées ont aussi montré que ces jeunes apprenants n'éprouvent pas beaucoup de difficultés avec les voyelles orales à l'exception de la voyelle « e » ou du son /ə/.

### 3.2- Maintien ou chute de la voyelle « ə »

L'exercice proposé ici a pour but celui de constater les réalisations de la chute, du maintien et de la suppression possible du « e » dans les formes verbales suivantes au futur simple et au conditionnel présent :

- (4). Je mangerai / je mangerais
- (5). Je chanterai / je chanterais

- (6). Je commencerai / je commencerais
- (7). Je changerai / je changerais
- (8). J'oublierai / j'oublierais
- (9). Je cacherai / je cacherais

Voici donc les réalisations obtenues auprès des apprenants :

- 4.a. /ʒəmãʒerɛ/,
- 5.a. /ʒəʃãterɛ/,
- 6.a. /ʒəkomãserɛ/,
- 7.a. /ʒəʃãʒerɛ/,
- 8.a. /ʒublierɛ/ et,
- 9.a. /ʒəkafɛrɛ/

Nous remarquons que non seulement les apprenants prononcent la voyelle /ə/ qui est sensée chuter, mais ils la réalisent fermée avec les lèvres étirées /e/. Cela est dû au fait que l'apprenant congolais bi -ou plurilingue utilise dans une langue-cible L2, un trait phonétique ou lexical caractéristique de la langue L1. En effet, le système vocalique du lingala comme celui du kituba compte sept voyelles dont trois voyelles antérieures (/i/, /e/, /ɛ/), trois voyelles postérieures (/u/, /o/ /ɔ/ ) et une voyelles centrale (/a/)

### **3.3- Le maintien du « e »**

Nous avons ensuite proposé quelques phrases contenant le son /ə/ dans la première syllabe d'un mot ou d'ungroupe de mots comme suit :

- (10). Demain, je pars. À demain !
- (11). Ce matin. Ah non, pas ce matin.
- (12). Depuis quand il est là ? Il est là depuis cinq minutes.
- (13). Me taire ? Je ne veux pas me taire maintenant !
- (14). Le comprendre ? Je n'arrive pas à le comprendre.

Voici les réalisations phonologiques observées chez les apprenants :

- 10.a. /demɛʒəpar//ademẽ/
- 11.a. /semateanõpasəmate/
- 12.a./depũikãilɛlailɛladepũisɛkminy/

13.a. /metɛɾzɔnɔvɔpamɔtɛrmɛt̃ enã/

14.a. /lekãprãdrzɔnarivpaalɛcõprãdr/

Dans les phrases ci-dessus la prononciation de la voyelle « e » notée /e/ se maintient à l'exception de « je » noté /zɔ/. La majorité des apprenants la réalisent plutôt avec le son /e / plutôt que de la réaliser avec le son approprié /ə/. Il s'agit ici d'une erreur occasionnée par la substitution de la voyelle centrale /ə/ par la voyelle fermée non arrondie /e/. Cette erreur de prononciation est due au fait que dans les langues maternelles (mbochi, lari, vili, téké, mbembe, pour ne citer que celles-là<sup>1</sup> et aussi dans les deux langues véhiculaires (lingala et kituba))<sup>2</sup> des apprenants ce son n'existe pas. Et, cela influence leur prononciation lors des réalisations des sons du français.

### 3.4- Suppression possible du « e »

Dans cette phase, nous avons proposé les phrases suivantes :

- (15). Il faut que ça sèche !
- (16). Il faut que ça change !
- (17). Il faut que ça serve !
- (18). Je veux que ça marche !
- (19). Je veux que ça s'arrête !
- (20). Je veux que ça fonctionne !

Voici les réalisations phonologiques des apprenants

15.a. /ilføkəsasɛfə/	au lieu de	/
ilføkəsasɛf/		
16.a. /ilfokəsafãzɔ/	au lieu de	/ilføkəsafãz/
17.a. /ilfokəsaservə/	au lieu de	/ilføkəsaserv/
18.a. /ilføkəsamarfə/	au lieu de	/ilføkəsamarf/
19.a. /ilføkəsasaretə/	au lieu de	/ilføkəsasaret/
20.a. /ilføkəsaføkɔsjɔnə/	au lieu de	/ilføkəsaføkɔsjɔn/

Ici, les apprenants prononcent le son /e / et non le son /ə/ de /zɔ/ et celui de la voyelle finale qui ne tombent pour eux.

---

<sup>1</sup> Le Congo a une soixantaine de langues vernaculaires qui sont en même temps les langues maternelles de beaucoup de nos élèves.

<sup>2</sup> Le Congo a une soixantaine de langues vernaculaires qui sont en même temps les langues maternelles de beaucoup de nos élèves.

Apprendre une langue seconde ou étrangère implique la nécessité de bien articuler les sons pour développer chez l'apprenant, l'habileté à communiquer. Mais cet enseignement doit être bien élaboré afin que les apprenants communiquent correctement dans la langue étrangère. Malheureusement, les méthodes utilisées dans l'enseignement de cette langue ont conduit à la situation actuelle du français dans l'école congolaise qui impacte fortement la vie des enfants jusqu'à leur âge adulte. Il arrive qu'on observe même chez les personnes ayant un niveau scolaire convenable dire /mezyrə/ au lieu de /məzyr/. En effet, jusqu'à la fin du siècle dernier, l'enseignement du français s'appuyait sur la méthode traditionnelle. Le français était enseigné au Congolais comme on l'enseigne aux Français de l'hexagone. Moussa DAFF (2005, p. 66-67) le fait remarquer quand il écrit : « Les missionnaires préparés et outillés en France ne pouvaient que reproduire le fondamental des méthodologies en cours dans la métropole ». Or, l'enfant congolais, avant d'aller apprendre le français à l'école, parle déjà deux à trois langues endogènes, langues qui n'ont pas le même phonétisme que le français.

Face à un système éducatif caractérisé par la copie conforme du système éducatif français, on comprend que les programmes exécutés ne prennent pas en compte l'environnement socioculturel et linguistique congolais. Il est, dès lors, nécessaire d'envisager l'amélioration des programmes de manière à intégrer l'élève dans son milieu socioculturel. Tant qu'il y aura de la variation phonétique et ethnolinguistique en rapport au bi-plurilinguisme, les problèmes de prononciations évoquées dans ce travail seront toujours d'actualité et pourraient même s'aggraver. À cet effet, le rapport sur la COHEP<sup>3</sup> (2007, 3) stipule :

*« Dans le secteur de l'éducation, la formation de l'enseignant est considérée comme une nécessité. Cet apprentissage tout au long de la vie contribue au développement des compétences scientifiques, pédagogiques, sociales et multiculturelles des enseignants. Ceux-ci procèdent régulièrement à une réflexion sur les activités professionnelles afin de les développer. C'est la raison pour laquelle les cantons ont*

---

<sup>3</sup> Conseil des Hautes Ecoles Pédagogiques (COHEP)

*créé des conditions-cadres permettant de garantir et de favoriser la formation continue du corps enseignant. Ainsi, dans leur mandat professionnel, la formation continue fait partie intégrante du temps de travail des enseignantes et des enseignants. Il s'agit là non seulement du droit, mais aussi d'un devoir (...) la formation des enseignantes et des enseignants comprend quatre domaines : la formation initiale, l'introduction à la profession (I.P), la formation continue et la formation complémentaire ».*

#### **4. Propositions pour l'amélioration de l'enseignement du français langue seconde au Congo.**

Sans vouloir présenter la phonétique corrective comme une panacée, il est tout de même paradoxal pour un enseignant de devoir enseigner la langue française sans connaître les rudiments de son système phonologique et prosodique. Nous ne pouvons continuer d'enseigner le français langue seconde au Congo en nous appuyant sur les programmes actuels qui contribuent à l'échec du français ; dans la mesure où on rencontre dans nos collèges des élèves présentant d'énormes difficultés de prononciation. Une réforme desdits programmes s'impose, car ils préconisent l'apprentissage des connaissances diverses ne tenant pas compte des réalités locales. Pour améliorer la situation, il importe donc de réexaminer ou de réviser les programmes d'enseignement du français et de renforcer les capacités du personnel enseignant à travers des formations qui garantissent la qualité de l'enseignement du français au Congo.

Devant de nombreuses méthodes créées ces dernières années (méthode comparative, pédagogie audiovisuelle, pédagogie par objectif et non par compétence, pour ne citer que celles-là) pour enseigner le français dans les ex-territoires colonisés, le choix paraît difficile. Si dans la société une réponse affirmative peut facilement être défendue, dans le système éducatif, de grosses interrogations demeurent.

##### **4.1. La méthode comparative.**

C'est une méthode qui opère par traduction. Elle a le mérite de tenir compte des langues congolaises et surtout de voir en elles un instrument

linguistique de communication aussi valable que n'importe qu'elle autre langue quoiqu'en pensent ceux qui dénigrent ces langues. Cette méthode porte sur la comparaison des exercices structuraux du français et ceux des langues congolaises. En effet, chaque fois qu'un élève construit une phrase, l'enseignant doit l'analyser mentalement pour voir si elle est conforme à l'un des schèmes structuraux de la langue française ou si, au contraire elle n'est qu'un calque de la langue maternelle.

#### **4.2- La réforme du système éducatif sur l'enseignement du français.**

On ne peut prétendre enseigner valablement le français langue seconde au Congo en continuant de s'appuyer sur les programmes actuels qui contribuent à l'échec du français. Une réforme de ces programmes s'impose car ils préconisent l'apprentissage des connaissances diverses ne tenant pas compte des réalités locales. Le système éducatif congolais n'est qu'une simple copie du système éducatif français. Ces programmes ne prennent pas en compte l'environnement socioculturel et linguistique congolais. Pour cela il est nécessaire d'envisager l'amélioration des programmes de manière à intégrer l'élève dans son milieu. En effet, les nécessités économiques, sociales et politiques devront impérativement guider les responsables pour l'élaboration de ces programmes pour que désormais l'école n'oriente plus l'économie, la politique plutôt l'inverse.

#### **4.3- La phonétique corrective**

L'enseignant doit avoir la maîtrise phonologique de sa matière afin de bien l'apprendre à ses élèves, car tant que l'enseignant est dominé par sa langue endogène, il ne pourra pas lui-même faire découvrir la bonne prononciation en français à ses élèves. Ces programmes doivent être reformés au niveau des contenus notionnels de telle sorte que ceux-ci prennent en compte le milieu social et linguistique. Cette réforme se fera en insérant dans ces programmes les notions de base de phonétique corrective. Ce qui permettra aux apprenants de s'approprier les règles de bonne prononciation depuis l'école primaire jusqu'au secondaire. Le système éducatif congolais est aujourd'hui confronté à un problème de compétence au niveau du personnel enseignant.

#### **4.4. La formation des formateurs**

Tout individu placé dans une situation de communication linguistique doit être capable d'encoder et de décoder correctement les messages qu'il émet ou reçoit. Il met alors en œuvre des aptitudes acoustico-vocales (code oral), visuelles et manuelles (code écrit), qui engagent des processus psycho-physiologiques complexes. Le pédagogue lui aussi connaît les problèmes de l'encodage et du décodage graphiques. Il enseigne l'orthographe et la lecture beaucoup moins et, le plus souvent, les réalités du code oral. Pour lui, parler est tellement naturel qu'il peut sembler superflu de s'y attarder, et l'écrit à envahit à ce point la vie scolaire qu'il retient exclusivement l'attention. Il n'est pourtant que manifestation seconde et une langue ne peut pas recourir et assurer sa tradition par l'oral seul; l'enfant parle avant d'écrire. Bref, c'est d'abord dans sa texture orale qu'une langue devrait s'imposer à l'attention de l'enseignant. Si l'on souhaite comprendre le fonctionnement de sa graphie, ce ne peut-être que par référence à sa phonie. Ainsi, par exemple, l'orthographe sera jugée « régulière » ou « aberrante » par référence aux sons manifestés à l'oral.

Pour notre part, les enseignants ont besoin d'une formation pour que l'enseignement du français soit amélioré au Congo.

#### **Conclusion**

La maîtrise de la prononciation de la langue française est, pour l'apprenant, la base de toute compétence linguistique et communicative. Ce travail a permis de montrer les particularités phoniques de la langue française dans le parler des apprenants congolais des classes de 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> du collège. Les difficultés des apprenants dans la prononciation viennent principalement de la quasi-absence de cette notion dans les programmes d'enseignement général.

La proposition et la pratique de certains exercices de prononciation peuvent contribuer à l'amélioration et à l'acquisition de la compétence au niveau de la prononciation du français chez les apprenants. En amont, il convient d'organiser des séminaires pour former le personnel enseignant afin qu'il s'approprie les nouvelles méthodes et techniques relatives à l'enseignement de la langue française, notamment la

prononciation correcte des mots. L'insertion de certaines méthodes dans les programmes d'enseignement du secondaire premier degré est tout aussi utile pour remédier aux difficultés des apprenants dans la réalisation orale. C'est pour cela que l'enseignement du français au Congo doit composer avec les langues congolaises pour permettre aux élèves de bien assimiler la langue seconde. Cette composition passera par la méthode comparative des deux systèmes phonologiques (langues congolaises et le français). En faisant de l'élève congolais un parfait bilingue qui maîtrise les deux systèmes phonologiques, nous lui éviterons des « écarts », « des erreurs » de prononciation. Ne dit-on pas qu'on apprend mieux dans sa langue maternelle ? Toutefois, rappelons cet avertissement de M Grammont qui déclare que :

*« ... tout ce qui, pour une telle oreille, passe inaperçu, rentre dans la norme. Il n'y a pas deux personnes qui prononcent exactement de la même manière dans tous les cas et pour tous les mots. Tous ceux qui veulent ériger en loi la prononciation d'un individu, si bien qu'ils l'aient choisi tombent dans une grave erreur. » (1914, 1-2).*

Loin d'être une contradiction formelle à l'idée de ce texte, l'affirmation de M. Grammont relativise cependant la recherche effrénée de la norme en matière de prononciation. Il faut néanmoins obtenir une prononciation exemplaire chez les apprenants pour leur garantir un meilleur usage de la langue française en société.

### **Références bibliographiques**

Abric Jean - Claude, 2001, *Pratiques sociales et représentations*, Bruxelles, Dunod

Abry Dominique et Veldeman Abry Julie 2008, *La phonétique : audition, perception, prononciation*, Paris, CLE.

COHEP, 2007, *Rapport sur la situation de l'introduction à la profession des enseignantes et enseignants de l'école obligatoire*, Bern, éditeur COHEP

Dubois Jean et AL, 1994, *Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage*, Paris, Larousse.

Genouvrier Emile et Peytard Jean, 1970, *linguistique et enseignement*

*du français*. Paris Larousse.

Gombe-Apondza Guy-Roger Cyriac, 2015, Particularités phonétiques du français dans la presse audio-visuelle de Kinshasa, in *Synergies Afrique des Grands Lacs*, N°4, Kinshasa,

Grammont Maurice, 1914, *La prononciation française*. Paris, librairie Delgrave.

Intravaia Pietro, 2005, La formation verbo-tonale des professeurs de langue » in *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, Parcours et stratégies de formation, Vol. 4, p.139-169*, sous la direction de Ginette Barbé, Janine Courtilion, Collection : Pédagogies en développement, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

Haddar Mohamed, 2022, L'erreur interlinguale dans l'enseignement - apprentissage du français aux lycéens marocains, in *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, volume 3, n° 1, Maroc, Université Chouaib Doukkali,

Hudson, Richard A. (1996) *Sociolinguistics*, Cambridge [England]; New York, NY, USA: Cambridge University Press.

Massoumou Omer, 2001, *Les usages linguistiques à Brazzaville : la place du français*, Paris, AUF

Meunier Charles, 1994, *Les groupes de consonnes : problématique de la segmentation et variabilité acoustique*. Thèse de doctorat. Université de Provence. Aix-en-Provence.

Moussa Daff, 2005, Enseigner le français à l'école primaire en Afrique noire francophone", in *Le Français dans le monde, le français langue d'enseignement vers une didactique comparative*, p. 66-67.

Wagner Emmanuèle, 1970, Interférences et linguistique contrastive » in : *Apprentissage du français langue étrangère*. Paris, Larousse, p. 25-46.

Troubetzkoy Nikolaï Sergueïevitch, 1939, Principes de phonologie, in *Acta linguista*, T.1, p. 81-89

Wagner Emmanuèle (Dir), 1970, Apprentissage du français langue étrangère, in *Langue française*, n°8, Paris, Larousse

---

# Renforcement de l'éducation à la santé à travers les langues nationales : approche terminologique et esquisse de lexique trilingue gun - idàáshà - français

---

Charles Dossou **LIGAN**  
*dr.ligancharles@gmail.com*

Kotchami Nazaire **FAGBEGNON**  
*fagbegnonnazaire23@gmail.com*

Kpèdétin Hélène **MIDINGBÉDO**  
*midingbedoh@gmail.com*

*Laboratoire de Dynamique des Langues et Cultures à Calavi (LABODYLICAL)  
Université d'Abomey-Calavi*

**Résumé :** L'utilisation des langues nationales pour l'éducation est considérée comme le remède des maux dont souffre la population pour l'éducation sanitaire. Pour ce faire, les langues nationales doivent être pourvues des terminologies pour désigner toutes les réalités même celles nouvelles. Le présent travail est fait dans le but de faire une description morphologique et sémantique des termes du domaine de la santé afin d'enrichir et d'outiller les langues nationales telles que le gungbè<sup>1</sup> et le èdè idàáshà<sup>2</sup>. Elle débouche sur un mini lexique qui pourrait servir de support aux encadreurs, sensibilisateurs du domaine de la santé et même aux élèves.

**Mots clés :** éducation à la santé, idàáshà, gungbè, terme, langue nationale.

**Abstract:** The use of national languages for education is considered as the remedy for the ills suffered by the population for health education. To do this, the national languages must be provided with terminologies to designate all the realities, even the new ones. This work is done with the aim of making a morphological and semantic description of the terms of the field of health in order to enrich and equip the national languages such as gungbè and èdè idàáshà. It leads to a mini lexicon that could serve as a support for supervisors, health care educators and even students.

**Keywords:** health education, idàáshà, gungbè, term, national language.

---

<sup>1</sup> parler gbè commun au Bénin et Nigéria

<sup>2</sup> parler èdè, langue yoruboïde parlée au Bénin et au Togo

## Introduction

Le développement d'un peuple dépend de la place qu'occupent ses langues. Autrement dit, certains pays sont sous-développés parce qu'ils ont un sentiment de dédain pour leurs langues et les sous-estiment. Tandis que les pays développés, les puissances mondiales ont leurs langues au premier rang, des langues capables de désigner les réalités importantes pour leur développement. En plus, la langue est avant tout un véhicule d'identité personnelle, culturelle et communautaire. Elle a besoin d'être entretenue pour maintenir sa vitalité. Ainsi, G. A. Guédou (1972 : 51) affirme dans son ouvrage intitulé *Défense de mes sources*

Qu'« ...Une langue est comme un enfant qui naît, grandit, vieillit et meurt si l'on ne l'entretient pas. Une langue ne sort pas d'un seul jet, du cerveau d'un philosophe ou d'un homme supérieur, comme la Minerve des Anciens était sortie toute armée du cerveau de Jupiter : c'est une création humaine qui a son enfance, sa virilité, sa décadence, sa décrépitude. C'est un édifice séculaire dont la structure, toute grandiose, toute imposante qu'elle est, a reçu des accroissements successifs, à laquelle non seulement chaque siècle, mais chaque période de temps a apporté sa pierre ».

La pierre à apporter en ce siècle où tout évolue est de décrire nos langues. B. Ledje (2015 : 26) pense que « L'intention de nommer les produits nouveaux et qui portent des noms liés aux langues de leurs milieux de conception et de fabrication crée le besoin de recherche des termes nouveaux dans un domaine de spécialité ». Ainsi, les langues ont besoin d'être dotées de vocabulaire pouvant permettre aux locuteurs d'acquérir et de transmettre facilement des connaissances nouvelles. De même, nous avons besoin des termes pour transmettre les connaissances sur la prévention ou l'ensemble des mesures à prendre pour éviter qu'une situation (sanitaire, environnementale) ne se dégrade, ou qu'un accident, une pandémie ne survienne. Car la santé est très importante et joue un grand rôle dans le développement. Tous les locuteurs du Bénin ne maîtrisent pas les langues étrangères et donc, il faut amener nos

langues à véhiculer les savoirs nouveaux du domaine de la santé. La terminologie vient régler les multiples problèmes de communication que rencontrent les locuteurs du èdè idàáshà et du gungbè dans le domaine de la santé. C'est en réalité la substance même de ce travail de recherche dont la suite chronologique se déploie sur six (6) points : la problématique et le cadre théorique, les hypothèses et objectifs de la recherche, l'approche méthodologique, les résultats et l'analyse des données puis la proposition d'un mini lexique.

### **1. Problématique**

L'éducation à la santé est un moyen permettant de réduire la mortalité prématurée et les maladies ou accidents. Ainsi, la sauvegarde et la promotion de la santé dépendent de l'éducation qui inclut la communication orale et écrite, basées sur la langue. C'est à travers la communication que le sujet perçoit ce qui est bien et mauvais pour son bien-être (V. Houéssou, 2011 : 6). Cependant, les problèmes de santé sont récurrents dans tous les départements du Bénin et en particulier dans le département des Collines et de l'Ouémé notamment chez les jeunes filles et jeunes gens qui, par manque d'éducation sanitaire, s'exposent à des activités peu recommandables. Les enfants et les adultes sont sous-informés, parce que ne maîtrisant pas correctement les langues utilisées comme supports d'information ; ils ignorent les comportements qui peuvent nuire à la santé (hygiène, alimentation, sexualités, pollution, etc.). Par exemple, bon nombre de producteurs de savon locaux ne font pas usage des matériels nécessaires à la saponification surtout, pour peser les ingrédients, les lunettes de protection, gants, masques et blouses pour se protéger. Alors qu'un ingrédient mal pesé peut engendrer des infections cutanées et l'explosion de la soude peut aussi créer des dégâts sanitaires. L'expression dans les langues étrangères peut empêcher l'esprit de l'enfant ou de l'adulte à accéder au contenu des mots qui est la réalité. Cela peut entraîner de graves conséquences sur le bien-être et le développement. Il faudra donc exploiter les travaux scientifiques antérieurs pour justifier le bien-fondé d'une terminologie sanitaire dans les langues nationales. Une description des termes de la santé en èdè idàáshà et en gungbè s'avère alors nécessaire pour renforcer l'éducation

sanitaire et contribuer au développement global des localités où le *èdè* *idàáshà* et le *gungbè* sont les langues de communication sociale.

## 2. Objectifs

La présente recherche vise principalement à contribuer au renforcement de l'éducation à travers la description des termes de la santé en langue nationale afin d'aider les enseignants, parents et encadreurs du domaine de la santé à avoir les termes appropriés pour sensibiliser, éduquer sur la santé. Les hypothèses qui sous-tendent le travail sont, entre autres :

- ✓ la mise au point d'une terminologie spécialisée en langue *gun* et *idàáshà* peut contribuer au renforcement de l'éducation à la santé ;
- ✓ la morphologie et le sens des termes permettent aux locuteurs de mieux les comprendre ;
- ✓ le lexique permet de disposer des termes appropriés pour une communication efficace.

Le travail consiste à:

- ✓ Décrire les unités lexicales servant à la nominalisation dans le domaine de la santé en langue *gun* et *idàáshà* pour faciliter la communication à la population
- ✓ Faire un inventaire des termes de la santé en *gungbè* et *èdè idàáshà*. ;
- ✓ Étudier l'aspect morphologique et sémantique de ces termes ;
- ✓ Proposer un mini lexique des termes de la santé.

## 3. Modèle théorique

En matière de terminologie, plusieurs théories sont envisagées et défendues par leurs auteurs. La présente recherche s'inscrit dans la théorie communicative de Thérèse Cabré. Cette théorie met l'accent sur la dimension communicative de la terminologie ainsi que sur ses aspects cognitifs et linguistiques. Cette théorie a pour objet les unités terminologiques et T.M. Cabré cité par C. Ligan (2020 : 133) affirme que « la terminologie est à la fois un besoin social, une pratique destinée

à satisfaire les besoins engendrés par cette exigence, une application ou ensemble de ressources générées par la pratique et enfin un domaine du savoir ». La terminologie a pour but de répondre aux besoins des usagers comme des enseignants, des encadreurs, des maîtres alphabétiseurs, des spécialistes du domaine de la santé et même des apprenants.

#### **4. Approche méthodologique**

La démarche méthodologique de cette recherche linguistique s'est déroulée en deux étapes : les recherches documentaires et l'enquête proprement dite. Au cours de la première étape, nous avons pris connaissance des travaux allant dans le sens du sujet de recherches notamment dans les centres de documentations ci-après : la bibliothèque centrale de l'Université d'Abomey-Calavi, la bibliothèque de l'ex-flash, Institut National de Linguistique Appliquée, la Direction Nationale de l'Alphabétisation, la bibliothèque de la Faculté des Sciences de la Santé, la bibliothèque Bénin Excellence. La seconde étape, elle, concerne l'enquête du terrain. Elle s'est déroulée en novembre 2020 dans la commune de Porto-Novo et la commune de Glazoué et de Dassa-Zoumé. L'entretien et le questionnaire avec les professionnels de santé et de simples locuteurs des langues concernées ont été les deux outils mis en jeu pour recueillir les données qui ont fait l'objet d'un dépouillement et d'une analyse.

En gungbè, en tout vingt-deux (22) personnes ont répondu à savoir douze (12) professionnels du domaine médical et dix (10) personnes ne faisant pas partie du domaine (patients et accompagnants) (M. K. Midingbédo 2022, p.20). En ce qui concerne le èdè idàáshà, soixante personnes ont répondu à nos questions à savoir : 5 sages-femmes, 3 infirmiers, 2 gynécologues, 11 aides-soignants, 1 pédiatre, 3 laborantins, 1 ophtalmologue, 3 médecins, 5 journalistes, 5 maîtres alphabétiseurs et 21 locuteurs idàáshà d'âges différents (Fagbégnon, K. N. 2023 :22). Une liste de termes de la santé en français a été établie puis nous avons cherché l'équivalence en gungbè et èdè idàáshà auprès des agents de santé, patients et accompagnants. Les données collectées dans le cadre de ce travail proviennent aussi de l'exploitation de plusieurs

documents tels que : Listes lexicales du Bénin (CENALA, 2002) ; ” Lexiques spécialisé : français-xwla, «Séminaire sur les problèmes de terminologie en langues béninoises : français - gun français - tɔfin, (CENALA, 1984.) et l’ouvrage intitulé «Covid19, enjeux linguistiques et terminologies pour la communication de crise sanitaire» (C. Ligan, 2020). Des mémoires et articles scientifiques ont été également consultés indépendamment des données de sources orales recueillies auprès des spécialistes du domaine de santé (Fagbégnon, K. N. 2023 : 20). Quarante termes fréquemment employés dans les communications entre différents acteurs des formations sanitaires forment le corpus du travail. Il est structuré comme suit :

- neuf termes désignant le personnel sanitaire,
- douze termes relatifs au usagers des centres de santé et
- dix-neuf termes relatifs aux maladies.

Dans la suite du travail, voici ce qu’il convient de comprendre des principaux morphèmes ou lexèmes identifiés dans les désignations. Rangés en deux sous-groupes, ils proviennent respectivement du gungbe et du èdè idàáshà

jì	accoucher, enfanter
dòtò	agent de santé
dòtòzònwató	
(o)gàn	chef
zε	fendre, inciser, couper
wà	faire
(a)zòn/awutu	maladie
(a)zòón	métier, travail
vì	enfant
nyě	injection
tó	suffixe de possession
go	autour, sur

nyònú	femme
mè	personne, individu
kpón	regarder
ná	pour
majóò	accoucheur
ashìshé iwòsàn	agent de santé/travailleur de santé
ésè	pied
olobìnrin	femme
ògán	chef
òsìn	animal
she	faire
a	pronom indéfini “on »
efùn	grossesse
abé	sous
là	fendre
arun	maladie
dídà	renversement
inu	ventre

## **5. Résultats et analyse des données**

Dans cette partie, il sera abordé la présentation des données répartie en trois rubriques à savoir : les personnels sanitaires, les usagers des centres de santé et les malades. Chacune de ces rubriques est subdivisée en trois colonnes. C'est dire que les données sont recueillies dans deux langues nationales (Ìdàáshà et gun) ainsi que leur équivalence en langue étrangère qu'est le français (M. K Midingbédo, 2022, p.24).

### **5.1 Présentation des données**

Les données sont présentées par rubrique. Elles sont au nombre de quarante (40) réparties comme suit :

- neuf (09) données de la rubrique n°1 (personnels sanitaires) ;
- onze (12) données de la rubrique n°2 (usagers des centres de santé) ;
- dix-huit (19) données de la rubrique n°3 (les maladies).

**Rubrique n°1: personnels sanitaires**

**Gungbè**

**Ìdàáshà**

**Français**

(1) vijinámètó	majòò	accoucheur
(2) dõtò, dõtòzònwató	ashishé iwòsàn	agent de santé
(3) dõtòmèzetó	alàniyàn/Shakaloké	chirurgien
(4)dõtögàn nyònúgokpóntó	dotóo olobinrin	Gynécologue
(5) dõtönyè dónámètó	abésè ε majòò	Infirmier
(6) dõtógán	ògán dotóo	médecin, docteur
(7) dõtögàn vikpkóntó	ashishé iwòsàn òma kékeré	médecin pédiatre
(8) dõtò vijinámètó	Tànntí	sage-femme
(9) kànlìngòkópóntó	ashishé iwòsàn òsìn	vétérinaire

**Rubrique n°2 : Usagers des centres de santé**

**Gun**

**Ìdàáshà**

**Français**

(10) xoxónò /adogonò	abefùn	femme enceinte
(11) ovinyònnù	òmakidan	Fille
(12) ovísúnnù	òma olokinrin	Garçon
(13) súnnù	olokinrin	Home
(14) ovìvú/vìyeyè/ yeyevi	òma shínshíin	Bébé
(15) ahóòvi/ahóò	Amèrè	Jumeaux
(16) awutunò	àkùnrùn	Malade
(17) ovìnò/ònò/nò/ìya	Ìnà	Mère
(18) mējító	òbí an	parent
(19) ovító, baba	dàdà	Père
(20) ahóònò	ìnà òmà an	mère des jumeaux
(21) ahóòtó	dàdà òmà an	père des jumeaux

**Rubrique n°3 : Les maladies**

<b>Gun</b>	<b>Ìdàáshà</b>	<b>Français</b>
(22) nùtite	Àlaso	abcès
(23) ahànumú	árùn otí	alcoolisme
(24) goxúxú	arùun súnunma	amaigrissement
(25) hùnhwèdó	àmara titan	anémie
(26) vë gomenú	gègè	angine
(27) ðekúkú	kíkí dodo	bégaiement
(28) srú kpó sra kpó zòn / kolila	arùun gbíngbinrínrin	choléra
(29) xòméwélé	arun abenú	colique
(30) logómètítè	ara ríro	courbature
(31) ogùn	Láálarí	dartre
(32) àḍḍvívízòn	àtòsun	diabète
(33) sra /xomesra	inu dídá	diarrhée
(34) xúḍùxúḍù	arùn èro	drépanocytose
(35) zèntín	(35) arùn ikùlé	dysenterie
(36) kúnmèzòn	arùn àjogú	maladie héréditaire
(37) gbèbú	Aisan	Alphasie
(38) kpénwé	arùn ishàkó	Tuberculose
(39) kplòbózòn, sékúzòn	arùn ishan	Poliomyélite
(40) núcikò	Ètó	Fatigue

**5.2 Analyse des données**

L'analyse des données prend en compte les aspects morphologiques et sémantiques des termes. Il a été mis aussi en exergue les procédés de formation des mots notamment la dérivation et la composition.

### 5.2.1 Gungbè

A partir du tableau n°1, voici une présentation en diagramme des termes qui désignent le personnel soignant en gungbè (rubrique n° 1).

Tableau n° 2 : diagramme des lexèmes nominaux

dòtõ						agent de santé
dòtõ	gán	-	-	-	-	médecin, docteur
dòtõ	mε	zε	tó	-	-	chirurgien
dòtõ	zòn	wà	tó	-	-	argent de santé
dòtõ	gàn	vi	kpón	tó	-	médecin pédiatre
dòtõ	vi	ji	na	mε	tó	sage-femme
dòtõ	nyě	do	nà	mε	tó	infirmier
dòtõ	gàn	nyònu	go	kpòn	tó	gynécologue

Dans cette liste, la base dòtõ est un emprunt d'origine Portugal (F. Gbetó 2012 : 45). La structure des termes se présente comme suit :

- N — dòtõ
- NN — dòtõgán
- NNVMa — dòtõmezetó
- NNVMa — dòtõzònwató
- NNNVMa. — dòtõmegokpóntó
- NNVprépNMa — dòtõvìjinámetó
- NNVprépNMa — dòtõnyědónámetó
- NNNNVMa — dòtõgan nyónùgokpóntó

En ce qui concerne les termes relatifs aux usagers des centres de santé, *iya* et *bàbà* sont des emprunts d'origine yoruba *bàbà* /*père* ; *iya* /*mère*. (F. Gbetó 2012, p.37). Selon C. Ligan (2019, p.24), « la grande proximité de Lagos avec Porto-Novo, les faits de l'histoire et les relations commerciales ou économiques très étroites entre les deux capitales justifient la présence des emprunts yoruba et anglais dans le lexique du gungbè... ». Parmi les termes relatifs aux maladies, il s'observe également la présence de sida (a)zon *sidazòn*, un terme forgé sur le lexème *sida* et *lakpálakpá* qui est un emprunt d'origine yoruba F.

Gbeto (2012, p.37) cité par (M. K. Midingbédo, 2022). La formation des termes est faite à partir des procédés tels que la dérivation et la composition ; la dérivation étant le processus de formation de mots par agglutination d'éléments lexicaux dont au moins un n'est pas susceptible d'emploi indépendant, en une forme unique (Ducrot et al. 1995 : 136) cité par K. N. Fagbégnon, (2023, p.30) tandis que la dérivation consiste en la formation des mots formés d'un radical auquel on ajoute un ou plusieurs affixes.

Parmi les termes identifiés, certains sont formés avec le morphème *-tó*, suffixe d'agent et le morphème *-nò* qui désigne le possesseur. Ce sont par exemple : *dòtòzònwàtó* /agent de santé, *dòtò mezetó* /chirurgien ; *awutunò* /malade ; *ovinò* /mère. La composition est définie comme la formation d'une unité sémantique à partir d'éléments lexicaux susceptibles d'avoir eux-mêmes une autonomie dans la langue (Dubois 1973, p.109) cité par (K. N. Fagbégnon, 2023, p.37). Entre autres exemples, on a : *ví**nò*/mère où les deux morphèmes *ví* et *nò* désignent de façon autonome enfant et mère respectivement. Les trois morphèmes *sé kú* et *zòn* formant *sékúzòn* (poliomyélite) sont respectivement des nom, verbe et nom et signifient membre inférieur, mourir, maladie. Pour ce qui concerne *nú**cikò* (fatigue), les morphèmes *nú* (chose, N), *ci* (en avoir assez, V) et *kò* (cou, N) combinent également. On en déduit que les termes désignant la maladie en gungbè sont composés de morphèmes de natures grammaticales variées (nom, verbe) et de longueur variable.

### 5.2.2 Analyse des données du èdè idàáshà

Le constat est le même en idàáshà (OgoubémI, G. 2005). Ainsi, dans la morphologie des termes exprimant la maladie, on découvre des noms et des verbes. En voici quelques illustrations avec des termes formés à partir du lexème nominal *arùn* qui signifie "maladie" et toujours en pré-position dans le syntagme désignationnel de la maladie. Précisons que les noms spécifiques de pathologie se présentent sous forme de syntagme intégrant des éléments tels que N+P+N ou V+N ou encore

*N+N* comme c'est le cas dans les données ci-après puisés du corpus de l'étude :

- arùn otí \_ alcoolisme
- N N
  
- arù un sún sunma \_ amaigrissement
- N Morph. Prép V
  
- arù un gbíngbin rínrin \_ choléra
- N Morph. V N
  
- arùn abé inú \_ colique
- N Prép N
  
- arùn èro \_ drépanocytose
- N N
  
- arùn ikùlé \_ dysenterie
- N N
  
- arùn àjogú \_ héréditaire
- N N
  
- arùn ìshàkó \_ tuberculose
- N N
  
- arùn ishan \_ poliomyélite
- N N

Pour ce qui concerne les désignations des personnels sanitaires, le lexème dotóo<sup>3</sup> est fréquemment employé par les locuteurs Ìdàáshà pour nommer l'agent de santé. À titre d'illustration, on a : dotóo olobínrin /

<sup>3</sup> un emprunt du portugais (doutor) (E. Gbetó 2012 : 45)

*infirmière*; dotóo olokinrin / *infirmier*; ògán dotóo *médecin*; dotóo òmakikeré an / *pédiatre*; dotóo òsin an / *vétérinaire*.

L'unité lexicale (UL) tanntí est aussi un emprunt du français (tante) qui désigne la sage-femme. Il convient de mentionner que des termes spécifiques forgés avec des lexèmes de la langue idàáshà permettent de nommer certains professionnels de la santé. C'est le cas de *agent de santé* et *accoucheur* (sage femme, gynécologue accoucheur) comme l'illustrent les exemples ci-dessous :

Alágbàbi olokinrin  
/ Olí/àgba`bí/olokirin  
/Poss/action de prendre/ accoucher/ garçon/  
«Accoucheur»

Àshishé iwòsàn  
/À /she/ishé/iwòsàn/  
/Celui /fait/travail/santé/  
/Celui qui fait travail de la santé /  
«Agent de santé»

Dans les termes ci-dessous préfixes à- et àl- désignent ici également l'agent.

- |                  |                           |
|------------------|---------------------------|
| ✓ Accoucheur     | Alágbàbí olokinrin        |
| ✓ Agent de santé | Àshishé iwòsàn            |
| ✓ Pédiatre       | Àshishé iwòsàn òma kékeré |

Au terme de l'analyse, on retiens que les deux langues sont riches en terminologies de la santé indépendamment de quelques cas isolés d'emprunts. L'utilisation de ces langues pour la promotion de la santé contribuerait non seulement à la valorisation des patrimoines linguistiques mais aussi à l'aménagement des corpus pour renforcer les activités de communication chez les usagers sans oublier l'acquisition de connaissances.

## 6. Mini lexique Ìdàáshà-gun-français

Le mini lexique trilingue – gungbe, Ìdàáshà, français - qui suit est issu des données présentées dans l'analyse. À celles-ci s'ajoutent quelques-unes collectées sur le terrain.

Gungbe	Ìdàáshà	Français
Dòtö	àshìshé iwòsàn	agent de santé
dòtögàn nyònúgokpóntó	alábójútó ilé olobinrin	Gynécologue
Dòtögàn	ògàn àshìshé iwòsàn	médecin, docteur
jijòxozónwató	àshìshé iwòsàn	personnel de santé
dòtö vijínámétó	Àgbàbí	sage-femme
vijínámétó	algbàbí olokinrin	Accoucheur
dòtömezétó	Alàniyàn	Chirurgien
kànlingòkpóntó	àshìshé iwòsàn òsìn	Vétérinaire
dòtö afòzòngbòtó	Shàkàloke	Podologue
awadáme	Ìfoká	Aisselle
Hùngó	àmara sísekì	caillot de sang
ahúnkeń	òkàn	Cœur
Agbasà	Ara	Corps
ahòn/ahònví	ihón	Nombril
òne / súnnoxwé	Èkúté	Pénis
Hùnhwihwè	amara títan l'ára	Anémie
Ogùn	Làálari	Darter
àḍòvívìzòn	arùn àtòsun	Diabète
sra /xomesra / xomenyinye	inú dída	Diarrhée
xúḍuxúḍù	Èro	Drépanocytose

Avùngó	Àhúrú	Hernie
Gùdù	arùn ishàkó	Lèpre
Goxúxú	Súsúma	Maigreur
azòn/awútu	Arùn	Maladie
awútu dáblà	arùn shíshoro	maladie grave, compliquée
kúnmèzòn	arùn àjogú	maladie héréditaire
taglómèzòn/ takamezòn	arùn àdilé	maladie mentale
gbígbòmètítè	arùn òfúje	Pneumonie
nùtite	Àlàsò	Abcès
Ahànumú	árùn otí	Alcoolisme
Goxúxú	arùn súnsunma	Amaigrissement
vě gomenú	arùn gègè	Angine
ḍékúkú	kíkí dòdò	Bégaiement
srúkpòsrakpòzòn / kolila	arùn èrínrin	Cholera
xòméwélé	aurùn abénú	Colique
logómètítè	ara ríro	Courbature
zèntín	arùn ikùlé	Dysenterie
Adíngbè	oyin bíbò	Épilepsie
agbasa gbigbló, agbasa hùnmyò	arùn igbóná	Fièvre
Akli	arùn ara yúnyún	Gale
anyònkpótinzòn	arùn eyín	Gingivite
sékúkú	arò	Handicap
húnḍiḍi	àmara dídádànu	Hémorragie
xomevodún	bushu tutu	Hémorroïde

Go	iwun oshù/owó riri	menstrues/règles
tàdù agbo	arùn ètó	Migraine
Okú	Ikú	Mort
tózòn	arùn etí yíyò	Otite
Akpà	Ojuju	Plaie
kplìbòzòn kplòbòxìxò, sékúzó	arùn ishan	poliomyélite
Ayìgbánú	kpánkókpánkó/ arùn ilè	Rougeole
Omí	iyàgbé	Selle
sidazòn	àkpakpò arùn an	SIDA
vimamoji	Òkóbó	Stérilité
Làkpálàkpá	arùn irun tútu	Teigne
okpén asù	ishàkò	toux compliquée
kpénwe	arùn èrínrín eran	tuberculose
ovó n adòvime tòn	kpìkpà inú	vers intestinal
Osru	Èbibì	vomissement
núcikò	Ètó	Fatigue
Gbèbú	Arun/ àìsan ara	Aphasie
kpénwé	arùn ìgboná	tuberculose

## Conclusion

La santé occupe une place importante dans la vie de l'homme et la terminologie pour l'exprimer devra être promue et renforcée dans la perspective du développement durable. La maîtrise de la terminologie de la santé participe à l'acceptation du diagnostic et l'acceptation des mesures préventive ou curative ou de tout autre traitement en faveur de la santé du patient dont la vaccination, les soins prénataux, la contraception,

le dépistage, etc. Elle est aussi importante pour faciliter les activités de communication pour le changement de comportement dans les communautés à la base. Les similitudes enregistrées au niveau des deux langues en matière de construction terminologique est également un bénéfice pour les aspects didactiques d'enseignement desdites langues. A l'issue de ce travail, il convient de retenir que l'étude morphologique et sémantique permet de mieux comprendre la formation et l'emploi des termes pour un usage adéquat. Les langues **idàáshà et gun** utilisent la dérivation et la composition lexicale dans la formation des termes. Parlant de la morphologie des termes se rapportant à la maladie en langue idàáshà, le lexème nominal arùn précède toujours le nom de la maladie. Ensuite, les préfixes a- et oli-/al- permettent de former des nominaux à partir des verbes. En ce qui concerne la dérivation en gungbe, les suffixes -tó, - nò et les préfixes o, -a repéré. Nous avons identifié au niveau de la composition les composés de type Nom Verbe et de type Nom Verbe Nom. L'utilisation des deux langues pour la promotion de la santé contribue au renforcement de l'éducation à la santé.

## **Références bibliographiques**

CENALA, 1984. Séminaire sur les problèmes de terminologies en langues béninoises : français-gun ; français-tòfin.

CENALA, 2002. Lexique des soins de santé primaire flanségbe- fongbè. « Lanme ná nò ganjí wéma flanségbe - fongbè ».

da Cruz, M. et Sambiéni C. (2014). La création lexicale dans les langues gbè et gur du Bénin. CHRISTON éditions et les éditions Ablòdè ;

Fagbégnon, K. N. (2023). Esquisse de la terminologie de la santé reproductive en èdè-Idàáshà. Mémoire de licence. UAC/FLLAC/DSLAC ;

Gbeto, F.(2012). Nouveau dictionnaire étymologique des emprunts linguistiques en langue fon. Les éditions LABO GBE (Int.), Garome ;

- Guédou, A. G. (1972). Défense de mes sources. Porto-Novo ;
- Houéssou, V. (2011). Éducation pour la santé en langue béninoises : aspects terminologiques. Mémoire de DEA, FLASH/EDP/UAC ;
- Ledje, B. (2015). Question de la terminologie dans les secteurs de l'administration locale et de l'agriculture en ncà, un parler de Bantè. Mémoire de maîtrise. UAC/FLASH/DSLAC ;
- Ligan, D. C. (2019). Gbècekòn: la langue maternelle pour un développement durable, Les Editions LABODYLCAL ;
- Ligan, D. C. (2020). COVID-19, enjeux linguistiques et terminologiques pour la communication de crise sanitaire. Éditions Labodylcal ;
- Midingbédo, M. K. (2022). Esquisse d'une terminologie médicale en gungbè. Mémoire de licence. UAC/FLLAC/DSLAC ;
- Ogoubé I, G. (2005), Morphologie du nominal en idàáshà. Mémoire de maitrise UAC.

---

# Exploring Thematic Progression in Selected Bachelor of Arts Dissertation Abstracts: A Systemic Functional Linguistics Approach

---

Crépin D. LOKO

Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo  
University of Abomey-Calavi (Benin)  
crepinloko10@gmail.com/ crepin.loko@uac.bj

**Abstract :** Writing a dissertation abstract seems sometimes to be too demanding for novices in the field of scientific research in many ways, especially at the level of thematic progression. The present study aims at describing, analysing, and interpreting the different linguistic features that predict Themes patterns and thematic progression in ten (10) abstracts culled from Bachelor of Arts (B.A.) dissertations through a mixed method of research. The analyses have taken into account such salient Theme patterns as re-iteration, zig-zag, and multiple Theme patterns through the description of the structural configuration of the clauses within the selected abstracts from a systemic-functional perspective. The discussion has revealed the mechanisms that create cohesive texts in each of those B.A. dissertation abstracts. The findings disclose the way the thematic properties have allowed each candidate to write his/her abstract as a short paragraph that summarises the gist of a whole dissertation following the academic requirements.

**Keywords:** Theme-Rheme theory, Systemic Functional Linguistics (SFL), textual meaning, B.A dissertation.

**Résumé :** La rédaction d'un résumé de mémoire parfois, paraît trop exigeante pour les novices dans le domaine de la recherche scientifique à bien des égards, en particulier au niveau de la progression thématique. La présente étude vise à décrire, analyser et interpréter les différents traits linguistiques qui illustrent les modèles de thèmes et la progression thématique dans dix (10) résumés tirés de mémoires de licence en langues et sciences humaines au moyen d'une méthode de recherche mixte. La description et les analyses ont passé en revue des schémas thématiques saillants tels que la réitération, le zig-zag et les modèles de thèmes multiples à travers la description de la configuration structurelle des propositions dans les résumés sélectionnés

selon une approche fonctionnelle systémique. La discussion a révélé les mécanismes qui ont facilité la rédaction des textes cohésifs dans chacun des résumés étudiés. Les résultats ont révélé la manière dont les propriétés thématiques ont permis à chaque candidat(e) de rédiger son résumé comme un court paragraphe qui résume l'essentiel d'un mémoire entier conformément aux exigences académiques.

**Mots-clés :** Théorie de thème-rhème, linguistique fonctionnelle systémique (LSF), signification textuelle, mémoire de licence.

### **Introduction**

People use language to convey meanings that are context-oriented. Language use can either be fictional or non-fictional regarding the goal its user has planned to reach. Be it fictitious or not, contexts and contextual features do guide language use. The same, EFL learners are taught the English language to convey oral or/and written meanings depending on the circumstances. Fictitious or non-fictitious languages can be subjected to linguistic studies through diverse scientific lenses among which SFL, fully termed Systemic Functional Linguistics. This theory considers language as a meaning-making potential (Halliday, 1985/1994; Halliday & Matthiessen, 2004) or a medium of communication people highly use in their daily life to accomplish such various tasks as making statements, commands, questions, and offers. In the academic field, students-teachers, at the end of the first cycle training at the Teacher Training College of Education of Porto-Novo (Ecole Normale Supérieure de Porto-Novo), have to write and defend a Bachelor of Arts (BA) dissertation thesis in English. It is required that these students-teachers provide an abstract right at the beginning of the document to clearly present the salient aspects of their study including, the aim, the objective, the research problem being investigated, the research design used, and the major findings. All these in an approximately 300-word paragraph.

Considering the fact that language exists in many forms and that its study is approach-guided, the present paper uses the Hallidayan systemic approach to carry out a thematic analysis of 10 abstracts selected from

ten different BA dissertation theses written by different candidates who have successfully completed their 300 level. The writing up of such abstract paragraphs, actually, encounters problems of thematic development that the present study attempts to investigate. The main purpose of the present research is to study the language of each of the selected texts to point out the linguistic features of Theme that have characterized them. These texts' characteristics have helped to find out how language is used therein by the candidates that are, predominantly, novices in the field of academic paper writing.

To achieve this, the ten (10) selected abstracts have randomly been sampled from defended dissertations and have undergone a logical study of the thematic features at the clause level. A systemic understanding of the above-mentioned linguistic features implies an in-depth study of the Theme patterns identified in the texts in order to facilitate the interpretation of the progression of Themes within each of the texts. Besides, the study enables the clarification of the textual unity in terms of the conveyed message within each of the texts.

### **Theoretical Framework of Theme-Rheme and Thematic Progression**

The present theory of Theme-Rheme falls within the domain of the grammar of textual meaning (in the broader field of Systemic Functional Linguistics) and has to do, mainly with the thematic structure and the cohesive property of text. Within this theoretical construct, Theme-Rheme is realized by the Mode of discourse and derives from the textual meaning or metafunction. Thus, the theory deals, first with the core organization of the message and, second with the communicative nature of texts. This metafunction enables the spoken or written text to the rest and to other linguistic events (Eggins, 1994:273). This is to say that, textual meaning/metafunction helps to organize experiential and interpersonal meanings into a linear and very coherent block. Hence, the textual metafunction of language embodies the textual property that contributes to the weaving together of the two prior functions-experiential and interpersonal- to create a text. Textual metafunction is then a function that is internal to the language and is concerned with the creation of text. Halliday (1978) says that "it is through this function

(textual) that language makes links with itself and with the situation; and discourse becomes possible, because the speaker/narrator/writer can produce a text and the listener/reader can recognize one.” (p.107)

The grammar of textual meaning or the grammar of Theme-Rheme reveals the structural configuration through which language is organized as a message endowed with a semantic implication. Such a revealing property of structural organization has two levels of operation that are the Thematic Structure and the information system. The present research work lays an emphasis on the Thematic Structure with a specific reference to the Thematic Progression or the methods of development of Themes suggested by Eggins (1994). These methods of Theme development are re-iteration, zig-zag, and multiple Theme patterns. Consequently, the current study describes and analyses the structural configuration of the clauses of the selected abstracts from a systemic-functional perspective to look at how language, at the clausal level, is organized as a semantic construction with a configuration of Theme and Rheme (Eggins, 1994: 271).

Matthiessen (2014) observes:

The Theme is the element that serves as the point of departure of the message; it is that which locates and orients the clause within its context. [...] The remainder of the message, the part in which the Theme is developed, is called in Prague school terminology the Rheme. As a message structure, therefore, a clause consists of a Theme accompanied by a Rheme; and the structure is expressed by the order – whatever is chosen as the Theme is put first. The message thus unfolds from thematic prominence – the part that the speaker has chosen to highlight as the starting point for the addressee – to thematic nonprominence (p.89).

Theme, thus, always appears initially in the clause and gives room to the remaining part of the clause to be expressed. Besides, Theme also situates the clause in relation to the unfolding text. As for its constituent elements, a Theme can be a proper noun, a pronoun, an adverbial phrase, a prepositional phrase, a noun phrase, a Conjunctive Adjunct, a Continuity Adjunct, Wh-elements, a finite, or a Modal verb that

occurs initially in the clause. Depending on the nature of the linguistic elements that occur initially and the conflation they make with the Mood structure of the clause, Theme can be topical, interpersonal, and textual, on the one hand, and unmarked, marked, or marked dependent clause as Theme, on the other.

Concerning the Theme Re-iteration pattern (TRP), it is one way to keep the text cohesive or focused. For Eggins (1994), “re-iterated elements are an effective means of creating cohesion in text and provide it with clear focus” (p.324). Such a Thematic development model allows to continuously positioning the Theme of the preceding clause in the beginning of the next clause. Eg: “**Jim** usually eats fruits in the evening. **He** usually eats with his best friends. But, today, **he** is eating alone.”

As for the second method of Thematic progression, i.e., the Zig-zag Theme pattern (ZTP), it is a pattern which favours the deployment of the Rheme or the Rhematic content of one clause in the Theme of the following clause (Eggins, 1994:324). In simpler terms, an element, which is introduced in the Rheme in clause 1, gets promoted to become the Theme of clause 2. In line with the previous subsection, simple examples can also be used here. Eg: “**Jim** usually eats fruits in the evening. **The fruits** are brought home by her mother. **Jim’s** mother happens to sell fruits and vegetables.”

The last, not the least, method of Thematic progression devised by Eggins (2014) is the Multiple-Theme pattern (MTP) which consists in promoting in a given Rheme position a number of different pieces of information, each of which can be taken up as the Theme in a number of subsequent clauses(p.325). As proceeded before, the following sentences can provide illustration. Eg: “**Jim** usually eats fruits with three friends **Carls, Peter, and Mia**. **Carls** is a little boy of five. However **Peter** is tall and smiling, **Mia** is a bold and black boy”

The analysis of the different methods of development of Themes in the selected abstracts displays the way writers, systematically, progress from one Theme in a clause to the next in the subsequent one. The study has, from time to time, paid a close attention to the academic context of writing of the abstracts, in general. Systemicists point to two types of contexts while carrying out textual analysis. These are the context

of culture (field) and the context of situation (register). According to Eggins (1994), the context of situation or register can be realized by three variables, which are field, mode, and tenor. In simpler terms, Field is what language is being used to talk about while Mode reveals the communicative role that language plays in the interaction. As for Tenor, it points out the role relationships that exists between language users. The textual meaning deals with the organization of the clauses as message and is expressed through the "Theme/Rheme" system to unravel the way in which the writer (language user) signposts his/her text to orient readers (listeners) from one idea to the next. From the foregoing, Field determines Transitivity patterns, Mode determines Theme patterns, and Tenor determines Mood patterns (Halliday 1978, p. 64).

## 2- Analytical Results

### 2.1- Identification of Theme Types in the Selected Texts

In this section of the paper, practical analyses have been carried out in ten texts following keys provided by Eggins (1994/2004). The different texts under study have been split into numerically manageable clauses before being counted and tabularized accordingly. Minor clauses, ellipses as well as the keywords sections are left unanalysed.

**Keys:** **Theme:** Theme is underlined, textual Theme: *in italics*, interpersonal Theme: in CAPITALS, Topical Theme: in **bold**, dependent clause as Theme: **whole clause in bold**. For reason of analysis, the researcher has devised some extra keys susceptible to simplify the designation of Theme patterns. These extra keys are: Theme re-iteration pattern = (TRP), Zig-zag pattern= (ZZP), Multiple-Theme pattern= (MTP)

#### Text 1

(1) **The aim of this research** is to analyse the speaking abilities of EFL students/ *and* to show the impact of English Club on EFL students speaking abilities. (2)/ **This research** has used qualitative and quantitative research. (3)/ **Data** were gathered through class observation and questionnaires. (4)/**The target population of this research** is

the students of CEG Honvié in Adjara/ *and* those of CEG Djassin in Porto-Novo./ (5) **The objective of this research** is to know how to pull students' interest in joining the English Club at school/ (6) *and* to show the readers / (7) *how* is the impact of English Club on students speaking ability./ (8) *Therefore*, **BASED ON THE RESULTS OF THIS RESEARCH FROM ALL STUDENTS who** get questioned./ (9) **ninety percent** agreed/ (10) *that* **English Club** can increase their speaking ability/ (11) *and they* find out a lot of new vocabularies as well as added expense of upgrading their English knowledge./ (12) *Those who* don't attend the club find/ (13) *that the club* can help them also improve their level in speaking English.

**Keywords:** Impact, English Club, Speaking ability, extracurricular club

## Text 2

(1) **The present study** aims first to explore, the actual difficulties experienced by these students in English class.(2)/ *Secondly, it* aims to analyse their performance/ *and finally* to discuss the practices used by the teachers towards these students./ (3) *To achieve this objective, the following methods* were used: interview, class visit/ (4) *and questionnaires* were sent to the targeted students and teachers.(5) **The results** revealed/(6) **these students often** face many difficulties or challenges related to classroom accessibility, hearing, movement, writing, sight/ (7) *and others* including teachers lack adequate strategies and practices./ (8) **GIVEN that** it is one thing to master the English language, (9) *but the most important thing for a teacher to master* is how to help learners especially the ones with disabilities.

**Keywords:** Pupils with disabilities; Difficulties; English as a Foreign Language; Littoral Region; Inclusive Education.

## Text 3

(1)**This research work** focuses on strategies to foster reading in post-beginners' classes. (2)/ **These strategies** are motivation through music playing, storytelling, selection of interesting reading texts, questioning, scanning, skimming, *and* predicting. (3) **The instruments I** have used/ (4) *to carry out my research* are questionnaires, classroom observations

*and* interviews.(5)/ **The results of this finding** show/(6) *that post-beginner students of CEG1 Bonou and those of CEG Affamè* are not motivated to read.(7)/ ABOUT THE ENGLISH TEACHERS, **most of them** are not trained.(8)/ *To solve these problems, it* is suggested to train the recruited teachers pedagogically, (9)/ **teachers** should prepare well classes about reading (10)/ *and learners* should have intrinsic motivation to read.

**Keywords:** strategies, reading, intrinsic motivation, post-beginners 'classes, recruited teachers.

#### Text 4

(1)**This study** aims at revealing the effects of comic strips on EFL beginners' reading comprehension performance.(2)/ *To achieve this goal, the present study* has used a twofold methodology, *which* combines qualitative *and* quantitative methods of investigation.(3)/ **They** consist in collecting information from learners *and* teachers through means of classroom observation, *and* questionnaires distributed to ten (10) teachers *and* one hundred and sixteen (116) students of CEG1 Akpro-Misséréte. (4)/ *Throughout this study, it* is noticed/(5) *that EFL teachers* do not use comic strips effectively due to many problems, from the Beninese educational system, *and* teachers themselves.(6)/ *Moreover, the results* show a difference of 20.69% between [the group treated with traditional text] *and* [the group treated with comic strips]. *Besides, 37.06% of the participants* affirmed/(7) *that traditional texts* are boring.(8)/ *From the above results, it* can be said/(9) *that comic strips* motivate the students to read,/(9) **(they)** improve their comprehension ability *and* their output.(10) **It then**, becomes important for teachers to reconsider their way of implementing reading comprehension classes/ (11) *to actually meet the final goal which* is to help students decode *and* interpret/(12) *what they* read.

**Keyword:** Effects; Comic strips; EFL beginner students; Reading comprehension.

### Text 5

(1) **English** is one the most spoken languages in the world./ (2) **Learn to speak it** involves *that* one's master a minimum of the language vocabulary./ (3) *For we* cannot speak without knowing the appropriate word to use *and then* expect to get ourselves comprehended by others./ (4) *In Benin, the learning of vocabulary* is based on activities proposed by textbooks./ (5) **STUDENTS OF FORM ONE, who** are most having their first contact with this language./ (6) *are taught basic notions they* need in vocabulary to begin any communication in the target language./ (7) *To better those students learning process, the following research work* has been made to investigate in[sic.] the advantage of inserting educational games in Form One English textbook for vocabulary lessons./ (8) *To reach this goal, questionnaires* have been addressed to 53 EFL learners *and* 9 teachers of CEG DOWA Porto-Novo./ (9) **The findings** reveal/ (10) *that, it* is easier for 53% of the students to participate to[sic.] educational games./ (11) *Moreover, 100% of the teachers* think/ (12) *that educational games* have positive impacts on students learning process./ (13) *Based on all those information gathered, the insertion of educational games in Form One textbook* will be favourable for the beginners.

**Keywords:** Textbooks, activities, educational games, vocabulary lesson, beginners.

### Text 6

(1) **Large class size** is a big challenge in most public educational institutions in Benin./ (2) **The main purpose of this study** is to examine the impact of classroom size on academic performance of secondary school students./ (3) **The present study** aims to investigate the effect of class size on the educational performance of secondary school students *and* to determine/ (4) *the extent to which the class size* affects the teaching *and* learning process in secondary schools./ (5) *Thus, the study* has used the mixed methods research approach consisting of data collection, analysis of questionnaires distributed to 113 students *and* interviews with 10 EFL teachers selected from Lycée Toffa 1<sup>ier</sup>, Porto-Novo./ (6) **The findings** have revealed/ (7) *that class size* has an

effect on the academic performance of students/(8) **where students in small class size** record higher performance than their peers in large class sizes./(9) **It** results to poor teaching methods./(10) **instructional materials** are not used properly in a large class size/(11) **because, it** is very hard for the teacher to show students the instructional material,/(12) **especially, those who** sit at the back.

**Keywords:** Classroom Size, Academic Performance, Impact, Students, Secondary schools

### Text 7

(1)**This study** aims at revealing the contribution of group work to the teaching of reading comprehension./(2) *To achieve this goal, the present study* has used a twofold methodology/(3) **which** combines qualitative and quantitative methods of investigation./(4) **They** consist in collecting information from learners and teachers through means of classroom observation and questionnaires distributed to 10 (ten) teachers and 116 (one hundred and sixteen) students of CEG2 Ikipinle./ (5) **The results** reveal/(6) *that EFL teachers* do not effectively do group work due to many problems.

**Keywords:** strategies, round table technique, groups work technique, post-beginners' classes, recruited teachers.

### Text 8

(1)**This research work** is an attempt to explore the principles of Communicative Language Teaching (CLT) *and* to investigate EFL teachers' difficulties in teaching communicative language in EFL intermediate classes. (2) *To achieve this goal, a mixed methodology* has been used including qualitative and quantitative methods of investigation./(3) **These Methods** have consisted in collecting data by the means of classroom observation, guided interviews, and questionnaires from six (06) EFL teachers, one hundred (100) learners, and eight (08) students' parents of CEG d' Application./(4) *Throughout this study, it* is noticed/(5) *that EFL teachers* effectively face a lot of challenges while teaching communicative language in EFL intermediate classes./(6) *In fact, they* all (100% of teachers) find the implementation

of CLT difficult and time-consuming./ (7) Also, EFL teachers are more accustomed to the traditional method of teaching./ (8) Likewise, it can be said/ (9) that EFL teachers' lack of experience in implementing CLT./ (10) and above all, the shortage of teaching resources and authentic materials prevents the optimal implementation of CLT./ (11) I think/ (12) that the government should initiate educational reforms/ (13) that promote learners' oral communication, [ ] provide EFL teachers with adequate teaching and learning resources related to CLT, and [ ] improve the condition of classes/ (14) where activities take place.

**Key words:** CLT; implementation; EFL intermediate classes; Communicative competence.

### Text 9

(1) This study aims to investigate the importance of reading for learners and teachers and analyse how well English teachers implement the Communicative Approach to teaching reading in their classes./ (2) The methodology used is a two twofold one, combining quantitative and qualitative methods of investigation./ (3) Information was collected from teachers and learners through classroom observation, interviews with four (04) English teachers of form 4, and questionnaires distributed to ninety (90) students./ (4) Throughout this study, it has been concluded/ (5) that the majority of EFL teachers at Lycée Béhanzin do not apply the Communicative Approach to teaching reading effectively./ (6) This attitude is observed/ (7) because teaching reading communicatively is time-consuming./ (8) and students do not show much interest./ (9) Furthermore, the results indicated/ (10) that most students did not appreciate reading classes and lacked motivation to learn the language./ (11) However, a significant percentage of students believed/ (12) that reading could improve their speaking ability./ (13) It is then important for teachers to reconsider their methods of implementing the communicative approach to teaching reading to help learners acquire speaking abilities./ (14) Finally, teachers should create a positive learning environment and demonstrate the importance of reading classes to students.

**Keywords:** Importance of reading; Communicative Approach;

Speaking ability; Reading; Communicate

### Text 10

(1) **The aim of this study** is to show/(2) *how* **EFL teachers** can improve the poor skills of their students *and* develop by extension the other skills through of games in the teaching process./(3) *Through questionnaires and interview, the results of this study* show/(4) *that teachers and educators* are aware /(5) *that games* are key tools to develop language skills, especially reading,/(6) *but still* have some reluctance to use it in their teaching routine./(7) *In fact, most of the teachers* acknowledged/(8) *that they* are not familiar with common games or gamified activities/(9) **that** may help them improve their teaching methods, considered too static by learners in search of dynamism./(10) *Moreover, students* are not exposed enough to reading tasks./(11) **The research hypotheses** have been confirmed/(12) *and the researcher* concludes/(13) *that both teachers and students* will benefit from the introduction of reading games in the teaching-learning process.

**Keywords:** Game; Reading; Game-Based Learning; Gamification; Language skills

## 2.2 Analysis of Thematic Progression in the Selected Texts

As early mentioned, the analysis of Theme patterns allows the scrutiny of the internal organization of each of the selected texts at the clausal level to uncover the nature of these clauses as a message. First, this analysis takes into consideration the system of Theme and Rheme to explore the rhetorical structure of the texts. Second, it grounds on this Theme-Rheme identification to investigate the dynamic deployment of Themes in these texts. This second facet of the study is meant to disclose the relationships between successive Themes and Rhemes. As being suggested by Eggins (1994) the study of Themes embraces Theme re-iteration pattern (TRP), the zig-zag Theme pattern (ZTP), and the Multiple-Theme pattern (MTP). The various Thematic progression patterns' rates and their respective percentages can be summarized in the following table.

**Table1:** Frequency of Thematic progression in the selected texts

Data	Thematic Progression					
Paragraph Number	<b>TRP</b>	<b>%</b>	<b>ZZP</b>	<b>%</b>	<b>MTP</b>	<b>%</b>
1	5/10	50%	5/10	50%	00/10	00%
2	4/8	50%	4/8	50%	00/8	00%
3	6/9	66.67%	3/9	33.33%	00/9	00%
4	5/12	41.67%	4/12	33.33%	3/12	25%
5	8/13	61.54%	3/13	23.08%	2/13	15.38%
6	6/11	54.5%	3/11	27.3%	2/11	18.2%
7	1/5	20%	4/5	80%	00/5	00%
8	5/13	38.5%	6/13	46.1%	2/13	15.4%
9	6/13	46.15%	7/13	53.85%	00/13	00%
10	7/12	58.33%	5/12	41.66%	00/12	00%
Total	53/106 or 50%	44/106 or 41.5%	9/106 or 8.5%			

In all the texts under study, the language of the abstracts has revealed a great occurrence of Theme re-iteration pattern (i.e. 50%) in the sum of the clauses in the whole data as the candidates develop the abstracts following the required academic steps. Theme re-iteration signals constancy regarding the research objectives and methods, and is used when a topical Theme or thematic element of a clause is repeated in the following clauses and so on. Consequently, the candidates commonly use this method of Themes development. Besides, the method of re-iteration contributes a dynamic nature which sometimes leads the candidates to rapid shifts between restricted sets of Thematic contents. This writing method, thus, create an effect of conserving a strong topical focus in the data which allows the candidates to spine around a mere repetition of the same lexical items. However, the candidates have achieved Theme re-iteration with some complexity and consistency cohesively out of a previous Thematic move as in clauses 9,11, 12, in text1, clauses 2, 3, 5, 6 in text6, and clauses 3, 6, 7, 8, in text10, to quote but a few. Occasionally, some of the candidates achieve Theme

re-iteration with the insertion of a new Theme coming from outside the immediate text as in clauses 3, 5, 8 in text3, clauses 4, 5, 6, in text5, and clauses 10, 11 in text10. Through the Theme re-iteration pattern, research aims, methods, findings or their respective Thematic contents are endlessly remembered to the reader.

As can be seen in the above table, the Zig-zag pattern holds the second rank with 41.5% after the Theme re-iteration pattern. This is, in fact, a linear pattern through which a Rheme or a Rhematic content of a previous clause becomes a Thematic elements in the following clause. As illustrated in the theoretical section, examples of Zig-zag pattern can be found in clauses 3, 4, 8, 10, 13 in text1, clauses 3, 8, 10, 13 in text4, clauses 2, 3, 5, 12, 13, 14 in text8, and clauses 2, 4, 5, 9, 13 in text10. In these instances of Zig-zag pattern, the Rheme of the previous clauses are naturally deployed into the Thematic position in the subsequent clause or modified, but carrying the Rhematic content of the previous clause. In case the Rhematic content of a previous clause got promoted into the Thematic position, it can be seen that the candidates sporadically try to apply some extension or alteration or replacement of the semantic contents of lexical items in the following clause to expand their ideas in the texts as in clauses 5, 6, 7, 8 in text9.

Multiple Theme pattern is the third type of method of Theme development uncovered in the data (cf. Table1). This type of method ranks third after Theme re-iteration and Zig-zag patterns with a rate of 8.5% of the overall clauses of the analysed data. Actually, only 4/10 dissertation abstract writers have made use of this technique in their abstracts. The instances of Multiple Theme pattern are uncovered in clauses 5, 6, in text4, clauses 12, 13 in text5, clauses 11, 12 in text6, and clauses 9, 10 in text8. In these texts, the abstract writers have tried to endow the Rhematic contents of each previous clause with messages that need to be gradually detailed in the initial position in the subsequent clauses. For example, in text4, it is the Rheme of clause 4 (notice), a transitive verb, that has been developed on many occasions in the topical Theme position in clause 5 (**EFL teachers**), clause 6 (**the results**) etc. to indicate that the some of the B.A. candidates have also made use of the three methods of Thematic development, regardless the

low occurrence of the Multiple Theme patterns in the overall data, as proposed by Eggins (1994).

### **3- Interpretation of the findings**

The results of this analysis show the predominance of the Theme re-iteration pattern, followed by the significant occurrence of the Zig-zag pattern, while the Multiple Theme pattern occupies the last position in the overall data. Similarly, in each of the texts, these methods of Theme development occupy the first, second, and third positions respectively, mirroring the presentation of Theme progression in the overall data.

From the analysis of the pattern of Theme re-iteration in the data, its predominance confirms that candidates find it easy to unfold meanings from existing information in previous clauses rather than promoting new ones. They simply have to pick up a previous Theme or Thematic content (semantic content) and repeat it first in the following clauses. In abstracts with such a method of Thematic progression, B.A. candidates find it easy to derive the Themes of the following clauses from the first one, in order to provide their readers with a range of information focusing on the research objectives, methods, and results. The main problem that this method of theme development seems to cause in abstracts is that the very first Topical Theme is spun around by repeating it in the remaining clauses of the abstract, thus creating redundancy. Consequently, this method of progression will not favour candidates' creativity, in general, and their writing skills, in particular.

The high frequency of the Zig-zag pattern in the data suggests that the abstract writers sometimes took the initiative to develop some ideas, initially announced in the opening clauses, in the following clauses. This is an advantage for these candidates in order to develop the text smoothly, gradually, by adding/promoting a new meaning from the one existing in the Rheme of the preceding clause. In terms of creativity, such a systematic progression has a positive influence on the development of their fluency. Last but not least, it should be noted that the smooth movement created by the zigzag pattern also promotes coherence in the abstract under study.

The low proportion of Multiple Theme patterns is explained by the fact

that few candidates have really taken up the challenge of providing blocks of information in the Rheme of the first clause that they have systematically detailed in the following clauses. Thus, the Rheme or Rhematic elements of a previous clause are used in the Theme of subsequent clauses to show further implications of the initial Rheme. In the data, only 4 out of 10 abstract texts have presented instances of the Multiple Theme pattern, where the writers have used this method to create in the minds of their readers implications that were generated in a previous clause and that provide information about, as amply pointed out at the end of the previous section. In terms of structure and meaning, the texts that bear such a method of development are more relevant and require more elaboration from the writers. It may seem that candidates, for one reason or another, try to avoid these more demanding compositions. These demands seem to justify the very low frequency of the Multiple Theme pattern in the data. Bearing in mind that the candidates are beginners in the academic writings; it can be concluded that their texts need to be taken more seriously in terms of structure and meaning.

## **Conclusion**

The present study has investigated the Thematic development in ten (10) selected B.A. dissertation abstracts written and defended by students-teachers between the academic years 2020-2023, following a systemic linguistic approach. The study aimed at describing, analysing and interpreting the different Thematic patterns and types of Thematic development methods that the language of the corpus exhibits, using quantitative and qualitative methods, in order to uncover some major findings in line with the way candidates unfold the chain of ideas in their abstract paragraphs. In this sense, it was found that the predominance of the Thematic Repetition method has helped the most of the candidates to express a strong Thematic focus in their texts, but unfortunately this method happens to impede their creativity and critical thinking, as well. As for the Zig-zag and Multiple Theme patterns, their presence on some occasions promoted coherence and aesthetics in the texts, as these methods allowed candidates to provide information in a linear

way, thereby enhancing the unity of the texts.

All in all, everything shows that the low level of coherence and aesthetics characterises some of the texts studied. For this reason, the present study suggests that lecturers vary the techniques and approaches they use to teach writing, alternating or shifting from the classical approach of paragraph structure, which deals with the concepts of “topic sentence”, “supporting sentences”, “examples and facts” and “concluding sentence”, to the Thematic progression approach, in order to promote not only the critical thinking of students-teachers, but also their creative writing.

### **Reference List**

- Eggs, S. (1994). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Pinter Publisher.
- Eggs, S. (2004). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. London: Continuum.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. (2<sup>nd</sup> Ed.) London: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M.I.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. (2<sup>nd</sup> Ed.). London: Edward Arnold.
- Matthiessen, C.M.I.M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar, 4<sup>th</sup> Edition*. United Kingdom. Routledge, 2 Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxfordshire.



---

## **Promotion des langues maternelles à travers l’alternance codique dans les œuvres littéraires, cas de *Un piège sans fin* de Olympe BhêlyQuenum et *Salamè* de Camille Amouro.**

---

**Marcellin Hounzangbé**

Faculté des lettres, Langues, Arts et Communication (FLLAC)  
Université d’Abomey-Calavi  
zmarcellin@yahoo.fr

**Résumé :** Les œuvres littéraires de certains auteurs regorgent de plus en plus des passages écrits en italique pour attirer l’attention du lecteur sur un mot ou une expression particulière de la langue non française utilisée. Une note en bas de page est mise pour expliquer ou commenter le mot ou l’expression non français. Cette manière d’expression traduit deux contraintes : la difficulté pour l’auteur de trouver le mot ou l’expression réels intrinsèques correspondant dans la langue française ou la volonté de l’auteur de faire connaître à l’humanité, l’existence des langues maternelles et leur transcription. Tout en s’appuyant sur la perspective théorique de M. Adjadohoun (2005), la présente réflexion s’appuie sur deux ouvrages que sont : *Un piège sans fin* de Olympe Bhêly Quenum et *Salamè* de Camille Amouro. Après avoir recensé les mots et les expressions non français utilisés dans lesdits ouvrages, les analyses ont porté sur la transcription utilisée et l’effet produit en matière de promotion des langues maternelles.

**Mots clés :** alternance codique, œuvres littéraires, transcription, traduction, morphologie.

**Abstract :** The literary works of some authors are increasingly full of passages written in italics to draw the reader’s attention to a particular non-French word or expression used. A footnote is added to explain or comment on the non-French word or expression. This form of expression reflects two constraints: the author’s difficulty in finding the corresponding real intrinsic word or expression in the French language, or the author’s desire to make humanity aware of the existence of mother tongues and their transcription. Drawing on the theoretical perspective of M. Adjadohoun (2005), the present reflection is

based on two works: : Olympe Bhêly Quenum's *Un piège sans fin* and Camille Amouro's *Salamè*. After listing the non-French words and expressions used in the aforementioned works, the analyses focused on the transcription used and the effect produced in terms of promoting mother tongues.

**Key words:** codic alternation, literary works, transcription, translation, morphology.

## **Introduction**

Le continent africain qui s'est vu imposer les transcriptions à l'occidentale avec la complicité des décennies d'esclavage, peine à frayer un chemin pour affirmer son identité scripturale. De ce fait, en absence d'outils forts pour transcrire les réalités autochtones, les échanges entre africains se font allègrement dans les langues dites officielles aux dépens de celles africaines en Afrique et qui supplantent toutes les initiatives endogènes. Pour distinguer les bons élèves inscrits dans cette dynamique d'aliénation culturelle, des pays africains se sont vus décernés le titre de "Quartier Latin" au grand bonheur du pays colonisateur qui n'a cessé de nourrir des canaux avec la complicité de certains acteurs locaux, pour maintenir la suprématie coloniale. Cette situation déplorable n'est pas sans conséquence sur le développement social surtout économique des Etats africains. Depuis des dizaines d'années, un réveil se fait observer pour contrer ce néocolonialisme latent et inoffensif. Conscients de l'enjeu qui se pointe à l'horizon, de vaillants africains ont pris des initiatives pour affirmer et défendre les valeurs authentiques du continent Noir, leur africanité aux périls de plusieurs sacrifices. En effet, plusieurs recherches et études ont été menées pour sortir le continent qui ploie sous le poids des maux comme, la pauvreté, la paupérisation.

C'est dans cet élan que des recherches linguistiques sont faites pour affranchir les langues africaines des jugs de celles européennes. Ainsi donc, des organisations à but non lucratif dont la SIL (Système International de Linguistique) ont vu le jour pour défendre presque toutes les questions liées à l'utilisation et à la survie des langues africaines. Les combats pour l'utilisation des langues maternelles au quotidien, dans les administrations publiques et privées et dans

le système éducatif formel sont devenus permanents et toutes les occasions sont saisies pour l'exprimer et sous diverses formes. Les auteurs, eux, ont choisi de mener ce combat en introduisant dans leurs ouvrages des termes ou des expressions en langues nationales. Pour ce faire, ces termes et expressions sont écrits en italique ou dans une autre forme typographique pour attirer l'attention du lecteur sur la présence d'un nouvel élément n'appartenant pas à la langue officielle (française, anglaise, espagnole, etc.). Ces termes sont référencés à travers une note de mise en bas de page avec une traduction. Cette forme d'écriture est désignée par l'expression d'alternance codique. Pour Jacobe SEDGA, (2022 ; p64), l'alternance codique implique l'utilisation d'au moins deux langues différentes dans un discours : la langue principale du discours, appelée langue matrice, dans laquelle sont insérés des segments de discours d'autres langues appelées langues enchâssées. Dans la plupart des œuvres littéraires burkinabè, la langue matrice est le français et les langues enchâssées sont les langues nationales (moré, dioula, fulfuldé, etc.). Il rapporte Diallo (2013 ; p16) en ces termes « *L'alternance, en tant qu'effet du contact des langues, est en concurrence avec un certain nombre de phénomènes linguistiques tels que le calque ou l'emprunt. Le calque est une transposition de structures lexicales ou syntaxiques d'une langue B vers une langue A* ». Il rapporte aussi Poplack (1988) qui distingue les alternances codiques intraphrastiques, interphrastiques et extraphrastiques.

La présente réflexion porte sur deux ouvrages d'auteurs béninois. Il s'agit de *Un piège sans fin* de Olympe Bhêly Quenum et de "*Salamè*" de Camille Amouro.

Le développement de cette recherche doit répondre à la problématique suivante : Quels rôles jouent les termes et expressions en langues nationales béninoises dans les œuvres d'auteurs béninois ? Cette interrogation se décline spécifiquement en trois autres que sont : quelle est la signification que portent ces termes et expressions ? Pour quelles raisons les auteurs ont-ils choisi d'utiliser ces éléments linguistiques au lieu de les traduire en langue française ? Quelle influence ou effet l'utilisation de ces termes pourrait avoir sur le lectorat ?

L'objectif général de cette réflexion est de montrer que l'utilisation des

termes et expressions en langues nationales dans les œuvres d'auteurs béninois participe à la découverte desdites langues et à leur promotion. De façon spécifique, il s'agira de faire le répertoire des termes et expressions utilisés dans les œuvres ; de prouver les difficultés à traduire *in extenso* toutes les réalités béninoises en langue française, de montrer que ces œuvres participent réellement à la promotion des langues nationales béninoises.

Cette étude part de l'hypothèse principale selon laquelle la présence des termes et expressions en langues nationales béninoises dans les œuvres littéraires lève un coin de voile sur la possibilité d'écrire en langues nationales. Dans la déclinaison de cette hypothèse, cette recherche prétend faire la promotion de ces langues à travers un répertoire des termes et expressions écrits dans les œuvres. En se fondant sur les difficultés à traduire ces outils linguistiques des langues nationales pour la langue française, il se dégage la particularité des langues et des valeurs intrinsèques qui s'y trouvent. Enfin, de ce fait la promotion des langues béninoises et la culture béninoise sont actées.

Au terme de cette recherche, il sera question de prouver que l'utilisation des termes et expressions des langues nationales dans les œuvres participe non seulement à la promotion des langues mais également à la valorisation de culture béninoise.

### **Cadres théorique et méthodologique**

Cette rubrique aborde respectivement les références théoriques ayant servi de repère pour la présente recherche et la méthode à observer où une présentation des œuvres des deux auteurs béninois sera faite.

#### **Cadre théorique**

La présente recherche s'appuie sur deux concepts essentiels : l'alternance codique et la traduction. L'alternance codique ou le code-switching est un phénomène linguistique observable lorsque dans un même environnement, deux ou plusieurs langues sont en contact ou encore lorsque deux ou plusieurs communautés sont contraintes d'échanger. Lors des échanges, les locuteurs utilisent de manière alternative pendant leur temps de parole des unités morphologiques ou des séquences

énonciatives ou encore des segments des langues en présence au gré des besoins langagiers. J.R. Adjanohoun (2005, p39) après avoir fait un aperçu théorique relatif à l'alternance codique, indique que :

« il apparaît que différents phénomènes de contact de langues découlent du bilinguisme individuel. [...] Ainsi, le codeswitching est apparu comme un phénomène de contact linguistique bien différent d'autres phénomènes de contact de langue comme l'emprunt, l'interférence, l'aphasie ».

En abordant la notion de l'alternance codique, Gumperz (1989 ; p57), indique les outils linguistiques concernés et estime que :

« la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents ».

Dubois et al., (2012 ; p30) apportent beaucoup plus de clarification au concept et estiment que l'alternance codique est encore l'alternance des langues qui se définit comme suit : « On appelle alternance des langues la stratégie de communication par laquelle un individu ou une communauté utilise dans le même échange ou le même énoncé deux variétés nettement distinctes ou deux langues différentes alors que le ou les interlocuteur(s) sont expert(s) dans les deux langues ou dans les deux variétés (alternance de compétence) ou ne le sont pas (alternance d'incompétence). On parle aussi à ce sujet d'alternance de codes ou de *code-switching*. » Il ressort de cette définition qu'il s'agit de l'utilisation simultanée de deux langues différentes ou même de deux variétés distinctes de deux langues par le même individu lors d'un échange. En prenant pour référence cette clarification, on pourrait aller au-delà de deux langues ou deux variétés de langues. Il faut noter que dans le cas échéant, les deux œuvres en étude ont fait mention de plus de deux langues. Dubois et al., (Op.cit. ; p31) s'intéressent à la qualité des échanges ou des conversations du point de vue de la compétence linguistique du locuteur et avancent : « *Par l'alternance de compétence, le bilingue se met en représentation comme apte à utiliser les deux codes. L'alternance d'incompétence au contraire est*

*un expédient destiné à compenser une carence* ». Il est mis en exergue la capacité linguistique du locuteur qui pour la circonstance devient un bilingue qui doit maîtriser les outils linguistiques et culturelles des langues en présence. Ceci est appuyé par Gumperz 1989, cité par SEDGA (2022, p65) : « les alternances situationnelles et les alternances métaphoriques. Les alternances codiques situationnelles sont liées aux situations dans lesquelles le discours a lieu. L'interlocuteur change de code pour répondre au contexte social des participants, pour s'adapter à l'interlocuteur ou au sujet de l'interaction, etc. Les alternances codiques conversationnelles ou métaphoriques s'opèrent à l'intérieur d'un même acte de parole ».

### **Cadre méthodologique**

Il est question de présenter brièvement les auteurs et les œuvres à travers leur résumé puis un répertoire des mots et expressions en langues nationales sera fait suivi de commentaire.

### **Olympe BHÉLY-QUENUM**

Il est l'auteur de l'œuvre *Un piège sans fin* et est né le 20 septembre 1928 à Ouidah, une ville historique et reconnue comme un creuset du vodun au Bénin. Il fut Directeur-Rédacteur en chef du magazine La vie Africaine et fondateur du magazine bilingue L'Afrique Actuelle et ancien fonctionnaire international. L'œuvre dont il est question, est subdivisée en dix-sept chapitres et met en relief les réalités endogènes africaines béninoises et l'auteur n'a pas pu trouver des termes adéquats en langue française pour les exprimer. Cet ouvrage retrace les interdits africains empreints de leur essence endogène. Il rapporte les faits à travers le personnage principal nommé Ahouna dont la vie est faite d'événements heureux et malheureux.

### **Camille AMOURO**

Camille Adébah Amouro, est un dramaturge, metteur en scène et chroniqueur béninois. Il est né le 26 juin 1963 à Boukoumbé et est malheureusement mort le 22 décembre 2021. Il est le fondateur de la Médiathèque des Diasporas. Il est un dramaturge et metteur en scène

et lance le Cercle Prométhée qui a joué un grand rôle dans les débats sur la liberté de parole au Bénin de 1986 à 1990. Il fut chroniqueur pour différents journaux africains et revues françaises dont le mensuel *Le Monde diplomatique*. *Salamè* est une création dramaturgique essentiellement axée sur une forme d'expression humoristique reconnue dans les communautés du Golfe de Guinée.

### **Inventaire des termes et expressions dans les deux œuvres**

Ce passage de cette étude fait l'inventaire de la première œuvre, celle de Olympe Bhêly-Quenum et ensuite celle de Camille Amouro.

### **Inventaire des termes et expressions dans *Un piège sans fin***

Cet inventaire est l'ensemble des mots et expressions des langues autre que la langue française qui sont utilisés tout le long de l'œuvre.

N°	Termes et expressions	Transcription ou réécriture selon l'ALN	Gloses	Langues
1	Kaï ! kaï ! batâ na n'dé ! Ka nabé, touâ, magan nan !...	Kai kai !batana n'dé ! Ka nabé, twa, magan na	Arrête ! La parole	hausa
2	Yé do tomêbo do hâbâ mi wê,	yèdò tomè bó dò ha bá mi wè	Ils sont dans le pays et me cherchent querelle	fòn
3	Yòkpolê do tomêbo do hâbâ mi wê.	yòkpolé dò tomè bó dò ha bá mi wè	Les jeunes sont dans le pays et me cherchent querelle	fòn
4	A do gbé mi on, âhò	à dó gbè mi ò ahoo	Je me moque de vos salutations	fòn
5	Médé ma do gbe mi houn, âhò	mèdè má dó gbè mi húnahoo	Je me moque de toute indifférence	fòn
6	Mê ni gbò	mè ní gbò	Que la personne cesse !	fòn

7	Adjâébahouékpo	ajà é bàhwèkpò	La nasse n'ayant pas capturé du poisson	fɔn
8	Adjâlô non i houé	ajâló nó y xwé	La nasse rentrera	fɔn
9	Adjinakou ma non gon dâ/daa ton houé.	ajinakú má nó gòndaatònxwé	L'éléphant ne manque pas de retourner à ses origines	fɔn
10	Etêwê é nasso mi do wâ ?	été é ná só mì dó wâ	Que pourront-il me faire ?	fɔn
11	Nou tēkpossin gbêtô nasso gnin do wâ do wèkémê ?	núté kpósingbètó ná só nyè dó wàḍò wèké mè	Qu'est-ce que les gens pourront me faire dans le monde ?	fɔn
12	Adjâéba houékpo	aja é bàhwékpò	La nasse n'ayant pas capturé du poisson	fɔn
13	Adjâlô non i houé	ajaló nó yi xwé	La nasse rentrera	fɔn
14	Adjinakou ma non gon dâ ton houé !	ajinakú má nó gòndaatònxwé	L'éléphant ne manque pas de retourner à ses origines	fɔn
15	Danhome	dānxomè	Dahomey	fɔn
16	kokoékanne	Kwékwékanmè	Dans la bananeraie	fɔn
17	Vodounsi	Vodún si	Adeptes de la divinité vodun	fɔn
18	agoumagan, adanfô	Agumagán, adánfò		fɔn
19	tolègbâ	tolégba	Fétiche	fɔn
20	gbégouda, fâ Aïdégoun,	Gbegúdá, fá ayidégún	Principes divinatoires	fɔn
22	Houndjломê	hunjolomè	Nom de quartier	fɔn
25	kpétè et tōba	kpètè, tōbá	Instrument de musique	fɔn

26	Fô, orou, Fô, kpaï. Fô, orou, Fô, kpaï...		Panégyrique wasangari	
28	Ekpin	ékpèn	Lourd	fòn
29	zounmin	Zùnmè	Dans la brousse	fòn
30	Kinhou	kènwú	A cause de	fòn

Tableau 1 : Inventaire des termes et expressions de *Un piège sans fin*

### Inventaire des termes et expressions dans *Salamè*

La même méthode sera utilisée et l'inventaire se présente comme suit :

N°	Termes et expressions	Transcription ou réécriture selon l'ALN	Gloses	Langues
1	A walèko	A wâlèko	‘‘Ils s’en vont’’	Idaaca
2	Li iluwa o o	Li iluwa o	Dans notre ville, village ou pays	Idaaca
3	A ako kèbéré	A ako kèbéré	On ira demander	Idaaca
4	Lo amarian	Lo amaryan	Chez telle personne	Idaaca
5	E ma doro	E ma doro	Ne vous arrêtez pas	Idaaca
6	Li ito na	Li ito na	Sur la voie	Idaaca
7	A ke ma aye	A ke ma ayé	On ne sait jamais	Idaaca
8	A su wa leko	A su waleko	On peut être en train de partir	Idaaca
9	Ta na ka ma ri an	Ta na ka ma ryan	Sans les voir	Idaaca
10	Kluiklui	Klwíklwí	Galette à base d’arachide	fòn
11	Gali	Galí	Farine de manioc	fòn

12	Sans père no yi go din	Sans père nò yí gòdín	Sans père s'égosille	Français et fòn
13	Sans père yonu gbigba	Sans père yonúgbí gba	Sans père insulté (ayant des attributs dérangés)	Français et fòn
14	Yekplè yi do nukamè	Yèkplè yi dónukánmè	On l'a conduit dans la brousse	fòn
15	Yonu to no hwenkpèlèbè	yonútònndòh- wénkpèlèbè	Les attributs dérangés	fòn
16	Kekedaxo BB	kekéḡaxó BB	Grosse mote de marque BB	fòn
17	Abla cici wa é ééé	Ablacícíwáéééé	Voici la pâte d'arachide	fòn
18	Kanami o lo oo	Kán ná mí	Poisson fris	gen
19	Hwesiso no wa	hwèsisòndòwá	Voici le vendeur de Poisson fris	fòn
20	Lio no di é	Liwónòdyé	Voici le vendeur de la pâte de maïs	fòn
21	Lobo lobobiewo	lobòlobò biyèwó	Long long à cinquante francs	gen
22	biewolobo	Biyèwólobò	Long long à cinquante francs	gen
23	Lobo lobokponwe	lobòlobò kpónwe	Long long à cinquante francs	gen et fòn
24	Kekedaxo ... BB no lè ... moto kpevi e jawe o	kekéḡaxó BB nò lé mótokpèví é já wè	Les propriétaires des grosses motos de marque BB, les petites voitures arrivent	fòn

25	Sisi o, me si we e no ba. Sisi o, mesibatowe	Sisi ó mèsiwè é nò ba ; sisi ó mèsibató wè	Sisi courtise les femmes d'autrui	fòn
26	Sido o sida we e no ma. Sido o sida ma to we	Sido ó sidá wè é nò má ; Sido ó sidá má tó wè	Sido est un distributeur de la maladie du SIDA	fòn
27	Gabi o, hanlanwe e no fin. Gabi o, hanlanfintowe	Gabi óhanlanwè é nò fin ; Gabi óhanlanfintówè	Gabi est un voleur de la viande de porc	fòn
28	Baba o, bawe e no du, Baba o, ba du to we	Baba óbawè é nòdù, Baba óbaqutówè	Baba prend du piron	fòn
29	Mimi o, mi we e no nye. Mimi o mi nye do xo to we	Mimi ó míwè é nònyè ; Mimi ó mínyètówè	Mimi insulté sur sa propreté	fòn
30	Papa o, kpakpa e no fin. Papa o kpakpa fin to we	Papáókpákpá é nòfin ; Papáókpákpá fintó wè	Papa est un voleur de canard	fòn
31	Agbo mo juba	Agbomòjúbà	Le tout puissant, je m'incline	Idaaca
32	Igbagboééé	igbagboééé	La croyance	Idaaca
33	Omo kékéré mo jugba fu alagba	omókékéré mò jú gba fú alagba	Un petit s'incline pour son aîné	Idaaca

34	Igbagbo mo juba	igbagbómòjuba	La croyance, je m'incline	Idaaca
35	Oniinio	Oninyo	C'est votre proche/les gens de chez vous	Idaaca
36	Mi kuukalè e kpèlè	Míkúkalè é kpèlé	Bonne assise, soyez les bienvenus	Idaaca

## Discussion

En partant des deux inventaires, il est observé que les langues nationales béninoises que sont le *hausa*, le *fon*, le *gen*, le *yoruba* et le *dendi* sont utilisées par les auteurs pour exprimer des réalités particulières et spécifiques au contexte de la situation décrite dont la langue française ne dispose pas des termes appropriés pouvant les désigner. Les auteurs ne sont pas englués dans une camisole de force pour trouver vaille que vaille des expressions ou des termes pour désigner et maladroitement certaines réalités africaines. Il est courant d'entendre des compatriotes béninois désigner le *amiwó* par la pâte rouge, le *télibó* la pâte noire. Les deux auteurs, à travers leurs œuvres montrent qu'il est possible de faire du bilinguisme pour mieux exprimer ses pensées et ce faisant, on laisse éclore les langues nationales.

Le caractère dépréciatif, peu valorisant voire avilissant des langues nationales se lit à travers ces deux œuvres. En effet, les termes et expressions des langues nationales relevés, sont écrits comme s'ils étaient des mots appartenant au lexique de la langue française. Les vingt-six lettres de l'alphabet sont utilisées avec les principes de fonctionnement régissant l'orthographe française. Ceci dénote de ce que les langues nationales béninoises ne disposent pas de caractères spéciaux propres pour transcrire les vraies valeurs, intrinsèques des réalités endogènes, autochtones africaines et béninoises en particulier. Ceci est dû certainement à une méconnaissance de l'existence de l'Alphabet International Africain depuis 1927 par les auteurs. Pour

corriger un tant soit peu cet inconfort, il y a en ce moment, un alphabet des langues nationales béninoises qui est rendu disponible pour faire les transcriptions des réalités béninoises. Il faut noter que cet alphabet règle quelque peu la question de l'orthographe standard qui est sur le tapis des débats. Il a permis de faire les transcriptions des termes et expressions répertoriés dans les deux œuvres. Ce faisant, cela traduit mieux la lecture des termes avec les tonalités requises.

Par ailleurs, il est noté que tous les termes et expressions n'ont pas bénéficié des notes en bas de page ou tout autre élément de clarification ou d'explication. Cette attitude des auteurs, à travers leur silence sur les termes des langues nationales, renvoie à deux interprétations. La première laisse supposer qu'ils aient une compréhension approfondie ou vague des termes. Les auteurs éprouvent des difficultés à trouver les mots français adéquats pouvant les désigner, les traduire en langue française, la langue d'écriture ou les ont juste utilisés pour obliger les lecteurs à faire l'effort de les comprendre. La deuxième interprétation est un choix délibéré des auteurs à ne pas fournir des explications pour obliger le lecteur à pousser sa curiosité pour découvrir la langue et les réalités spécifiques qu'elle incarne. Ce faisant, c'est une forme de promotion des langues nationales qui est entamée et on ne peut que poser des actions de soutien.

### **Les termes et expressions dans *un piège sans fin***

Le style très soigné utilisé par l'auteur dans le déroulement des faits produits dans un contexte africain ne présageait d'aucune difficulté jusqu'au niveau où la nécessité de rendre des réalités essentiellement africaines et béninoises en particulier a obligé l'auteur à recourir à un bilinguisme. L'inaptitude de la langue française ou l'existence des termes réels pour exprimer les profondeurs des faits traditionnels a certainement conduit l'auteur à utiliser sa ou ses langues maternelles. Le passage relatif au chant transcrit du 2 au 14 dans le tableau1 est traduit dans l'œuvre et l'auteur met en note en bas de page ceci : « les chansons dont il s'agit ici perdent beaucoup de leur poésie à être traduites ». Cette remarque faite montre à suffisance le regret de l'auteur de faire vivre

à son lectorat l'essence et la chaleur culturelle qui se dégage de cette chanson qui met en exergue des séquences métaphoriques de dignité et de dignité. En effet, les segments (de 2 à 14) du tableau 1 traduisent une philosophie, un comportement de vie à avoir pour réussir. En d'autres termes, ils indiquent la détermination de l'individu à croire en sa capacité et a évolué dans son projet malgré les embuches, les médisances et toutes les actions malveillantes. Ils indiquent également qu'un digne fils, ayant reçu les attributs originels dans les conditions requises ne perdra jamais de vue son origine ou la renier. Les entrées 14, 15, 16, 17,18, 19, 20, 22, 28 et 29 du tableau 1 sont des termes traduisant des réalités béninoises difficiles à expliquer une fois sortie de leur contexte. Soient les termes suivants : *Agumagán*, selon Bhêly-Quenum (1985, p33) c'est un instrument servant à consulter les dieux et à interroger l'avenir. Cette explication ne suffit nullement puisqu'elle ne dévoile pas l'explication profonde de ce dernier. En réalité, cet instrument est une tablette façonnée, consacrée, avec toute la rituelle indiquée et dont se sert le prêtre vodun pour entrer en contact avec l'au-delà, les forces invisibles. Du point de vue sémantique, *agumagán* peut être décomposé en trois morphèmes : *agu* signifiant tout ce qui a rapport avec le fer, *ma* exprime la négation et *gán*, "sauver". Ce terme peut signifier "un outil qui sauve et mystiquement".

Quant au terme *adánfò*, il est sécable de la manière suivante : *adán* signifie "expression de la colère" et *fò* qui est un diminutif de *afò* correspondant à "pied". Le terme *adánfò* désigne celui qui porte la colère ou qui représente la colère. Dans l'œuvre, il est le prêtre vodun chargé d'aider Bakari à comprendre les faits mystérieux et dévastateurs qui s'abattent sur sa famille et ses biens. Le prêtre a alors la responsabilité de dire à Bakari venu en consultation les origines et les causes des problèmes qui l'accablent et les solutions afférentes.

Le terme *tolégba* est une divinité qui assure la protection et la sécurité de tout un village ou une communauté. Dans le contexte béninois, il est un symbole de révérence, un dieu tutélaire installé à des carrefours des rues. Des cérémonies sacrificielles se font au *tolégba* périodiquement

pour conjurer les mauvais sorts, les esprits maléfiques et attirer la bonne humeur et l'accroissement des chiffres d'affaires des commerçants et le succès dans chaque secteur d'activités des communautés. Du point de vue structure lexicale, il peut être déconstruit de la manière suivante : *to* qui signifie "ville ou agglomération" et *légba* "une divinité protectrice". En conséquence pour la communauté, *tolégba* est le dieu qui incarne le pouvoir de protection et de richesse collective.

Le terme Gbegúdá et l'expression fá ayidégún sont utilisés dans un même contexte car il ne peut en être ainsi. En effet, fá ayidégún est une entité divinatoire qui incarne une science, un ensemble de connaissances sans limite, sans fin et qui gouverne la destinée de tous les êtres humains répartis en plusieurs clans selon le signe divinatoire qui lui est dévolu. Le signe Gbegúdá en fait partie et tous les êtres humains nés sous ce signe doivent vénérer la cosmogonie afférente. Dans l'exercice de son rôle de protection, le fá ayidégún prescrit des interdits à ses adeptes et le principal interdit de ceux qui sont nés sous le signe de Gbegúdá est la non consommation de la farine de manioc.

Au total, il nous semble que l'auteur, épris de son envie de partager avec ses lecteurs les réalités intrinsèques in extenso de son pays natal et de ne pas les trahir, n'avait d'autre choix que d'utiliser les termes et expressions relatifs aux langues nationales. C'est un exploit à féliciter et encourager au niveau des jeunes auteurs.

### **Les termes et expressions dans *Salamè***

Contrairement à l'auteur précédent, Camille Amouro a opté dans cette œuvre la mise en valeur des faits culturels et endogènes à travers les termes et expressions utilisés. En effet, la lecture de son chef d'œuvre laisse découvrir le caractère libertaire et libertin. Il n'hésite pas à introduire des propos indécents, péjoratifs et parfois même impolis relatifs à une catégorie sociale. Cet auteur a utilisé trois langues nationales béninoises que sont : le fón, le gen et le Idaaca.

Les termes et expressions de 1 à 11 ont désigné les faits et objets ordinaires du quotidien. En utilisant ces termes qui peuvent être facilement traduits en français, l'auteur cherche sûrement à faire toucher du doigt les réalités de la langue Idaaca et veut contraindre le lecteur non locuteur à découvrir les informations que contiennent ces termes et par la même occasion découvrir les subtilités de celle-ci.

Les expressions 12 et 13 sont une combinaison de la langue française et celle nationale fôn. A ce niveau, il fait preuve d'un bilinguisme qui donne l'impression d'écouter quelqu'un utilise le français et le fôn pour exprimer son intention. Cette situation de bilinguisme s'observe dans deux cas. Le premier cas peut être celui de légèreté ou de raillerie pour amuser la galerie. Le second est la difficulté de trouver le mot idéal ou l'expression convenable pour exprimer une idée. Les cas échéants renvoient à de la raillerie car le contenu sémantique de ces expressions ne porte pas les empreintes d'un comportement décent.

Le bilinguisme fait avec deux langues nationales notamment le fôn et le gen est noté dans les lignes de l'œuvre. Il s'agit l'entrée 23 où l'auteur rapporte une expression de vente à la criée que les commerçants utilisent pour proposer des mèches de lampion aux clients.

Toutes les autres entrées sont des expressions des langues nationales fôn et idaaca, qui relèvent des expressions plus ou moins vulgaires et traduisent le quotidien des communautés.

## **Conclusion**

*Un piège sans fin* de Olympe Bhêly-Quenum et *Salamè* de Camille Amouro sont des œuvres qui se distinguent de l'ensemble des œuvres littéraires en ce sens qu'elles n'ont pas utilisé exclusivement les mots français comme l'ont fait beaucoup d'auteurs africains de souche ou aliénés. En parcourant les œuvres, il est loisible et intéressant de se rendre compte le lecteur africain s'identifie pleinement et se réjouit de ce que sa langue maternelle longtemps mis sous les boisseaux pour des raisons sordides et mercantiles apparait dans un ouvrage et déchiffrage

non seulement par lui seul mais également par le lectorat dans le monde entier. Dans son œuvre, Olympe Bhêly-Quenum (1985) a introduit des termes et expressions de trois langues différentes : le hausa, le baatõnu, le fõn. Un constat qui informe sur la diversité linguistique de l'auteur qui a essayé de l'exprimer en utilisant l'alphabet français. Un effort colossal à imprimer à la jeunesse car il est de toute évidence que toutes les pensées, les réalités sont difficiles à traduire d'une langue à une autre du fait de l'inaptitude des mots ou termes correspondants choisis. Le même constat est fait dans *Salamè* de Camille Amouro. Mais celui-ci a beaucoup plus puisé dans le quotidien des gens de la classe moyenne et qui vivent au quotidien. Il rapporte les faits courants d'une catégorie de la société qui ne se préoccupe nullement d'une syntaxe ou du respect de la norme linguistique de la localité. Les langues nationales concernées sont le gen, le fõn et le idaaca.

### **Bibliographie**

ADJANONOUN Maxime Joseph Richard, 2005, *Phénomènes de contact de langues : Motivations sociales et structures syntaxiques des codeswitchings-fõn/français*, Thèse de Doctorat Unique, Ecole doctorale et pluridisciplinaire, FLASH, UAC.

AMOURO Adébah Camille, 2010, *Salamè, Rita de Parakou et autres plaisanteries*, Tome premier, Les éditions des Diasporas.

BENAZZA Asmaa, 2018, *L'alternance codique dans les conversations amicales des étudiants. Le cas de la promotion de deuxième année master du département de français de l'université de Tlemcen*, Mémoire de Master, Faculté des Lettres et langues étrangères.

BHELY QUENUM Olympe, 1958, *Un piège sans fin*, Présence africaine.

DUBOIS, Jean ; GIACOMO, Mathée ; GUESPIN, Louis ; MARCELLESI, Christiane ; MARCELLESI, Jean-Baptiste & MÉVEL, Jean-Pierre, 2012, *Le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Paris, Larousse.

GUETTOUCHI Salim, 2015, « Alternance codique chez les professeurs de français fonctionnel en Algérie : stratégie didactique ou contrainte contextuelle ? », *Synergies Algérie* n° 22, p p. 155-170.

GUMPERZ, John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*, Paris, l'Harmattan.

N'GUESSAN, Konan, Lazare, 2020, « Alternance codique ou linguistique et figuration d'un monde cosmopolite dans "Le paradis français" », *Faits de langue et société*, 6, pp.75-91.

PAYERAS Jessica, 2015, *L'alternance codique dans le discours bilingue Espagnol-Français à Montréal*, Université du Québec à Montréal.

SEGDA Jacobe, 2022, « L'alternance codique comme stratégie de promotion des langues nationales à travers la littérature : cas du roman *L'antédestin* de Dramane KONATÉ », *Revue Ablode* n°2, pp 63-73.

STOLTZ Joakim, 2011. *L'alternance codique dans l'enseignement du FLE. Étude quantitative et qualitative de la production orale d'interlocuteurs suédophones en classe de lycée (franska/french)*, Linnaeus University Dissertations, ISBN: 978-91-86491-83-3.

---

## **Ecologie sémiotique du Sakpata : divinité de la terre dans l'anthologie culturelle du Vodùn**

*Nùnyě̀n mìmè dọ̀ sàkpàtá lĩ jí.  
Eno lẹ̀ yọ̀lọ̀ dẹ̀ vodùn dọ̀kùn dọ̀kunọ̀; Azọ̀n.*

---

**Koffi Julien Gbaguidi,**  
**Gbéyéton Jules Ayigbanvi,**  
**Houénagnon Hermann Agbadato**  
*Laboratoire de Dynamique des langues et Culture à Calavi (Labodylcal)*

**Résumé :** Les quatre éléments de l'environnement cosmique terrestre ; à savoir : Terre, Eau, Feu et Air ont engendré des divinités dans l'anthologie culturelle du vodùn. Ainsi, Sàkpàtá est la divinité de la terre, Tòxòsù celle de l'eau, Hèbiòsò celle du feu et Dàn, la divinité de l'air. Sàkpàtá, divinité d'origine yoruba, est connu, partout où il a été implanté (dans les pays du Golfe du Bénin mais aussi dans les Amériques noires) comme dieu de la variole et plus largement des maladies éruptives et/ou contagieuses, mais au Bénin et au Togo s'est développée une tradition qui en fait également le vodùn (divinité) de la terre. L'écologie sémiotique de la divinité Sàkpàtá est riche de signification et de sens suivant une lecture croisée de sémiologie culturelle et de linguistique quantique.

**Mots clés :** Sàkpàtá, divinité, sémiotique, vodùn, quantique.

**Abstract :** The four elements of Earth's cosmic environment; namely: Earth, Water, Fire and Air spawned deities in the cultural anthology of vodùn. Thus, Sàkpàtá is the deity of earth, Tòxòsù that of water, Hèbiòsò that of fire and Dàn, the deity of air. Sàkpàtá, a deity from the Yoruba region, is known everywhere it became established (in the countries of the Benin Gulf but also in the black Americas) as the god of smallpox and more widely as the god of eruptive and contagious diseases ; but in Benin and Togo, a tradition developed making it also the earth god. The semiotic ecology of the deity Sàkpàtá is rich in significance and meaning following a cross-reading of cultural semiology and quantum linguistics.

**Keywords:** Sàkpàtá, divinity, semiotics, vodùn, quantum.

## **Introduction**

Généralement, le vodùn est associé au mystérieux ou comparable au mysticisme pour le commun des mortels. Il faut comprendre plus loin que le vodùn n'est pas uniquement caractérisé par le mystère ou tout ce qui à trait aux mystérieux, mais le vodùn traduit dans d'autres sens une tentative de domination et de domestication par l'être humain. Ainsi toute manifestation d'une force qu'on ne peut définir ; tout phénomène dépassant les limites de l'imagination est vodùn et réclame donc un certain culte précis. L'homme capture ces forces ou puissance dont l'explication dépasse son entendement et prise pour surnaturelles. Au-delà de capturer, l'homme doit s'assurer la maîtrise de ces forces et donc la maîtrise du monde et de la vie en dominant les phénomènes naturels. Parlant de forces surnaturelles, il faut noter qu'il est question des quatre éléments divinatoires dont l'eau, l'air, le feu et la terre ayant chacun une divinité associée et ses dérivées selon le monde vodùn.

Cette recherche est menée dans une logique sémioéthique professionnelle de l'enseignant chercheur que nous sommes. Ainsi, nous nous sommes permis d'étudier l'écologie sémiotique du Sàkpàtá comme objet culturel et non comme objet cultuel qui demanderait initiatique, une restriction de notre liberté rationnelle et les réserves informationnelles liées aux exigences et aux enjeux de l'éthique professionnelle en recherche scientifique. Du coup, la théorie morale contemporaine et les théories utilitaristes s'appuyant sur l'objectivité du calcul des conséquences des connaissances et des actes, lesquelles théories sont passées à la critique de Lipovetsky (2000). Cette critique nous a orienté à la problématisation de l'écologie sémiotique de la culture du Sàkpàtá en croisant les connaissances des sachant à la critique de ma raison ambivalente entre sémiotique culturelle et linguistique quantique.

### **1. Problématique et cadre théorique.**

#### **1.1. Problématique**

Moreau D (2012, 8) considère que Les résultats théoriques obtenus par cet effacement du paradigme subjectiviste ont permis de prendre en

compte dans les recherches empiriques, désormais considérés comme des agents moraux et confrontés, par ce fait même est la logique de la société et des institutions. Loin d'être l'effet de la vie sociale, la vie morale personnelle retrouvait la puissance critique qui lui permettait de se mettre à distance et, le cas échéant, de rentrer en conflit, avec les institutions et /ou la moralité collective. C'est donc en cherchant à donner une dimension éthique aux connaissances dans les couvents de Sàkpàtá que cette étude est menée pour révéler quelques aspects herméneutiques des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être des adeptes de la divinité Sàkpàtá.

En nous appuyant sur la posture scientifique de Moreau D. (2012), notre problématique est construite autour du problème selon lequel la méconnaissance de l'écologie sémiotique de la culture vodùn en général et celle de Sàkpàtá en particulier favorise la méfiance du non adepte vis-à-vis du Sàkpàtási.

De ce problème, il se dégage deux questions de recherche :

- (Q1) : Que signifie la divinité Sàkpàtá ?
- (Q2) : Les connaissances des couvents Sàkpàtá sont-elles utiles au développement humain durable et positif pour l'humanité toute entière ?

Il s'en déduit deux hypothèses :

- Hypothèse1 : La divinité Sàkpàtá est une signification herméneutique lisible sur les axes syntagmatique et paradigmatique à inscrire aux praticiens immatériels de l'humanité selon l'orientation de l'UNESCO.
- Hypothèse2 : Les connaissances des couvents Sàkpàtá relèvent du mysticisme et du dogmatisme exploitant une psychologie de la communication et de la persuasion qui influence les perceptions et les représentations individuelles et collectives dans une logique totalement subjective.

## **1.2. Cadre théorique**

Pour Rastier F. (2001), la linguistique est la sémiotique des langues des cultures. Ainsi, les sens et les significations que nous donnons aux

choses, aux êtres et à notre environnement par nos observations, nos comportements et par la communication multidimensionnelle nous viennent des logiques que nous construisons et que nous utilisons. Dans la même orientation que Rastier, le cadrage théorique de cette recherche est circonscrit par l'écologie sémiotique de la culture de FOSSALI Pierluigi Basso (2017) et par l'introduction à la linguistique quantique de ZIMEY YERIMA Idrissou et GBAGUIDI Koffi Julien (2023). Le croisement de ces deux orientations sémiotiques, nous permet de vérifier les deux hypothèses énoncées précédemment.

## **2. Méthode**

Cette recherche a été menée suivant des étapes précises :

- Une recherche documentaire sur les ouvrages du vodùn a été opérée. A ce niveau, nous avons procédé à une actualisation car en 2007-2008, la recherche sur le dialogue inter-religieux grâce à la bourse UNESCO KE120 OBUCHI nous avait déjà permis à mobiliser une documentation deux sur le vodùn ;
- Une observation des pratiques sociales, des représentations sociales sur les activités, les valeurs et les identités des adeptes de Sàkpàtà (Sàkpàtási).
- L'administration d'un guide d'entretien aux prêtres Sàkpàtà que nous avons considéré comme des informateurs de référence.

Le guide d'entretien comporte les questions ci-après :

- (Q1) : Qu'est-ce que le Sàkpàtà ?
- (Q2) : La divinité Sàkpàtà inter agit avec quelles autres divinités ?
- (Q3) : A quel(s) signe(s) du Fa le vodùn Sàkpàtà est lié ?
- (Q4) : Quelles sont les autres appellations possibles de la divinité Sàkpàtà ?
- (Q5) : Quelles sont les manifestations de la divinité Sàkpàtà ?
- (Q6) : Quelles sont les couleurs exploitées par la divinité Sàkpàtà et leur explication ?
- (Q6) : Quelles sont les couleurs exploitées par la divinité et leur explication ?

-(Q7) : Quelles sont les preuves utilisées par les adeptes de la divinité Sàkpàtá ?

### 3. Clarifications conceptuelles

- Le Fà : C'est un art divinatoire pratiqué traditionnellement par les populations du golfe du Bénin, notamment par les Yorubas du Nigeria, du Bénin et les Fons du Bénin.
- Hèbiósò ou dieu du feu ou du tonnerre est un dieu qui permet aux africains et aux béninois en particulier d'apaiser la colère du tonnerre et aussi attirer les faveurs de ladite divinité. Grâce à cette divinité, on a généralement la pluie.
- Ně̀sùxwé, représentants des ancêtres, à qui on doit la vénération.
- Tòxòsù (dieu de l'eau). Résidant dans l'eau, cette divinité n'offre ni poisson ni animal mais ouvre le chemin du bonheur ; et à avoir des enfants si on l'adore. Ils existent deux catégories de la divinité Tòxòsù simple qui appartient à Ně̀sùxwé et l'autre qui appartient Tòxòsù-Alòkpé qui est dans le rang de Sàkpàtá.
- Sàkpàtá (dieu de la terre). L'adoration du vodùn Sàkpàtá joue un rôle très important dans la vie des Béninois en leur offrant sa protection. Outre sa protection, le vodùn Sàkpàtá est porteur de nombreux bienfaits, aide à avoir des enfants et du travail et épargne des mauvais incidents.
- Vodùn est une religion endogène originaire de l'ancien royaume du Dahomey (Afrique de l'Ouest). Parfois assimilé à des pratiques occultes éclatées en de multiples communautés, cette religion d'ordre cosmique issue des cultes animistes africains.

#### 4. Résultats et discussion

##### 4.1. *Texte* : Il y a une différence entre Něnsùxwé et Sàkpàtá.

Něnsùxwé est une divinité classée dans le rang des kùvítò, car ce sont ceux qui sont décédés par la noyade qui génèrent cette énergie divine. En revanche, Sàkpàtá, divinité d'origine yoruba, est connu, partout où il a été implanté (dans les pays du Golfe du Bénin mais aussi dans les Amériques noires) comme dieu de la variole et plus largement des maladies éruptives et/ou contagieuses, mais au Bénin et au Togo s'est développée une tradition qui en fait également le vodùn (divinité) de la Terre Sàkpàtá est une divinité qui gouverne la terre, image de la fécondité. Parce que c'est de la terre que les hommes tirent leur nourriture, mais aussi image de mort puisque c'est là que retournent les hommes après leur mort. C'est cette divinité qui établit les règles de conduite auxquelles tout homme doit se conformer dans sa vie terrestre. Le vodùn Sàkpàtá est lié aux plusieurs signes de fa comme lètèmènjí, cémènjí, gbémènjí, tùlàsá, kàmènjí, wòlimènjí ...etc. Tout en notant simplement, dans la ligne d'Herskovits, que Sàkpàtá « est dieu de la terre profonde », Paul Mercier remarque également, outre l'origine étrangère de cette divinité, que nombre de récits et légendes la présentent « sous les traits d'un indésirable » (Mercier, 1962 : 241). Un conte du Fà recueilli à Abomey souligne cette conception d'un Sàkpàtá faiseur de désordre et en fait découler son caractère d'« étranger ». Ablà mènjí est Sàkpàtá. Avant on ne disait pas Sàkpàtá, on disait Azòn (azòn « maladie »). Et Azòn se trouve dans la brousse. Il y avait un homme, un acheteur d'esclaves, qui avait quitté Ajà. Sur son chemin, il rencontre le père et la mère d'Azòn qui lui vendent leur enfant. L'acheteur d'esclaves amène Azòn chez lui et lui donne une houe et une parcelle de terrain à travailler. Mais Azòn ne travaille pas, il ne laboure pas, il ne sarcle pas et quand on lui donne n'importe quelle sorte de nourriture il ne mange pas, il n'avale que du maïs grillé. Le temps passait et Azòn ne faisait toujours rien, son patron se disait : celui-ci on l'envoie aux champs et il ne fait rien, en quoi est-il utile maintenant ? Et pris de colère, il frappe Azòn. Et Azòn dit : « Aïe ! » C'est pourquoi maintenant quand les adeptes de Sàkpàtá vont être possédés ils disent Aïe ! Après le Aïe qu'avait poussé Azòn, tous les enfants de deux ou trois ans ont commencé à avoir la

rougeole, et les aînés ont eu la variole. Alors tout le village a commencé à s'agiter, tout le monde s'inquiétait et disait : qu'est-ce qui ne va pas ? Il faut aller chez Fa pour consulter ! Et Fà leur dit : vous avez offensé une personne qui est un vodùn. Ils demandèrent mais quelle personne ? Serait-ce l'esclave qui est là dans la maison ? Est-ce lui ? Et Fà a dit oui. Que faut-il faire maintenant ? questionnent les villageois. Fà a répondu : on a trouvé Ablà mènjí, il faut le laisser partir. Les villageois sont allés trouver Azòn qui était en train de chanter une chanson :

Le feu est parti à Ajà

C'est sur Ajà qu'on a mis le feu

Est-ce que Ajà peut faire ça à Azòn ?

Quand il eut fini sa chanson, le chef de village lui a dit qu'il pouvait partir et rentrer chez lui. Alors Azon est rentré chez ses parents et a dit à son père : comme vous m'avez vendu, j'ai semé la pagaille chez eux pour revenir à la maison. C'est depuis ce temps qu'on l'appelle Sàkpàtá. Après on a commencé à préparer des feuilles et la guérison est venue. La manière dont Azòn s'était comporté et avait fait tout ce désordre a montré à son père qu'Azòn n'était pas de ses enfants et qu'il faudrait le séparer de ses frères. Donc les Ajà se sont fâchés et ont donné l'enfant aux Kàjánù. Les Ajà n'aime plus Sàkpàtá, Sàkpàtá est pour les Kàjánù (Nagos originaires de Badagry). » Les poteries percées qui se trouvent sur les autels de Sàkpàtá symbolisent que Sàkpàtá regroupe pratiquement toutes les divinités du Danhomey. Il y a 41 fils de Sàkpàtá avec leur mère nyòxwé-Ananú. Le drapeau ou l'accoutrement de chaque Sàkpàtási porte l'insigne de la divinité et du fils qui l'incarne. Cette divinité est fédératrice des autres divinités comme Gú, Lisá Agbajù, Tòxòsù-Alòkpé, Avìmanjè, Dada-Langan, Nùdjènùmé; Aglòsùmètò, Dada-zojí, Dada-sijí, Ahózòjí etc. Elle utilise quatre couleurs : le rouge ; le blanc ; le noir et le multicolore (kpènkùn) pour justifier son lien avec la varisole. Aujourd'hui les adeptes sont majoritairement des femmes. La pratique du culte des vodùn se caractérise par la possession au cours de laquelle l'adepte s'identifie à son vodùn et l'incarne, et par une longue initiation qui permet au novice d'apprendre la langue, les chants, les danses (agbócébù et hwédé) qui caractérisent le dieu qui l'a élu, et le dote d'une « seconde personnalité » selon les termes de Pierre.

Verger. Quelles que soient les circonstances qui ont conduit à choisir telle ou telle personne pour devenir adepte d'un vodùn, son initiation débute par sa « mort » marquant la rupture du novice avec son ancienne vie. Généralement, au cours d'une cérémonie publique précédant le temps de l'initiation, ceux ou celles qui ont été désignés préalablement pour devenir adeptes vont tomber inanimés et seront portés dans le « couvent » hunkpámè où commencera leur initiation. Le culte de Sàkpàtà présente la particularité de mettre en scène publiquement cette « mort » et une première résurrection préalable à l'initiation. La littérature offre de nombreuses descriptions de ce rituel qui ne diffère d'un lieu à l'autre que par des détails. Quelques jours après l'évanouissement de l'impétrante, l'assistance se réunit sur une place proche du couvent. Une natte tachetée de noir, blanc et rouge a été disposée dans un espace consacré par plusieurs sacrifices. Des « aides » hundéva font passer le « cadavre » de la novice, enroulé dans un linceul, par-dessus le mur du couvent, le portent sur la place et le déposent sur la natte. Des « initiées » Sàkpàtásí agenouillées massent le corps avec une eau où ont macéré des feuilles liturgiques puis retirent le linceul. Divers dispositifs (vers, viande putréfiée) viennent souvent ajouter au réalisme de la scène. Le « grand prêtre de Sàkpàtà » Sàkpàtánó qui préside la cérémonie harangue la novice, lui enjoint de revenir à la vie puis l'appelle sept fois. Le corps de la novice bouge, la joie de l'assistance éclate. La novice se relève titubante, elle est soutenue par ses compagnes. Un cortège se forme qui la raccompagne à l'intérieur du couvent. Le rite sera répété autant de fois qu'il y a de nouvelles adeptes. Commentant une scène de ce type, je m'interroge longuement sur les idées de sincérité et d'imposture, mais la question importante ne serait-elle pas, alors que tous les vodùn « tuent » et « ressuscitent » leurs futurs adeptes dans le secret du couvent, pourquoi Sàkpàtà est-il le seul vodùn qui révèle publiquement ce geste ? Aucune considération sur la terre et sa fertilité ne permet d'y apporter une réponse tandis qu'elle s'éclaire si l'on admet que la symbolique de Sàkpàtà concerne un jeu entre le secret et sa révélation. Les chants des Sàkpàtásí étaient souvent satiriques et contenaient des parties improvisées au gré des circonstances où les adeptes se gaussent des personnes qui assistent à leurs danses. L'un des chants où les Sàkpàtásí

se moquent de quelqu'un en disant : « quand on vient dans un pays il faut savoir en parler la langue ; il ne sait faire cela, pourtant il est curieux de regarder ».

Les Sàkpàtásí sont aussi connus pour insérer dans leurs danses des séquences où certains d'entre eux, habillés de haillons et marchant à croupetons, exécutent des cabrioles et se roulent par terre en s'aspergeant de poussière.

#### **4.2. Résultats relatifs aux informateurs de référence.**

Les initiés au Sàkpàtá, qu'ils soient de simples adeptes ou des dignitaires spirituels, connaissent des secrets liés à l'élément terre. Ces secrets sont essentiellement divisés en deux grandes catégories : les secrets matériels et ceux relatif à la gestion des maladies et du bien-être de l'homme. Les initiés construisent un langage de couvent (Anàgóbè) à travers des forces agissantes (ZIME-YERIMA I. ET GBAGUIDI K. Julien, 2023).

En effet, dans les pratiques, il faut noter l'interaction verbale du passage métaphysique entre le Dire et le Faire. Cela justifie l'interaction entre le corps humain et l'esprit humain comparable à une vitalité isométrique duale entre l'onde et la particule pour la même matière.

#### **Conclusion**

Le monde vodùn toutefois associé au mysticisme est originaire de Bénin. Il faut noter que le vodùn outre son côté mystique offre d'énormes possibilités de succès, amour, harmonie et de vivre ensemble aux africains et particulièrement aux béninois. C'est donc capital de sauvegarder ces richesses culturelles dont dispose le Bénin pour un avenir meilleur aux populations grandissantes. Mais il sera nécessaire de commencer à résoudre le problème de comment arriver à une sauvegarde effective de ce patrimoine culturel. La littérature récente sur les vodùn a mis l'accent sur deux de leurs traits : leur matérialité et leur nature relationnelle. En effet, un vodùn n'existe que dans la matérialité de son « corps » situé en un lieu précis qui le singularise parmi les autres membres de la même classe. Sa corporéité n'est qu'un des éléments de son individuation. Son nom, les légendes autour de sa création ou de

son arrivée en ce lieu, le récit de ses hauts faits, les devises qu'on lui adresse, sont autant de caractères qui le personnalisent.

## **Bibliographie**

Études de l'institut de l'UNESCO pour l'éducation (sous la direction de Adama Ouane), 1995, éditions UNESCO, Hambourg, Allemagne, 472p

Fossali P. Basso, 2017, vers une écologie sémiotique de la culture. Perception, gestion et réappropriation du sens, Limoges, éditions Lambert - Lucas, 648 p

Gbaguidi k. Julien, 2013, comprendre la linguistique pour enseigner le français et d'autres langues, Les éditions weziza, Cotonou Bénin et Les éditions An-nour France, 193p

Gbaguidi k. Julien, 2019, de la pnl au coaching africain. Les formules déprécatives et les panégyriques à travers pensée, langage et cognition, les éditions universitaires du monde, Bâle (Suisse) et Les éditions weziza, Cotonou (Bénin), 132p

Gbaguidi k. Julien, Adjanooun Maxime et Tata Gabriel, 2019, Interculturalité pour une herméneutique inculturée de la jarre trouée, odopat éditions, Cotonou Bénin, 223 p

Hounsounon-Tolin Paulin, *Éducation et décolonisation culturelle de l'Afrique. Éléments de situations de comparaison entre les Romains de l'Antiquité et les Fons du Bénin*, Yaoundé, Éditions CLÉ, 2019, pp.160-161.

Kakpo Mahougnon, 2021, le fa expliqué aux profanes. Epitome d'ifa orunmika, Les éditions des diasporas, 163 p

LE HÉRISSE, A., 1911, *L'ancien royaume du Dahomey*, Paris, Larose.

MERCIER, Paul, 1962, *Civilisations du Bénin*, Paris, Société continentale d'éditions modernes illustrées.

MERLO, Christian, 1940, « Hiérarchie fétichiste de Ouidah », *Bulletin de l'IFAN*. 2/1-2 : 1-84.

Moeschler Jacques et Auchlin Antoine, 2006, introduction à la

linguistique contemporaine, éditions Armand Colin, 192 p

ROUGET, Gilbert, 2001, *Initiatique vodun*, Saint-Maur, Editions Sépia.

SAVARY, Claude, 1976, *La pensée symbolique des Fon du Dahomey*, Thèse de l'université de Neuchâtel, Genève, Editions Médecine et Hygiène.

SKERTCHLY, J. A., 1874, *Dahomey As It Is*, London, Chapman and Hall.

VERGER, Pierre, 1957, *Notes sur le culte des orisa et vodun*, Mémoires de l'IFAN. n° 51, Dakar, IFAN.

Saulnier Pierre, *Le Vodun Sakpata. Divinité de la terre*, Lyon, Éditions de la Société des Missions Africaines (SMA), 2002, p.17.

Zime yerima Idrissou et Gbaguidi k. Julien, 2023, introduction à la linguistique quantique. Les éditions universitaires du monde, Bâle Suisse, 204 p

### **Webographie**

<https://africa.la-croix.com/le-vodun-sakpata-la-divinite-la-plus-redoutee-chez-les-fons-du-benin/>

<https://journals.openedition.org/africanistes/2572#article-2572>

<https://tripconnexion.com/magazine/culture/benin-terre-vodoun/>



---

# Herméneutique des paraboles et incantations dans les chansons de rivalité des artistes chanteurs-compositeurs dans l'espace culturel fon et famille

---

Marcellin Médétonhan **Lougbégnon**

*Laboratoire de Dynamique des Langues et Culture à Calavi (LABODYLCAL)*  
*lougbeignonm@gmail.com*

Bienvenu **Azéhoungbo**

*Centre Béninois des Langues Etrangères*  
*Université d'Abomey-Calavi*  
*bienaglel@yahoo.com,*

**Résumé :** La communication à travers les chansons notamment dans les communautés à tradition orale relève d'une ingéniosité et d'une éloquence artistiques propres aux artistes compositeurs. La rhétorique dans cet exercice confère une certaine popularité aux artistes chanteurs-compositeurs. Dans les rivalités, les chansons composées par les artistes prennent généralement des allures d'invectives, de chicaneries dans la perspective de mépris ou de sous-estimation. La problématique est de savoir les usages langagiers, les références et le registre dans lequel s'inscrivent ces chansons. L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière le sens des paraboles et des incantations qui illustrent les prises de position à relent de sublimation de soi et de défis lancés aux rivaux. Pour ce faire, des artistes chanteurs de réputation ayant composé des chansons relatives à la problématique de rivalité au travers de leurs productions artistiques ont été identifiées. Les sens conférés aux paraboles et incantations dans ces chansons ont été explicités dans ce contexte. Il en ressort que les paraboles et incantations portent diversement des messages à forte teneur de suprématie, de volonté de domination, de mépris ou à tendance destructrice des rivaux.

**Mots clés :** Herméneutique, paraboles et incantations, chansons de rivalité, artistes compositeurs, fon et famille.

**Abstract :** Communication through songs, particularly in communities with an oral tradition, is a matter of artistic ingenuity and eloquence specific to artist composers. The rhetoric in this exercise confers a certain popularity on

singer-songwriter artists. In the rivalries, the songs composed by the artists generally take on the appearance of invective, of chicanery in the perspective of contempt or underestimation. The problem is to know the linguistic uses, the references and the register in which these songs fit. The objective of this research is to shed light on the meaning of the parables and incantations that illustrate the positions that smack of self-sublimation and challenges to rivals. To do this, reputable singers who have composed songs relating to the issue of rivalry through their artistic productions have been identified. The meanings given to the parables and incantations in these songs have been made explicit in this context. It emerges that the parables and incantations variously carry messages with a strong content of supremacy, desire for domination, contempt or destructive tendency of rivals.

**Keywords:** Hermeneutics, parables and incantations, songs of rivalry, artist composers, fon and family.

## **Introduction**

La capacité de cognition fait de l'homme un être dynamique doué et inspiré, susceptible de s'accommoder aux réalités de son environnement social. Il sait non seulement apprendre mais également construire à partir des expériences et vécus des autres. Son altruisme fait qu'il copie généralement les habitudes et comportements qu'il juge d'après son libre arbitre positif et rejette par ricochet tout ce qui ressort de l'anormalité ou de l'immoralité. L'homme forge sa personnalité dans l'apprentissage, c'est-à-dire acquiert le savoir, le savoir-faire, et le savoir-être, au sein de sa communauté. Cet enseignement/apprentissage diversifié se fait par le truchement d'une pluralité de canaux même si ceci ne s'inscrit pas dans un cadre formel. Les genres oraux servent éminemment de support à l'éclosion et à la dissémination de ces savoirs. Parmi ceux-ci figurent en prépondérance les chansons (Azéhoungbo, 2016). En effet, elles constituent des véhicules de savoirs dans les communautés de tradition orale et donc, à fort ancrage culturel. Les chansons fixent la pensée humaine et contribuent à la réflexion du moment où elles vulgarisent l'idée, la philosophie ou le point de vue d'une personne (Akoha & Médagbe, 2011). L'idée émise est généralement confirmée ou infirmée par d'autres personnes et suscite de fait le débat public et social. Ce qui est important à savoir où à retenir dans les communautés passe souvent

dans les chansons qui l'immortalisent à travers les générations. Que ce soit en milieu profane ou ésotérique, elles consacrent l'éloquence, la beauté et la sagesse. La présente étude s'assigne pour objectif principal d'analyser les paroles et incantations dans les chansons de rivalité des artistes chanteurs-compositeurs en milieu fon et famille. Elle va essayer de dégager la portée socioéducative et culturelle de ces chansons.

## **1. Contexte et problématique des chansons de rivalité au sein des artistes chanteurs**

Les rivalités ont toujours existé depuis que le monde des hommes a pris conscience de l'honneur et de l'élévation sociale. La volonté d'hégémonie, de domination sur autrui ou le refus de reconnaissance et d'acceptation des mérites de l'autre en dépit de ses qualités et performances, surtout quand celui-ci est d'un âge plus jeune, ou n'a embrassé cette carrière que récemment, suscitent des clivages entre les acteurs de la chanson traditionnelle. C'est cette haine gratuite qui anime certains aînés dans la profession que critiquait l'artiste Dossou Lètriki<sup>1</sup> dans cet extrait de l'une de ses chansons intitulée « A tò gbemè é víví yè ná dũ xé wè » :

1. "Nù é zón gbe dè lé mó
2. Nyè ja má tinné ná dèkpe è
3. Tegbe wè ye nò jìvì dè me nukúnme ma
4. Vĩ ló ná nò de we bo hwén din
5. Lobo ná tò han nyó ji hú wè
6. Có a ko tò han ji xóxó
7. Vĩvú ló ná tò han nyó ji hú we wè
8. É véná dè wè é nyí à
9. Ma nò sìnxòmè gbòn mǎ ó
10. Nũ dèkpéképé wa tó tò gbemè
11. Gbè we nò ná me bò ye nò mǎ wà"

---

<sup>1</sup> De son vrai nom Mìgbogohin Assogba Dossou, Dossou Lètriki est un artiste de la musique traditionnelle Massègohoun du Bénin. Originaire d'Adjarra, il fait ses débuts aux côtés de Yédénou Adjahoui, maître incontesté de ce rythme. L'extrait présenté ici est sans doute une allusion faite à sa rivalité avec son maître dans les années 80 jusqu'à la mort de ce dernier en 1995. Il est décédé lui aussi en 2010.

1. “Ce qui motive cette mélodie
2. Permettez que je l'explique aux miens
3. Il arrive souvent qu'un enfant naisse sous nos yeux
4. Tu l'élèves et il grandit sous ton toit
5. Et pourtant, il excellera mieux dans la chanson que toi
6. En dépit de la longue carrière derrière toi
7. Ce gamin te battra dans la chanson
8. Ceci peut déjà être un motif de haine?
9. Ne t'empportes pas pour cela
10. Tout ce que l'on fait ici-bas
11. C'est la Nature qui nous le gratifie.”

L'égo de l'un crée la jalousie et la haine chez l'autre et dégénère souvent en des prises de position radicale dans les invectives à travers les propos diffamatoires, calomnieux à visée d'humiliation. La passion dans les joutes à travers les chansons, les soutiens claniques voire politico financiers encouragent les guerres de positionnement des artistes pratiquant le même rythme dans la sphère culturelle. L'éthique est dorénavant foulée aux pieds, la courtoisie et la sagesse désertent la raison au détriment des paroles de mépris et de défi puis de déchirement du tissu social. Tout ceci pose non seulement la problématique du bien-fondé des chansons de rivalité entre artistes chanteurs mais aussi leur impact sur des divers pans de la vie communautaire. En effet, ces chansons blessent la susceptibilité et amènent à des antagonismes souvent inconciliables. La conscience dans la persistance et l'entretien des paroles avilissantes et dégradantes envers autrui dans ce jeu pose également le problème de moralité des artistes.

## **2. Méthodologie et cadrage théorique**

L'approche méthodologique consiste de prime abord en l'identification d'artistes chanteurs-compositeurs relevant des aires culturelles du Bénin. Ces derniers jouissent d'une audience importante au sein de leur communauté d'origine. Ils ont à leur actif au moins trois albums à travers lesquels ils se sont positionnés comme des artistes

chanteurs révélés. Ensuite, des morceaux de leurs chansons de rivalité sont sélectionnés puis écoutés avec attention et circonspection afin de déceler les propos paraboliques et incantatoires proférés. Un échantillon de cinq artistes chanteurs est constitué à travers les différentes régions du pays avec un morceau dans lequel la question de rivalité est notoire par artiste. Cinq (05) séquences incantatoires ou paraboliques éloquentes sont alors retenues et présentées sous anonymat.

En ce qui concerne le cadre théorique, l'approche pragmatique de Ducrot (1980) est convoquée car, il propose une approche intégrée (pragmatique intégrée). En effet, Selon cette approche, le traitement de l'énoncé s'opère sur la base de l'information linguistique et situationnelle.

Les chansons sont des textes oraux, des discours tenus par des artistes en contexte bien connu de rivalité. Les analyses y afférentes ne peuvent que s'inscrire dans cette dynamique de contextualisation et d'effets de cette taxinomie de chansons. Bien plus, nous convoquons les procédures d'analyse et la méthodologie proposées par Greimas (1973). Les textes sont considérés comme le résultat d'un dispositif structuré de règle et de relations. De fait, l'analyse va se développer sur deux niveaux : le niveau de surface et le niveau profond. Le niveau surface s'entend une composante narrative et une composante discursive tandis que celui profond ou immanent porte un réseau de relations qui effectue un classement des valeurs de sens et un système d'opération qui organise le passage d'une valeur à une autre. Ainsi, la distinction dans les analyses des extraits se focalise sur le faire et l'être.

### **3. Quelques données de base et analyses**

Ici, les résultats sont présentés suivis des analyses qui les mettent en lumière au travers de leur quintessence.

#### **1. Hansinò ɖaxó wú wè nù cé nó vé**

/chanteur/grand/contre/act./chose/poss/hab./faire mal/

C'est un chanteur au grand palmarès qui me prend en aversion

B'è xwè gbè ó é só nó kplá cukú ă  
/et+il/aller/chasse/si/il/hab./accompagner/chien.nég./  
Ménúvémewú wé zón b'è nó kplá kokólò adiyéxé hén yì gbě  
/haine/c'est/ causer/et+il/hab./accompagner/poulet/tenir/aller/chasse/  
“C'est un chanteur au grand palmarès qui me prend en aversion  
Et pour aller à la chasse, il ne se fait pas accompagner d'un chien  
C'est la haine qui le pousse à y aller avec des poulets”

Dans cette parabole, le chasseur au grand palmarès représente un artiste talentueux, adulé au sein de sa communauté. Les poulets constituent des jeunes artistes chanteurs qui font leurs premiers pas dans l'arène de la musique traditionnelle de la même région et qui vouent révérence et reconnaissance à leur "maître". Le chien est le supposé irrévérencieux de la même génération d'âge que celui de référence dans le rythme. Le plein épanouissement n'est que pure ironie conférée à l'artiste. Le chien possédant l'habileté, les aptitudes et compétences adéquates et avérées pour la chasse est délaissé au profit des volailles incompetentes, incapables d'opérer sur un théâtre de chasse. Cette parabole nie et rejette d'emblée toute reconnaissance de la notoriété de celui qui se veut mentor. Elle insinue le manque de discernement, de sagesse et d'esprit de grandeur, caractéristiques de ce dernier ainsi que le mépris et la haine qu'il nourrit à l'encontre de celui qui profère cette idée de suprématie. Les artistes chanteurs parrainés sont considérés comme des gens peu valeureux, sans aucune qualité réelle, des godillots fonctionnant à l'instar des moutons de panurges. Leur suivisme béat est non seulement déploré mais également condamné pour motif d'allégeance gratuite et futile à quelqu'un qui s'arroge des considérations dont il manque les vraies qualifications et compétences. Aussi bien le chasseur et les poulets sont traités de haut. Le mode opératoire de cet ensemble est banni dans les faits et pratiques car, ne rimant à aucune logique et philosophie de développement. Dans l'affirmative, l'artiste veut s'imposer véritablement comme chien susceptible d'attraper tout animal qui s'exhibe devant lui. Sa colère irrationnelle le pousse à confondre le maître et ses apprentis qu'il range dans la même catégorie d'ignorance et de prétentieux. Ceci témoigne de l'accumulation d'une certaine colère illustrative de la rivalité.

Ces paroles de discrimination, orientées vers un autre artiste expriment et traduisent l'opposition radicale et sans ménagement envers autrui. Le relent obstiné à combattre dans la détermination et l'acharnement transparait clairement dans cette posture qui n'augure nullement d'une possibilité de réconciliation tant les propos sont virulents, chosifiants et humiliants. La flexibilité, la courtoisie et la retenue dans la réflexion sont exclues et seule la volonté d'en découdre dans l'adversité avec son alter ego dans le champ de la compétition pour une rivalité inouïe et sans merci est privilégiée

## **2. Nukún ná m̀ hwè**

/oeil/fut.voir/soleil/Amṣ alo ka s̀kú d̀é gó kpón gbedé à  
/Mais/main/ réel/pouvoir/porter/vers/voir/jamais/nég/  
« Les yeux pourront voir le soleil  
*Mais le toucher de la main relève de l'impossible »*

Les yeux représentent dans le contexte de cette incantation la personne physique censée pouvoir se positionner dans la communauté. Le soleil est une analogie faite au compositeur de la chanson dans laquelle est extraite la parole incantatoire. Les mains renvoient aux limites de cette personne physique rivale de l'artiste compositeur.

En contexte de rivalité, l'image projetée du soleil est l'incarnation du compositeur qui illumine la pensée et l'inspiration qui dissipe les ambiguïtés qui peuvent subsister dans le rythme de la compétition. Il s'assimile à la lumière, à la sagesse, à tout le savoir et savoir-faire inégalable. La position lointaine de l'astre du jour dans le firmament insinue l'écart et la distance sociale existant entre l'énonciateur de l'incantation et son rival. Les yeux sont les organes de la vue qui ne peuvent que constater les choses sans aucun pouvoir d'action. C'est l'image projetée du rival qui restera toujours passif face aux enjeux de rivalité. Ceci consacre le caractère constatif de la parole incantatoire sur le rival qui ne va que subir quoi qu'en soit les circonstances la domination perpétuelle. L'idée d'un assujettissement ou d'une

subordination transparait avec subtilité cette incantation visant à rendre absolument limiter la personne à l'encontre de qui la rivalité est menée. Les mains qui ne parviendront jamais à toucher le soleil est la mise en relief de la volonté de rendre totalement impuissant, véritablement limité ou la détermination d'anéantissement. La tendance est d'annuler toute possibilité de progression, d'évolution, de réussite. Le nivellement par le bas reste et demeure l'ultime finalité dans cette rivalité : tordre, rompre et disparaître, telle est la devise que couve cette incantation. Le développement et l'épanouissement sont dorénavant bannis dans l'existence du rival. Il ne peut donc que constater l'émergence, l'élévation sans jamais parvenir à cela. Toutes les charges négatives de ce monde sont projetées dans sa vie pour obstruer son bonheur.

Cette incantation relève de l'inflexibilité dans la pensée, du manque de pardon, de la cruauté ou du sadisme humain. Le rigorisme dans l'intolérance est poussé au-delà de ses limites. L'acharnement dans la perversité à rendre autrui vulnérable, miséreux et à lui imposer toutes les souffrances et attermoiments devant le déshumaniser traduit une méchanceté sans nom. Le vouloir détruire pour assouvir des vellétés de grandeur révèle vertement l'animal primaire qui réside en l'humain. Les vœux à l'encontre de son rival est l'arrêt de toute prospérité et la destruction de ses réalisations antérieure.

### 3. Gbɛ na bo d̀ò d̀è káká ó

/vie/fut/et/être/un/jusqu'à/anaph/

Vì súnùnù ajasyénnó síkú m̀ò gèdèhúnsú wunnò

/enfant/garçon/physiquement fort/pouvoir/voir/fromage/ épineux/

Bó hòn ajànkwintín nòhùn ǎ

/et/déterrèr/manioc/comme/nég/

« *Quoi qu'en soit l'univers,*

*Le brave homme physiquement fort ne peut se mesurer à l'épineux kapokier*

*Et le déraciner comme une plante de manioc ».*

Le brave homme renvoie ici à celui-là, l'artiste chanteur qui s'estime talentueux, qui se couvre de fleurs, qui proclame contre vents et marées

son savoir-faire incontestable dans l'art de chanter. Le kapokier sauvage et épineux représente l'artiste qui se positionne comme son rival et son contradicteur. Le parallélisme établi entre l'impossibilité d'arracher avec aisance le kapokier et le pied de manioc se comprend comme un rapport de force incomparable, immesurable entre le meilleur et le pire. En effet, l'artiste compositeur de la chanson dont est extraite la parabole s'affiche comme l'incomparable, l'incontournable, l'indétrônable, le redoutable, l'imperturbable en dépit des adversités. Son invincibilité et sa capacité de semer la terreur au sein des rivaux constitue sa puissance face aux autres artistes minimisables et minimisés. Il se veut à la fois invulnérable et intolérable dans la mesure où l'on ne doit jamais le provoquer sans représailles. Imbu de son talent, il se surestime à travers son génie que son adversaire a l'obligation de respecter, car vulnérable et impuissant dans les épreuves de rivalité. Il se prévaut le seul et l'unique doué dans l'anéantissement et la neutralisation de tous ceux qui exécutent le même rythme. La seule possibilité qui s'offre aux rivaux n'est que de l'imiter et s'avouer légers à ses côtés. Sa perfection est ainsi mise en exergue à travers une performance inégalable. Il réclame la reconnaissance de son dépassement à travers son immensité et sa prolixité qu'aucun autre artiste du même rythme ne pourra jamais atteindre avant sa fin. L'esprit surhumain surgit à travers ses considérations sublimes.

Cette parabole qui confère et concentre toutes les forces et puissances à une seule personne dans l'univers relève d'un égo hyperbolique et d'une arrogance purement insolente. L'idée de l'artiste confirmée dans l'absolu, capable de ranger tous ses rivaux, qui est le seul détenteur de la capacité de soumission, et, qui peut foudroyer à tout instant à l'instar du tonnerre relève d'une démesure totale. La détermination obstinée à ne céder à rien, à ne vivre au dépend de qui que ce soit, à tout arrêter s'inscrit dans un narcissisme et orgueil délirant, dénué de toute sagesse. La colère humaine envers autrui, même en contexte de rivalité, ne saurait amener à des raisonnements sans fondements réels et dénués de toute intelligence. La maladie, la mort et bien d'autres difficultés inhérentes à la vie peuvent bien ployer l'homme redoutable et apparemment invincible. La prise de hauteur dans la perspective de reconnaissance des limites humaines devrait guider la raison.

- 4- Mε e ma yígbe d̀ò émí d̀ò hùnkpá cé xó wé ó  
/personne/rel/nég/accepter/dire/lui/être/rythme/mien/jouer/  
act./anaph/  
Hùn tón ó tán jén ná nyi/rythme/son/anaph/étang/seul/fut./  
être/  
*« L'artiste qui n'accepte pas qu'il s'inspire de mon rythme,  
Le sien sera à coup sûr un étang ».*

Le rythme ici renvoie aux productions artistiques à toute l'ingéniosité de l'artiste, ses réflexions, sa philosophie et tout ce qui ressort de sa pensée cognitive matérialisée sur des supports audiovisuels ou non. Mon rythme traduit l'idée de l'inventeur, de l'innovateur ou de possesseur. C'est l'expression de la pensée privative incarnant le maître absolu à vénérer dans l'art et la pratique d'un savoir-faire musical. Ce syntagme nominal insinue non pas la paternité mais surtout dénote de la volonté de faire accepter que cet art musical est confondu à sa seule personne, qui par-delà dénie à tout autre un quelconque savoir dans ce sens. L'étang projette l'idée de ce qui ne bouge pas, ne coule pas. Il renvoie à tout ce qui reste et demeure statique pour toujours. Il s'oppose ainsi au fleuve qui coule (expression de l'évolution et de l'innovation) et qui peut avoir des affluents (expression de la multiplication qui induit l'autorité de la source qu'est le fleuve). Celui dont la musique est qualifiée d'étang ne peut jamais prétendre devenir un chef de file de ce rythme avec des disciples derrière.

Ces différentes images dans un contexte où la rivalité sévit sont déterminantes de l'élan visant à imposer sa personnalité à travers un certain savoir-faire à autrui que l'on veut assujettir par mépris. Cette incantation proférée dans la perspective d'avilissement connote de la profonde tension liée à la non reconnaissance ou du rejet de l'histoire du rythme polémique. La tendance est à la subordination de celui considéré comme rival, caractérisé par une ingratitude dénaturée car, pratiquant un rythme « privé » sans vouer de déférence au fondé de pouvoir. Le désir de l'arrêter dans l'exécution par nuisance et par ruine à travers la mévente de ses productions artistiques traduit la haine nourrit

à son encounter. Cet artiste « insolent » doit non seulement souffrir mais également végéter dans le dénuement, dans l'incapacité de satisfaire ses besoins les plus élémentaires. Ceci traduit la volonté et le plaisir de le voir vil, comme un rebut ou paria dans la communauté où il ne sera qu'un gueux à la solde de celui qui lui dénie tout droit de pratiques de ce rythme. L'expression de détruire est autant significative aussi bien du point de vue matériel que moral.

L'acharnement visant la destruction de la personnalité d'autrui grâce à son savoir-faire musical relève de pures aberrations. Tout change, tout évolue et l'homme est par essence changeant et pluridimensionnel. Le rythme pour lequel l'on veut anéantir le rival a sûrement connu des métamorphoses à travers le temps. Sa perpétuité ne date nullement de cette génération d'artistes chanteurs engagés dans un bras de fer. Les hommes animant ce rythme vont toujours passer et le rythme résistera au temps. Ne pas intégrer cette sagesse dans la vie n'est qu'entretenir une certaine myopie intellectuelle et culturelle. La volonté de domination, le goût effréné de dépassement de même que le zèle dans les prises de position ne sauraient justifier l'obsession de ruine idéale et matérielle. L'hégémonie doit se faire ressentir dans l'entrain, la volonté perfectionniste à travers l'exhibition du talent, la reconnaissance et d'adhésion des membres de sa communauté.

4. "Ségbolisa we zèhèn

/Ségbolisa/act./sortir/  
Mi nò yóló mí bò un sò  
/vous.hab./appeler/moi/et/je/répondre/  
Dědě blewo wè aganma nò dè afo bo nò yì tó ó xwé"  
/doucement/tout rassuré/act./caméléon/hab./avancer/pas/et/  
hab../père/sien/maison/  
« C'est Ségbólisa<sup>3</sup> qui est apparu  
Vous me suscitez et je réponds

*C'est avec une démarche lente<sup>4</sup> et rassurée que le caméléon entre dans la maison de son père ».* Ségbólisa, le Maître de l'univers renvoie à la dimension transcendante de l'artiste qui ne se considère

plus comme un être humain. Cette considération évoque le superlatif dans la connaissance, le savoir et le savoir-faire dans le rythme. L'artiste se surdimensionne à tout point de vue et se compare au créateur de l'univers à travers le caméléon. Sa sortie insinue l'idée d'arbitrage, de juge dans la perspective de prononcer de sentence à l'encontre des artistes rivaux. L'artiste « dieu » est sorti pour siffler la fin de la récréation, de la pagaille et du désordre dans l'exécution du rythme querellé.

Il estime que ses rivaux sont irrévérencieux et commettent des transgressions qui l'ont provoqué et poussé à trancher. Et comme le créateur ne réagit pas de façon véhémence, il va procéder paisiblement au ménage dans la situation conflictuelle de rivalité. Ceci dénote de tout le pouvoir et l'autorité que l'artiste se donne sur ses rivaux et le rythme.

En effet, l'artiste chanteur dont est extrait cette séquence est un chanteur de la musique traditionnelle, bien prolifique avec à son actif plus de cinq cent cinquante titres. Il prétend être l'inventeur du rythme polémique, caractérisé par l'exploration des chansons dont les thématiques sont quasi figées sur la mort dans ses aspects positifs et négatifs en lien avec l'homme. À l'origine, ledit rythme est exclusivement exécuté lors des cérémonies funéraires. L'artiste sur son parcours l'a fait évoluer en le rénovant fondamentalement avec l'ajout d'instruments divers de même que la variation des thématiques développées sans totalement s'écarter de la ligne de départ.

Le palmarès de l'artiste est bien connu et respecté de la quasi-totalité des communautés des régions centrale et méridionale. Mais, au soir de celle-ci, une rivalité s'installa entre lui et les jeunes artistes émergents au point où il est contesté comme le maître du rythme. C'est dans ce contexte d'émergence de jeunes concurrents talentueux qu'il sort le titre à polémique, à la limite dérangeant de *ségbólisa*<sup>5</sup> pour

---

<sup>3</sup> *Ségbólisa*, selon la croyance fon, est considéré comme le Maître de l'univers, le Dieu créateur du ciel et de la terre. Il est symbolisé par le caméléon. Pour cette raison, il est interdit de tuer le caméléon pour ne pas de s'attirer sa fureur.

<sup>4</sup> La démarche du caméléon symbolise la vitesse lente et inexorable du lever du jour.

leur signifier son inégalité. L'artiste se positionne dans une dimension ésotérique beaucoup plus élevée en considérant le rythme qu'il pratique comme un temple, un couvent dont il est le seul dépositaire des connaissances.

A travers des considérations cosmogoniques, le caméléon qu'il incarne est déifié à partir de sa capacité d'alternance ou d'adaptation aux couleurs de son environnement. Cette réalité insondable dans des croyances endogènes lui confère un pouvoir transcendant, inégalable. Ainsi, dans son expression, l'artiste évoque le rang, la classe, l'ordre et la hiérarchie qu'il impose aux artistes rivaux. Il insinue l'idée de suprématie, d'hégémonie dans un classement ou dans un rapport comparatif. Ceci confère une dimension superlative à l'animal (caméléon) ; à ce « dieu des dieux ». Cette considération de Dieu, l'absolu, est fonction des caractères (lenteur à travers l'assurance, méthode de fonctionnement, etc.) attribués dans la psychologie sociale à cette divinité. Il s'assimile alors au Dieu créateur de l'univers, le Suprême. Il symbolise tout le pouvoir et attributs conférés à cette divinité de l'équilibre, de tout ce qui est positif dans l'univers, l'opulence, la bonté, la tranquillité ; le détenteur de l'immense pouvoir infini. Dans le contexte d'inimitié, de jalousie, de haine, l'artiste s'estime invulnérable en dépit de la haine nourrie à son encontre. Le Dieu suprême, ne peut être guidé ni instruit par un autre plus puissant au pouvoir plus étendu susceptible de le défier. Cette contradiction personnifiée met mieux en vedette le contexte de défiance, de souveraineté et surtout d'arrogance dont fait montre l'artiste qui, n'est capable que de « montrer du doigt une parcelle de la vie ». Cette considération insinue l'idée de l'existence d'une pluralité de « dieu » et de fait, introduit une hiérarchisation dans leur classement.

La tendance hyperbolique d'affirmer sa personnalité en rapport avec les artistes rivaux n'a-t-il pas amené l'artiste à s'enliser dans un dédale inextricable de nuance entre le seul Dieu ? Certes, la communauté reconnaît les dieux dans leur diversité, mais la polémique dans leur structuration en termes d'emprise, de domination voire d'étendue de pouvoir n'a jamais été si évidente. Le seigneur d'un rythme est loin

---

<sup>5</sup> Ici, il s'agit de dieu suprême, qui a tout créé dans l'univers.

d'être le « dieu au petit pouvoir limité » ou le « dieu au pouvoir prétendu étendu ». Quels que soient les talents d'un humain, il ne saurait s'égaliser à un quelconque dieu. L'admiration populaire, la reconnaissance communautaire des qualités incontestables et intrinsèques à l'artiste ne sauraient lui conférer des titres gonflants et pompeux. Une certaine modestie dans l'auto appréciation pourrait bien être plus acceptable et pourrait prouver davantage la grandeur d'esprit. L'humilité en dépit du talent vaut beaucoup mieux que la grandiloquence qui frise du mépris ou de l'insolence envers autrui.

#### **4. Aspects rhétoriques dans les chansons de rivalité des artistes**

Les chansons de rivalité entre les artistes ne sont pas dénuées de procédés littéraires en vue de mettre en lumière leurs pensées envers et contre leurs rivaux. L'ironie, la satire, la métaphore, l'hyperbole et l'allégorie constituent les figures de rhétorique auxquelles font référence, de façon récurrente, les artistes chanteurs dans leur rivalité. Ceci favorise et facilite l'atteinte de leur velléité d'humiliation, de tourner en dérision à travers la profération des messages relevant de mépris, de calomnie ou de diffamation. Les fonds des chansons prennent des allures pamphlétaires rejetant et niant tout l'honneur à travers le savoir et le savoir-faire de celui pris pour rival.

Des insinuations dégradantes de la personne humaine y trouvent leur éloquence et sont mises en relief au travers des figures de style (Gbéto, 2019). La finalité de ridiculiser autrui est vite assouvie à travers ces procédés littéraires. Dans la perspective de réduire ou de détruire la sphère d'influence du rival, ces styles de rhétorique paraissent les mieux indiquées. Ce sont des formes de railleries, de dénigrement consistant à dire le contraire sur ce qui est ; procédé parfois dialectique consistant également à amener l'adversaire à se contredire, ou à aboutir à une absurdité évidente dans l'obstination. Ce sont ainsi des discours piquants qui haïssent la personnalité d'autrui. Les propos jouissent d'une plausibilité visant à moquer les ridicules des rivaux ou à censurer leurs vices.

En outre, les analogies ne correspondent souvent pas à des réalités mais tendent à avilir, à chercher des ressemblances illusoire et à faire du sensationnel. Le rapport d'infériorité est notoire dans ces discours chantés.

Au-delà des futilités dénoncées dans les chansons du rival, les analogies convergent vers des objets, des animaux et phénomènes sans importance : le pédantisme est mis en exergue au côté de la médiocrité. Les figures de style auxquelles recourent les artistes chanteurs dans leur rivalité sont de nature à susciter l'affront, à l'entretenir avec efficacité dans le but de ternir à jamais l'image du rival. Elle témoigne de la volonté de persécution morale aux fins d'imposer son hégémonie dans le rythme à travers des discours d'élévation hyperboliques. La grandiloquence et l'élévation au sublime, les considérations démesurées dans le talent relève de l'hyperbolisme dans le discours prononcé dans les chansons. Imbus de leur supposé savoir-faire, les artistes dans les rivalités s'arrogent des qualificatifs et d'espaces afin de confirmer leur grandeur dans le rythme querellé.

Ils font aussi recours à des stratagèmes allégoriques pour tourner en dérision leurs rivaux. Il s'agit d'usage de peintures diverses pour mieux ridiculiser à travers des expressions acerbes, médisantes et calomnieuses. Ceci dépersonnalise le rival mais induit et introduit d'autres réalités et nuances susceptibles d'identifier ou de reconnaître celui-ci dans le texte oral de la chanson. Des indices à peine voilés permettent aux personnes averties de démasquer dans l'absolu le destinataire des messages ordonnés dans les chansons.

## **6. Portée socioéducative et culturelle des chansons de rivalité**

Les chansons relatives aux rivalités entre artistes chanteurs sont indéniablement porteuses de messages divers dont les connotations ne s'éloignent véritablement pas les unes des autres. Leur relent tient du contexte d'inspiration et des enjeux du moment.

En effet, le caractère péremptoire du fond insinue l'idée et la pensée d'obstination (Houénon, 2002) relative aux intrigues. Ceci constitue un facteur de radicalisation des insinuations qui se généralisent des familles aux clans et à la communauté d'appartenance. Le regain de tension ne favorise pas le vivre ensemble dans la quiétude et la paix. Il crée et creuse le fossé social et alimente les oppositions (Djrouvi, 2018), socle des déchirements du tissu social. La véhémence des messages aussi bien dans la forme que dans le fond n'est pas de nature à permettre un rapprochement, une conciliation possible à moyen terme. L'arrogance dans les énonciations, les opprobres et autres formes d'injures sarcastiques révoltent et divisent l'opinion locale.

La haine suscitée à travers ces chansons ne traduit ni morale ni éthique. Elle entretient les conjectures, les invectives, les chicaneries qui se répandent naïvement dans l'environnement social qui les perpétue dans le temps et l'espace. Ces chansons ne contribuent nullement à la transmission de la sagesse populaire (Koudjo, 1989). Elles vilipendent, sèment le mépris et incitent à l'affront. Elles ne prônent aucune valeur humaine évolutive.

Ces chansons déshumanisent et s'interdisent tout élan de paix, de développement humain durable. Elles s'inscrivent dans une dynamique d'infamie, d'avanie (Giraud et Panier, 1988) obstruant le chemin de la prospérité et de la diversité dans la pensée. Elles bannissent tout droit à la différence.

En général, l'orgueil et l'ego sont considérés dans la sphère des artistes contemporains en rivalité comme des valeurs précieuses qui confèrent la suprématie. Ils font leurs propres éloges et mettent en avant leur individualité. Ils décrédibilisent leurs concurrents auprès des auditeurs. Dans ce jeu, l'artiste s'identifie à l'animal le plus féroce et le redoutable de la faune ou la plus grande espèce de la flore unique qui soit. Les autres s'irritent et contrattaquent. Les dénigrements individuels deviennent des sources de conflits dont les séquelles restent souvent indélébiles. Dans ces chansons, seule la fonction cathartique (Azéhoungbo, 2016) prédomine et permet aux artistes en rivalité de se libérer des émotions qui les rongent profondément.

## **Conclusion**

Les rivalités des artistes chanteurs notamment ceux de la musique traditionnelle sont bien palpables au sein des communautés. Quel que soit le rythme traditionnel, les velléités d'affirmation de chaque artiste sont perceptibles au travers des chansons de provocation. La pensée artistique loin d'être tournée vers les positions valeureuses disséminant des vertus au sein de l'opinion, s'oriente vers des discours arrogants, des calomnies jetant de fait l'opprobre sur un rival. Ces chansons de rivalité ne riment souvent pas avec des considérations justes et réelles mais tendent la plupart du temps à au désaveu de l'autre, à traduire sa supériorité ou sa capacité de nuisance. L'orgueil, le mépris, la haine et la méchanceté constituent le lot de thématiques caractéristiques des chansons de rivalité. Ces thématiques qui ne créent pas la concorde, l'harmonie dans l'environnement social, induisent des comportements peu recommandables dénués de toute moralité. Elles entretiennent des mécontentements, des frustrations et contribuent éloquentement à la radicalisation des positions qui favorisent l'éclatement et le déchirement social perpétuel sur des générations. La sagesse doit dorénavant constituer le socle des chansons de rivalité entre artistes si, le souci est de conserver et de promouvoir ce patrimoine culturel immatériel. La concurrence entre les artistes doit s'orienter vers la perfection des rythmes séculaires et l'élévation en vue d'aborder des thématiques en lien avec les réalités contemporaines. Les problèmes et difficultés des populations doivent être chantés pour exhorter les acteurs au développement à une refonte de mentalité dans la gestion de la société. Les discours doivent désormais ainsi converger vers la promotion du développement humain durable à travers des chansons tenant sur la communication pour un changement de comportement.

## **Eléments de bibliographie**

AZEHOUGBO Bienvenu (2016), Pensée symbolique dans les chansons d'Alèkpéhanhou : approche ethno-linguistique, thèse de doctorat unique, EDP-FLASH-UAC, 419p

AKOHA Albert Bienvenu & MEDAGBE Apollinaire (2011), Chants de Béhanzin, le résistant, Ed L'Harmattan, Paris, 128p

CLAUDE Chabrol, SORIN Alexandrescu, Julien GREIMAS et al. (1973), Sémiologie narrative et textuelle, Librairie Larousse, Paris VI, 207p

DJROUVI David, (2018), Analyse didactique des chansons zandro en milieu Saxwe, mémoire de maîtrise, UAC, 60 p.

DUCROT Oswald., (1980), « Analyses pragmatiques », In *Communications, Les actes de discours*, pp. 11-60.

GBETO Nina Peggy (2019), Grammaire des parties du corps humain en fonbé : une étude du processus de leur métaphorisation, thèse de doctorat unique, EDP-FLLAC-UAC, 219p

GIRAUD Jean Claude et PANIER Louis (1988), Analyse sémiotique des textes : Introduction- Théorie-Pratique, Presses universitaires de Lyon, 6<sup>ième</sup> édition, 145p

HOUENON Casimir Euloge, (2002), Langage et expressivité dans la chanson béninoise du rythme Akonhun, mémoire de maîtrise en Sciences du Langage et de la Communication, UAC, 67p.

KOUDJO Bienvenu, (1989), La chanson populaire dans les cultures fon et gun du Bénin : aspects sémiotique et sociologique, Thèse de Doctorat d'Etat, Université de Paris XII.

---

## Développement des compétences culturelles en d'enseignement apprentissage des panégyriques au cours de français dans les collèges au Bénin

---

Carla Sossouhounto,

Laurent Atchipka & Julien Koffi Gbaguidi

*Laboratoire de Dynamique des Langues et Culture à Calavi (LABODYLCAL)*

*Soscarla92@gmail.com*

**Résumé :** Cet article vise à montrer que le panégyrique contribue au développement des compétences culturelles des apprenants fonfonnes en situation/apprentissage du français dans les collèges du Bénin. Essentiellement analytique, la méthodologie adoptée permet d'analyser la portée didactique des panégyriques. Les données utilisées sont des corpus de panégyriques claniques de l'ère culturelle fon d'Abomey tels que : Ayino ; Vodungedè ; Aghenu ; Ðehwen ; Zogbanù. L'approche utilisée est celle de Tardif J. (1993) à propos de la notion de compétences dans le système des approches par compétences, appuyée par Puren C. (2002), s'agissant de la compétence culturelle. Son orientation théorique postule que l'apprenant est avant tout, un acteur social. Il ressort des résultats que les panégyriques ont non seulement une signification sociale, mais aussi leur portée linguistique favorise une exploitation académique pour une interculturalité.

**Mots clés :** compétences culturelles, panégyriques, milieu fon du Bénin.

**Abstract:** This article aims to show that the panegyric contributes to the development of the Cultural competences of the learners who are Fon natives in situation/learning of French in Benin's colleges. Essentially analytical, the methodology adopted allows the didactic scope of the panegyrics' analysis. The data used are corpuses of clan eulogies from the Fon cultural era of Abomey such as: Ayinò ; Vodungedè ; Aghenù ; Ðehwen ; Zogbanù. The approach used is that of Tardif J. (1993) regarding the notion of skills in the skills-based approaches' system, supported by Puren C. (2002), in the regard of cultural competence. Its theoretical orientation postulates that the learner is above all, a social actor. It emerges from the results that the panegyrics have not only a social meaning, but also their linguistic scope fosters academic exploitation for interculturality.

**Keywords:** cultural competence; panegyrics; from the Fon cultural era of Abomey

## **Introduction**

Les panégyriques sont des formules déprécatives poétiques à charge émotionnelle et didactique identifiables dans la plupart des familles, des collectivités familiales et des communautés linguistiques du Bénin, voire d'Afrique. Ils permettent donc de catégoriser culturellement les apprenants dans une classe. Faisant partie de la littérature orale, les impliqués dans les pratiques de classe pourrait être bénéfique pour les uns et les autres. Or, ils n'ont pas véritablement fait objet de documentation écrite abondante exploitable. Leur didactisation souffre de l'inexistence d'ouvrage dans les bibliothèques et les librairies ; d'où l'intérêt de cette recherche. Le regard scientifique porté sur les panégyriques va susciter un engagement plus plausible d'écriture d'ouvrages en conséquence en vue de favoriser leur didactisation plus aisée du fait même qu'ils constituent des réservoirs spécifiques de compétences culturelles.

### **1. Problématique**

La culture est un vecteur d'identité. Selon l'UNESCO (2001), la culture est « l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. ». Cela dit, c'est elle qui fait la spécificité d'un groupe, d'un peuple. Ainsi pour Nékpo C. (1993, p : 117) elle est : « l'ensemble des créations matérielles et immatérielles d'un groupe humain dans ses relations avec la nature et avec d'autres groupes humains. ». Etant donné que l'homme est issu de ce groupe, Huannou A. (2013, p : 147) le prend individuellement et définit la culture comme : « un acquis personnel, un fond personnel de connaissances prêtes à l'emploi ; résultat de l'instruction, de l'éducation au-delà du savoir pur et simple. ». Comprenons donc par-là que c'est tout ce que l'homme a hérité de son groupe d'appartenance, en termes d'art, de mode de vie, de littérature écrite et même orale. Or en Afrique, l'oralité a une place de choix. La culture orale est celle à travers laquelle la parole joue un rôle fondamental dans la transmission des valeurs socioculturelles

d'une génération à une autre. C'est ce que Bogniaho A. (1987, p : 45) explique à travers : « *En Afrique Noire traditionnelle, une bonne partie de la culture est véhiculée par la littérature orale, elle-même portée par la tradition orale* ». La culture occupe alors une place de choix indétrônable pour les africains. Dans ces sociétés, cette place de choix est vulgarisée par les professionnels de la parole que sont les griots Kakpo A. (1999, p : 34). Or ces derniers se font rares dans la société. C'est ce que Gnonlonfoun-Kiki B. (2022, p : 52) souligne au niveau des journalistes, en déplorant la rareté d'émission sur les panégyriques dans la plupart des organes audiovisuels.

Cependant il pourrait survenir que l'absence de communication sur l'importance des panégyriques cause leur disparition. Cette situation conduirait ainsi les générations futures à une totale ignorance de la tradition orale africaine, gage de leur identité. Il conviendrait alors d'identifier les moyens à mettre en œuvre pour participer à la conservation des panégyriques en les plaçant dans les stratégies d'enseignement/apprentissage du Français dans les collèges du Bénin. C'est ce qui nous amène à poser la question suivante : quels problèmes les panégyriques permettent-ils d'identifier et quelle approche de solution pourrait-on en déduire ? De cette question générale découle les questions suivantes : Quelles sont les compétences (disciplinaires ; transdisciplinaires et transversales) présentes dans les panégyriques ? Comment intégrer les ressources des panégyriques dans les supports didactiques en situation d'enseignement/apprentissage du français ? L'objectif général que nous poursuivons dans ce travail est de montrer que le panégyrique Fongbé contribue au développement des compétences culturelles des apprenants fonfonnes en situation/apprentissage du français dans les collèges du Bénin. De façon spécifique, examiner la portée didactique des panégyriques pour une interculturalité dans les environnements académiques ; insérer dans les pratiques de salle, l'usage des panégyriques dans les supports didactiques. Les objectifs ci-dessus se fondent sur les hypothèses suivantes : les panégyriques constituent un matériau de motivation pour les apprenants en situation/apprentissage du français dans les collèges du Bénin. De façon spécifique : l'utilisation des panégyriques comme support didactique favorise l'apprentissage

de certaines notions : les apprenants s'impliquent d'avantages dans les activités et collaborent avec les pairs. Les panégyriques fondent l'identité culturelle et interculturelle des acteurs de la classe.

## 2. Cadre théorique

Dans le cadre de cette recherche et de la dynamique des approches par compétences utilisées par le système éducatif béninois, nous nous sommes intéressés à l'approche 4 qui met l'accent sur les comportements et la personnalité de l'apprenant en situation de classe et en situation de socialisation ; puis à l'approche 5 relative aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Tardif J. (1993, p : 35) définit la compétence comme : *« un système de connaissances déclaratives ainsi que conditionnelles et procédurales organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations, non seulement l'identification de problèmes, mais également leur résolution par une action efficace. »*.

la compétence est comme une habilité qui permet donc à l'individu de résoudre un problème dans une situation précise. Pour cela il a besoin d'un prérequis qui sera accompagné par la compétence à développer au cours de la résolution d'une situation-problème.

C'est ce qui l'amène certainement à développer des compétences culturelles, objet de l'orientation de théorique de Puren C. (2002, p : 24). Selon cet auteur, la compétence culturelle de l'apprenant est avant tout un acte social. Cet acte social dont il est question pourrait mieux s'expliquer si une attention est accordée aux panégyriques claniques. Puren C. la fractionne donc en cinq composantes différentes :

- (a) : **La composante transculturelle** décrite comme la capacité à retrouver dans toute culture étrangère des valeurs universelles. Elle présuppose un fond commun à toute l'humanité malgré les différences culturelles ;
- (b) : **La composante culturelle** correspondant à la capacité à lire et à commenter des documents et qui fait appel aux connaissances et à des activités telles que l'interprétation de textes. Ici, il faut comprendre le mot « textes » dans sa dénotation sémiotique comme

tout ensemble lisible au-delà du texte purement littéraire. Ainsi en ce qui concerne spécifiquement les panégyriques, il faut décoder non seulement la littéralité mais aussi et surtout les images comportementales, psychologiques voire psychanalytiques ;

- (c) : **La composante interculturelle** basée sur la capacité à communiquer avec autrui à partir des représentations sociales micro-structurales et celles macrostructurales ; il s'agit surtout de surmonter les causes des malentendus culturels lors des contacts initiaux des cultures différents émanant des chocs entre local et global ;
- (d) : **La composante multiculturelle** qui fait appel à la capacité à coexister avec d'autres cultures. Elle fait développer des attitudes ou des comportements permettant de vivre ensemble sans se renier soi-même. Elle se base sur le respect mutuel ;
- (e) : **La composante co-culturelle** qui est la construction d'une culture d'action comme la capacité à agir socialement par le partage des valeurs communes tout en recourant à la médiation.

Ces composantes détaillées ont pour source l'identité de la personne. Or en Afrique l'oralité a une place de choix en termes d'éducation et cela passe par la reconnaissance de l'identité. Quand on parle d'identité c'est tout ce qui touche à la culture ; d'où l'importance du panégyrique. Iroko F. (1995, pp : 47-55) à cet effet, le définit comme : « *une série de courtes phrases très alertes adressées sous forme de salutations à des individus relevant d'un même ancêtre, souvent mythique* ». Il s'agit donc de poème permettant d'honorer les membres d'une famille. Or Fandohan F. (2019, p : 49) explique que les combinaisons d'éléments significatifs forment un système de communication qui permettent la résolution de problème. Cela veut dire que les panégyriques favorisent la communication entre les hommes. Il faut comprendre par-là que connaître le panégyrique d'une personne, c'est l'identifier, le différencier par rapport aux autres, le comprendre et comprendre son histoire.

### 3. Démarche méthodologique

Le matériel sur lequel porte le travail est d'abord oral. Il s'agit de données enregistrées et transcrits en français. Ces données sont des corpus de panégyriques claniques de l'ère culturelle fon d'Abomey. Les textes objets de notre support didactique sont un corpus relevé des travaux de Gnonlonfoun kiki B. (2022, p : 71) et Adoto Z. (2019, p : 40). Il s'agit de cinq (05) panégyriques relevant des clans fons tels que : Ayinò ; Vodungedè ; Aghenu ; Dèhwen ; Zogbanu. Notre méthodologie est donc essentiellement analytique et porte sur l'analyse de la portée didactique de ces cinq panégyriques proposés dans les lignes suivantes. Le résultat ci-dessous présenté fait le point des fragments prélevés des textes initiaux. Ces fragments sont pris en compte sur la base d'un certain nombre de critères significatifs comme la portée sociale.

### 4. Résultats

Ici, il est question de trouver dans les panégyriques disponibles, les éléments essentiels pouvant intégrer les supports didactiques et par là, qui induisent le développement des compétences culturelles. Il a donc été question de partir des panégyriques claniques pour proposer des corpus assez fournis. Le panégyrique est selon le centre national des ressources textuelles et lexicales un éloge oral ou écrit, enthousiaste et sans restriction adressé à une personne. Ainsi si pour Vignonde J. N. (2016, p : 544) c'est « *un poème laudatif* » ; pour le Iroko F. (Op. Cit) il est une « *série de courtes phrases très alertes* ».

#### a. Présentation du corpus des panégyriques

##### *Ayinò*

- a. Ajenòdòn hun gennyi = Aje attire beaucoup de sang
- b. Mǎ dò adò jimè hù t = Qui tue (l'individu) le légume au feu
- c. Mǎ dòhin = Le légume bouillie,
- d. Mè dò hin = Et l'individu meurt.

### **Vodungedè**

- a. Hwannyi vi trò nù = Hwannyi, enfant de trè
- b. E nyíhwanbò agun ma = Il lance la pierre et la foule s'est séparée
- c. Akócótunxébbò xéku = Tout le monde plante l'arbre «xé» (Zanthoxylum) et l'arbre meurt
- d. Vodungedè ka tunb'egbè = Mais Vodungedé plante et l'arbre survit

### **Agenù**

- a- Agenù/xwlè/da/ma/xwlè/to = Natif berge raser cheveu ne pas raser oreille = Le natif des berges a rasé ses cheveux et n'a guère rasé ses oreilles.
- b- To/ni/nò/ayi/ni/agenu/nado/se/nu/wii = Oreille que rester terre que Aguenou entendre chose = Que les oreilles s'épanouissent pour servir Aguenou.

### **Ɖehwen**

- a. Aza/do/xwe/nyɔnu/ma/mlò/wen = Aza être maison femme ne pas se coucher sur le dos = Tant qu'Aza est dans une maison aucune femme ne peut s'étendre sur le dos.
- b. Aza/ji/vi/bo/ze/de/kpɔn/zo /na = Aza procréer enfant et prendre un regarder feu avec = Aza qui prend l'un de ses enfants pour se réchauffer.

### **Zogbanù**

- a- Asa/ma/do/kpokan/bo/ana/ houn = Jambe ne que seuil et vagin ouvrir = Dès *qu'on enjambe le seuil, elle s'ouvre.*
- b- Zogbanù/agla/xòtò = *Zogbanu bois acheteur* = Zogbanu qui achète du bois pourri pour les charpentes.
- c- Zogbanù/gogo/watɔn = *Zogbanu treize fesses.*
- d- Zogbanù/din/zanza/bo/gogo/ tɔn/din/gbadanu = Zogbanu passe le matin et ses fesses passent le soir.

- b. Signification sociale des panégyriques

À la lecture de ces textes, ce serait un leurre de penser que ces versets se trouvant dans les cinq (5) différents panégyriques claniques ne sont

pas destinés à faire l'éloge d'un clan donné ou à louer simplement. C'est d'ailleurs l'image première que leurs déclamations révèlent. Cependant, la vérité en est toute autre. En effet, lorsque certains de ces versets du texte affirment sans précaution langagière aucune « *Aje attire beaucoup de sang. Qui tu (l'individu) le légume au feu. Le légume bouilli, et l'individu meurt* », ils révèlent clairement que les gens de ce clan sont assoiffés du sang humain ; ils sont non seulement sanguinaires mais ils prennent également du plaisir aux meurtres. Tuer quelqu'un ne leur cause aucun problème. Tout comme les d'autres font ressortir le côté travailleur et persévérant des natifs de ce clan. Comme pour venter leur mérite, les textes déclarent sans ambages : « *Tout le monde plante l'arbre «xe» (Zanthoxylum) et l'arbre meurt. Mais Vodunge dé plante et l'arbre survit* ». En effet, ils ont un don particulier qui leur rend tout travail considéré comme dur et compliqué, très facile et accessible. Là où beaucoup ont échoué, eux ils y réussissent toujours.

Par ailleurs, dans d'autres versets, il est noté une stigmatisation de la lubricité, la frivolité et l'immoralité des descendants de Ðehwën dont le manque de maîtrise de soi fait de véritables spécialistes de l'inceste. « *Tant qu'Aza est dans une maison aucune femme ne peut s'étendre sur le dos/Aza qui prend l'un de ses enfants pour se réchauffer* ». Tout ceci concourt à tirer une conclusion. Les textes issus des panégyriques claniques ne sont pas tous destinés à louer.

c. Portée linguistique pour une exploitation académique des panégyriques

Moulé dans un discours emphatique et poétique, le panégyrique clanique prend source depuis les racines de l'arbre généalogique de son destinataire puis, tout en oscillant entre invocation et évocation, il retrace de façon suggestive les différentes ramifications dessinant sa lignée. A l'occasion, tares et avatars, prouesses et avanies d'un clan ou d'une lignée sont sans ambages dépeints pour en faire des légendes épiques. Pour ce faire, hyperbolisation, idéalisation, sublimation sont convoquées dans une alliance qui le dispute tantôt au sublime héroïque et au merveilleux, tantôt à la caricature et à la stigmatisation. Tout bien considéré, l'allure solennelle que prend la déclamation du texte crédibilise les différentes facettes de l'image sociale qui s'en dégage

même si le recours au vraisemblable n'est pas toujours au rendez-vous. La solennité transparaît même dans la manière d'apostropher par l'appellatif de clan au lieu d'appeler nommément celui à qui on adresse le panégyrique. Son identité est littéralement déclinée à volonté à travers son appellatif de clan, un identifiant par la prouesse d'un aïeul ou par l'expression développée d'un nom totemique, ou encore par l'origine lointaine de son ascendant mythifié. Les noms employés pour saluer, invoquer ou évoquer diffèrent généralement puisque dans toutes les cultures, il existe des termes péjoratifs désignant la même réalité que d'autres termes s'avérant plutôt laudatifs. Toutefois, il convient de reconnaître que dans les cultures négro-africaines, nommer les individus surtout à des occasions solennelles ou dans des œuvres d'art requiert un certain savoir-faire qui s'inscrit dans les préceptes de l'ordre de la poétisation. Désigner les gens ou les interpeller est un art voisin de celui de l'historien communautaire puisqu'il prend l'allure d'un descriptif de généalogie. L'exagération ne crée donc pas toujours une légende flatteuse, épique ; la légende peut être aussi de l'extrême dénigrement. Parfois, les insultes sont déguisées par des antiphrases, ce qui devrait normalement être considéré comme une offense en une plaisanterie cordiale.

Diverses figures de rhétorique sont donc mises à contribution dans la réalisation de telles prouesses langagières tout comme différentes tonalités sont exploitées. Figures de rhétoriques et tonalités que l'on étudie dans les classes au cours de Français. Une occasion propice pour les enseigner aux apprenants afin de faire pérenniser cela mais aussi de leurs faire comprendre les raisons de leurs comportements.

#### d. Portée sociale des panégyriques pour une interculturalité

Construire pour décrire» psychologiquement» un être animé ou non animé et pour traduire un fait culturel, le panégyrique est un agencement de mots et d'expressions parfois très émouvants qui se transmet de génération en génération. C'est une parole qui permet d'avoir une connaissance de son origine, de son ancêtre mythique. Une force, une puissance verbale extraordinaire qui émeut à la fois l'émetteur

et le récepteur. Le panégyrique favorise en un mot l'expression des sentiments de l'individu en situation de communication ou non.

À la lumière de tout ceci, le panégyrique étant un texte bien conçu à allure poétique véhicule bel et bien des enseignements et leçons de vie. Par ailleurs, loin de tout cadre et modalité habituelle de récitation des panégyriques, qu'ils soient royaux, claniques ou personnels, ces textes pourraient faire objet d'une étude littéraire dans l'enseignement apprentissage du français dans les collèges du Bénin. Soumettre les apprenants à l'étude de ces textes peu ordinaires pourrait les intéresser ; et par conséquent bénéficier de toute leur attention.

Cette pratique de classe une fois adoptée assurera une double fonction pour l'apprentissage : Celle de l'accessibilité à sa propre culture, l'ouverture au monde culturel et donc faire preuve d'interculturalité, gage d'identité culturelle et celle du développement d'une bonne capacité d'analyse et donc de développement de compétences culturelles des apprenants. L'étude des figures de style, des différents registres de langue, des genres de la narration et surtout de la poéticité des textes dans une situation de classe ne posera plus aucun problème aux apprenants et aux enseignants ; parce que les textes objets de l'étude ne seront plus autant inaccessibles : ils traitent des réalités de leur milieu de vie, bref de leur culture.

## **5. Analyse et discussion**

La didactique des panégyriques dans les collèges favorise alors inéluctablement le développement des compétences culturelles en situation d'enseignement/apprentissage du français et de la langue maternelle des apprenants. Du coup, cette didactique est un cadre de co-construction des connaissances dans un contexte de bi-plurilinguistique. Les travaux de Gbaguidi K. J. (2011, 2019 et 2021) justifient aussi l'importance et la pertinence de la culture à travers la didactique des contes, des panégyriques dans le développement des compétences culturelles. D'abord, les panégyriques sont des ressources de programmation neurolinguistique et de charge poétique. Ils permettent de justifier les deux (2) postulats de l'axiomatique de la tradition

africaine que prône Afouda A. (2002 ; p : 239) dans *Tradition africaine et réalité scientifique* à savoir :

1. Le postulat de complémentarité selon lequel la caractéristique première du milieu naturel est une harmonie fondamentale qui baigne toute chose et à laquelle chaque objet participe suivant le taux de changement de son propre état ;
2. Le postulat de dualité selon lequel pour chaque objet du milieu naturel, il existe deux aspects de la réalité définissant son état propre : un aspect matériel et un aspect immatériel.

Ensuite ; les panégyriques sont des outils de coaching de programmation mentale de l'individu, de transposition didactique et de métaphore isométrique qui transforment positivement l'état d'esprit de celui à qui on les déclame. Enfin, les panégyriques sont des corpus littéraires qui favorisent le management par l'intelligence linguistique, interculturelle et cognitive. On ne peut parler de compétences culturelles sans élucider le concept de culture qui induit forcément la diversité culturelle. Nous pouvons donc dire que les panégyriques permettent d'identifier les problèmes d'état psychosociologique des individus et des communautés, d'identifier les problèmes de cohabitation des individus et des peuples et apportent la solution magique de cohabitation pacifique et celle de surpassement des capacités de l'individu à atteindre des objectifs sublimes et des visions idéalisées ou surréalistes, toute chose considérée comme essence psychomotrice de développement personnel.

## **6. Suggestions**

Il s'agit ici de faire des propositions d'activités pour faciliter l'enseignement des panégyriques dans les collèges et lycées. Cela dit, les propositions ci-dessous faites vont à l'endroit des formateurs. Etant des matériels de formations, elles font office de guide pouvant faciliter la production d'activités, afin que à long terme, l'on puisse proposer

des fiches pédagogiques complètement rédigées et basées sur les panégyriques. Selon les plannings d'exécution des programmes dans les classes des collèges et lycées du Bénin, Il est demandé à l'enseignant de développer des activités sur les caractéristiques du texte ; le champ sémantique, les figures de style tel que la comparaison et bien d'autres comme ressources linguistiques. Toutes ces notions peuvent avoir comme support un texte de panégyrique de n'importe quelle culture. Ainsi, dans une dynamique interculturelle, l'enseignant pourrait se baser sur les panégyriques de ses apprenants afin de les intéresser non seulement à travailler mais à le faire ensemble. Ici les activités proposées portent sur des panégyriques de l'ère culturelles fon. Il s'agit d'un texte constitué à base d'extraits de plusieurs panégyriques fons.

Corpus support des activités

**(Ayinò)** Aje attire beaucoup de sang

Qui tue (l'individu) le légume au feu

Le légume bouilli. Et l'individu meurt.

**(Vodungedè)** Hwannyi, enfant de trò

Il lance la pierre et la foule s'est séparée

Tout le monde plante l'arbre «xé» (*Zanthoxylum*) et l'arbre meurt

Mais Vodungedé plante et l'arbre survit

**(Agenù)** Le natif des berges a rasé ses cheveux et n'a guère rasé ses oreilles.

Que les oreilles s'épanouissent pour servir Aguenou.

**(Ðehwen)** Tant qu'Aza est dans une maison aucune femme ne peut s'étendre sur le dos.

Aza qui prend l'un de ses enfants pour se réchauffer.

**(Zogbanù)** Dès qu'on enjambe le seuil, elle s'ouvre.

Zogbanou qui achète du bois pourri pour les charpentes.

Zogbanou treize fesses ; Zogbanou passe le matin et ses fesses passent le soir.

Grammaire : accord du participe passé employé avec ou sans auxiliaire

**Objectif** : A la fin de cette activité, l'apprenant sera en mesure de :

- Reconnaître un participe passé ;
- Maîtriser ses différentes formes d'utilisation ;
- Pouvoir l'utiliser correctement dans ses diverses productions.

Stratégies de travail : TI, TG, TC. Durée : 1h

Activité 1 : Observation/Découverte

Corpus

La foule s'est séparée

Le natif des berges a rasé ses cheveux

Le légume bouilli

Consigne

1. Lis le texte puis le corpus de phrases.
2. Donne la nature des mots soulignés
3. Dédus-en la relation qu'ils ont dans les phrases puis donne leur nom.
4. Activité : Intention, hypothèses et conditions de lecture
5. Consigne
6. Observe le texte et dis comment il est présenté
7. Donne-lui un titre.
8. Dis pourquoi tu veux lire ce texte.
9. Choisis une forme de lecture.
10. Activité : Compréhension globale du texte
11. Consigne
12. Définis panégyriques.
13. Précise son rôle.
14. Lis le texte et dis de quoi on parle.
15. Indique un élément qui caractérise chaque panégyrique.
16. Dis ce que tu penses de chacun d'eux.

## **Conclusion**

Enseigner et apprendre les panégyriques dans les collèges au Bénin crée un cadre de partenariat plurilinguistique français/langues nationales. Cependant, l'efficacité d'un tel processus de didactisation culturelle

souffrirait d'un manque de documentation conséquente. Il ressort de cette recherche, un engagement à formuler un projet national ou sous-régional de collecte et d'analyse littéraire des panégyriques et des proverbes au sein de la Francophonie de l'Afrique de l'Ouest. Un tel projet va déboucher sur la production de manuel plurilingue sur les panégyriques, les proverbes et des didacticiels de déclamation poétique des dits panégyriques.

### Références Bibliographiques

ADOTO, Sonagnon Zatché, 2019, *Traduction et ethnostylistique des panégyriques du Fongbé en français : exploitation didactique*, licence, FLLAC, 40p.

AGBOTON, Gaston, 2000, *Cultures des peuples du Bénin*, Présence africaine, 192p.

AFOUDA Abel, 2002, *Tradition africaine et réalité scientifique*, Cotonou, Flamboyant, 381p.

BOGNIAHO, Ascension, 1987, *Littérature orale au Bénin ; essai de classification endogène des types de parole littéraire*, 4<sup>e</sup> édition, 64p.

FANDOHAN Ferdinand, 2019, *Analyse sémiotique des panégyriques royaux dans la communauté fon d'Abomey : cas d'ANGONGLO*, Licence, FLLAC, 56p.

GBAGUIDI Koffi Julien, 2015, « francophonie et didactique du conte africain : morphologie, fonctionnalité, interculturalité et moralité ». *IMO – IRIKISI* Vol.7, N°2, FLASH – UAC, 06p.

GBAGUIDI Julien Koffi, HINNOU Patrick, 2019, « Une construction sociale de l'universalité : valeurs endogènes, interculturalité et développement durable au Bénin » in *Revue de Littérature et d'Esthétique Négro-Africaines*, Abidjan, pp : 166-176.

GNONLONFOUN KIKI, Mahoulomè Bénis, 2022, *Implication des médias audiovisuels dans la préservation des panégyriques*, Licence Pro, ISMA, 71p.

HUANNOU Adrien, 2013, *La littérature africaine en 20 thèmes et 1275 citations lycées et collèges*, Cotonou, CIREF, 272p.

IROKO, Abiola Félix, « Une littérature orale : le panégyrique clanique du souvenir » in *Notre librairie, Littérature béninoise n° 124*, Oct-Déc 1995 pp 47-55.

KAKPO, Mahugnon, 1999. *Entre mythes et modernités : aspects de la poésie négro-africaine d'expression française*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion, 50p.

NEKPO Célestin, 1993, *Edcation et culture*, Tome 2, Porto Novo, CNPMS 230p.

PUREN, Christian, 2002, « La compétence culturelle et ses composantes », « préambule » de le Hors-série de la *Revue Savoirs et Formations n 3*, Montreuil, Fédération AEFTI, pp. 6-15.

UNESCO, 2001, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*.

TARDIF, Jacques, 1993, *Pour un enseignement de plus en plus stratégique*. Québec français, (89), 35–39.



---

# Fondements socioculturels de l'introduction de la langue maternelle yoruba dans le système éducatif formel au Bénin

---

Kouami Auguste **Takpé**

*Faculté des Sciences Humaines et Sociales (FASHS)*

*Université d'Abomey-Calavi*

*auguste.takpe@uac.bj*

**Résumé :** L'enseignement des langues maternelles dans l'éducation formelle peine à se matérialiser. La langue yoruba est largement véhiculée dans les échanges commerciaux à Cotonou. Pourtant, elle n'est pas enseignée à l'école. Son introduction dans le système éducatif formel béninois est confrontée à plusieurs barrières. La présente recherche vise à mener une analyse socio-anthropologique de l'introduction de la langue Yoruba dans le système éducatif formel. Pour y parvenir, une démarche méthodologique a été adoptée prend en compte, l'observation, la recherche documentaire et l'entretien auprès de 51 individus. Il s'ensuit que le Bénin compte une soixantaine de langues, les gouvernants n'arrivent pas depuis des décennies à identifier les langues à enseigner dans les écoles primaires. La langue yoruba compte un nombre important de locuteurs. La nécessité d'une langue nationale devrait être débattue au niveau des instances politiques. Les problèmes de développement du pays continuent d'être les préoccupations essentielles.

**Mots clés :** Yoruba, langues maternelles, éducation formelle, Cotonou

**Abstract:** The teaching of mother tongues in formal education is struggling to materialize. The Yoruba language is widely used in commercial exchanges in Cotonou. Yet it is not taught in schools. Its introduction into Benin's formal education system faces several barriers. The aim of this research is to conduct a socio-anthropological analysis of the introduction of the Yoruba language into the formal education system. To achieve this, a methodological approach was adopted, involving observation, documentary research and interviews with 51 individuals. As a result, Benin has some sixty languages, and for decades the government has been unable to identify which languages should be taught in

elementary school. The Yoruba language has a large number of speakers. The need for a national language should be debated at political level. The country's development problems continue to be the main preoccupation.

**Key words:** Yoruba, mother tongue, formal education, Cotonou

## **Introduction**

La question des langues maternelles dans l'introduction dans le système éducatif préoccupe de nombreux chercheurs (B. Diarra, 2009). Nombre de spécialistes soutiennent que les langues maternelles sont trop exorbitantes et expliquent ainsi la faiblesse d'une politique linguistique importante (H. Cakpo, 2011). Les chercheurs qui sont convaincus qu'aucun développement endogène et durable n'est possible sans la prise en compte des langues nationales, considèrent que les fonctionnaires et les citoyens de notre pays doivent être sensibilisés à ce fait afin d'en comprendre la pertinence (T. Tchitchi, 2008).

L'introduction des langues maternelles dans l'éducation formelle peine à se matérialiser. La langue yoruba est largement véhiculée dans les échanges commerciaux à Cotonou. (D.M. Bada, 2011). Pourtant, elle n'est pas enseignée à l'école. Son introduction dans le système éducatif formel béninois est confrontée à des barrières. La présente recherche vise analyser anthropologiquement l'introduction de la langue Yoruba dans le système éducatif formel national. En effet, lorsqu'on aborde la question d'introduction de la langue maternelle, la plupart des chercheurs en la matière, les propositions concrètes sont rarement suivies de la mise en œuvre les pratiques (M. da Cruz, 2009). La situation est influencée par le caractère extraverti d'une importance frange de décideurs et le scepticisme des populations sur la capacité des langues maternelles à favoriser leur épanouissement.

## **1- Démarche méthodologique**

Les travaux de recherches sur le terrain ont été effectués à Cotonou. En effet, la ville de Cotonou s'est imposée comme la première agglomération, le centre le plus important du Bénin. Jusqu'en 1920, Cotonou n'était qu'une petite localité avec quelques résidences européennes autour du

Wharf et des villages des pêcheurs. Sa limite ne dépasse guère le niveau du boulevard St Michel dans les années 1930. Toutefois, l'intervention des pouvoirs publics a entraîné des transformations importantes, aussi bien au cœur de la ville que dans les quartiers anciens et récents. Avec une superficie de 79 km<sup>2</sup> pour une population de 665 100 selon le recensement général de la population et de l'habitation (RGPH 3) de février 2002,

La recherche est à dominance qualitative, mais s'appuie sur quelques données quantitatives. Par ailleurs, la dimension qualitative a permis dans le cadre de cette recherche. Quant à l'aspect quantitatif, ces données ont permis de mettre en évidence la proportion des langues parlées. La population d'enquête a pris en compte 51 individus. Le choix raisonné de ces personnes qui sont interrogées repose sur la masse d'informations qu'elles sont supposées détenir par rapport au présent sujet.

## **2- Résultats de la recherche**

### **2.1- Langue maternelle dans le système éducatif formel**

L'instruction dans la langue maternelle comporte de nombreux avantages. Outre le fait que les enfants apprennent mieux et plus vite, elle permet également d'augmenter l'accès à la scolarisation tout en réduisant le taux de redoublement et de décrochage. Elles sont le premier moyen de traduire véritablement le sens du monde et de faciliter la compréhension par l'enfant de l'essence de son environnement. Pour cela, un acteur montre en ces termes :

Langue maternelle est la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise par la personne au moment où les données sont recueillies. Si la personne ne comprend plus la première langue apprise, la langue maternelle est la deuxième langue apprise (S.L. Instituteur, 42 ans).

La politique linguistique est fondée sur un multilinguisme fonctionnel et convivial ayant pour matrice une langue identitaire, une langue véhiculaire et une langue de communication internationale. Les problèmes de développement du pays continuent d'être les préoccupations essentielles. On fait croire que l'enseignement des langues nationales est nécessaire et utile alors qu'il ne sert que de tremplin pour celui du

français. Il est établi que pour bien maîtriser une seconde langue, il faut en premier lieu maîtriser la langue maternelle. Mais le processus dans lequel s'est lancé le système éducatif béninois doit dépasser ce stade pour aller vers l'égalité entre langues nationales et le Français ou décréter les langues nationales comme langues officielles.

## **2.2. Effet de l'introduction de la langue maternelle dans le système éducatif**

L'introduction des langues maternelles dans les écoles est un élément pour le développement du pays. Les premiers alphabets dans les langues nationales permettent l'ouverture d'esprit. Dans cette optique, un acteur déclare :

L'introduction des langues nationales dans le système éducatif de notre pays Elle une mauvaise chose. En Chine et dans d'autres pays, on a choisi quelques langues qui prédominent pour les enseigner dans les écoles. Et notre mal ici, c'est que nous faisons l'apologie de la langue française. Je dois rappeler que la plupart des cadres qui ont fait leurs études pendant la colonisation, les ont faites en langue française. Et il est arrivé même que certains Béninois qui n'ont pas été moulés dans la tradition de nos langues soient majors de leur promotion, et donc ont brillamment fait leurs études. Les Français qui ont la maîtrise de leur langue, lors des examens ou des concours, ne sont pas toujours brillants (D. K. Enseignant, 51ans).

Pendant la révolution, certains compatriotes étaient allés aux études dans des pays socialistes. Ils n'ont jamais appris le russe ou le tchèque. Mais quand ils y arrivaient, ils ont fait leur bain linguistique pendant un an et commencent les études dans ces langues. A cet effet, nous ne devons pas banaliser nos langues en faisant la promotion des langues étrangères.

## **2.3. Langues maternelles et le développement**

Une langue comporte des richesses culturelles, scientifiques, philosophiques, économiques et autres. D'où la nécessité de l'introduction de toutes les langues dans le système éducatif. Il faut que

ces langues nationales bénéficient des manuels nécessaires pour leur enseignement en dépit du nombre de langues. Nous convenons avec Hussain Bilhaj (2016) qui a montré l'importance du manuel scolaire dans l'enseignement. Par exemple, là où le Yoruba est majoritaire, il s'inscrit dans le cursus scolaire. En plus, il faut que les langues nationales soient le support du discours scientifique depuis la maternelle jusqu'à l'université. Dans cet ordre d'idée, un acteur souligne :

La France a imposé aux pays colonisés non seulement le français mais aussi sa façon de réfléchir, d'agir et autre, alors que nous sommes des africains et nous avons à apporter nos contributions pour enrichir aux plans national et international la culture interne. Pour s'implanter, la religion catholique romaine a utilisé les cultures africaines afin d'être plus proche. Ce qui leur a facilité l'évangélisation. Mieux, la bible a été traduite intégralement dans les langues des colonisés pour permettre aux chrétiens qui ne comprennent pas le français d'apprendre à lire dans leur langue. Ce qui leur a été facile. On n'a pas dit apprendre à lire et à écrire dans nos langues, mais qu'elles soient le support scientifique. Toutes les matières qui sont enseignées, doivent être faites dans les langues nationales. G. H, chercheur, 49ans).

La base linguistique, c'est la langue maternelle d'abord. Et tout ceci relève d'un changement de système puisque c'est tout un programme que les français ne veulent pas que nous ayons. Parce qu'ils savent que si nos langues se développent, nous allons abandonner leur culture. Nous devons nous débarrasser de la culture française pour asseoir le développement national.

Enseigner les langues maternelles pour faciliter l'installation du français représente une théorie néocolonialiste. La présente recherche la rejette car enseigner les langues maternelles dans le seul but de faciliter l'acquisition du français ne pourrait que soutenir et augmenter le mépris pour les langues nationales stigmatisées et jugées déjà par une bonne partie des intellectuels comme insuffisantes pour répondre aux exigences de la science. A cela, s'ajoute l'absence de diplômes en langues nationales. Elles sont par conséquent privées de toute légitimité

académique. C'est bien ce niveau de légitimité académique des langues maternelles qui constitue une entrave à la politique linguistique nationale.

La langue maternelle est la langue de la maman. C'est la langue avec laquelle l'enfant se socialise. Bref c'est la première langue apprise le petit né de ses parents. Les langues maternelles permettent à des communautés de se retrouver et de s'identifier pour partager une culture et un héritage. Elles constituent de puissants moyens de communication. A cet effet, les langues maternelles permettent à des communautés de se retrouver et de s'identifier pour partager une culture et un héritage. A cet effet, il est déclaré ce qui suit :

On apprend mieux dans la langue étrangère si déjà on parle bien sa langue maternelle ou paternelle. Cela est démontré par les plus grands pédagogues du monde. Or, notre langue de travail est le français, dès le bas âge, on familiarise l'enfant à la langue étrangère plutôt qu'à sa propre langue. En agissant ainsi, on crée des problèmes à l'enfant sans le savoir parce qu'il lui serait plus facile de bien assimiler dans sa langue que dans la langue française. On a toujours conseillé cela. Dans les pays anglophones, c'est d'abord la langue maternelle qui est enseignée et cela a fait ses preuves. Il faut que l'enfant parle d'abord sa langue maternelle pour mieux comprendre les choses. Il faut aussi former régulièrement les enseignants qui seront chargés de l'application de ces langues. Et ce qu'il faut faire, c'est de choisir trois langues sur toute l'étendue du territoire national pour faciliter la tâche aux apprenants I. Iko, Enseignant à la retraite, 67ans).

Il faut que ces langues nationales bénéficient des manuels nécessaires pour leur enseignement en dépit du nombre de langues que nous avons. « Par exemple, là où le Fon est majoritaire, il s'inscrit dans le cursus scolaire. En plus, il faut que les langues nationales soient le support du discours scientifique depuis la maternelle jusqu'à l'université.

## **2.4. Milieu d'acquisition du savoir**

L'école est le milieu d'acquisition du savoir formel où l'enfant inscrit dès le jeune âge, acquiert /apprend avec le temps. Le milieu de réception et de donner de connaissance, d'édification de la personnalité nouvelle est un cadre à dimension déterminée où est inscrit dès le jeune âge, l'homme au fil des années apprend un certain nombre de connaissances techniques, morales, économiques et culturelles. De ce fait, elle est actuellement un élément fondamental qui peut être à la fois objet de prospérité, de développement, de dynamisation de l'homme, de la société en général et en même temps l'objet d'aliénation, de frustration. Réservée uniquement dans les grandes villes pour la formation à l'époque coloniale des commis, l'école est présente dans presque toutes les communautés. Avec l'avènement de la démocratie au Bénin, il est noté :

« Une prolifération d'écoles, d'instituts de formation, de collèges et surtout d'universités privées. Ainsi, la politique nationale veut que l'école soit à la portée de toutes les bourses et sur ce, devenir obligatoire pour tous, car quels que soient les secteurs d'activités, on a toujours besoin d'un peu de connaissances nouvelles qui émanent de l'école. C'est ce qui fait dire que l'école «ouvre les yeux à l'homme » (A.M. Leader, 51ans).

Cependant, celui qui n'a jamais mis pied l'école est considérée comme ayant les yeux fermés. Cela fait que l'éducation importée par la colonisation, bouleverse, transforme ou dynamise, réactualise les activités, les structures, les attitudes, en même temps dessouche, abrute vis-à-vis des considérations culturelles originelles. On est départi des rôles pour surcharger cette école qui ne peut rien sans notre contribution en matière d'éducation, d'instruction, de formation. L'école est devenue une source de socialisation car on ne peut résister face à l'ampleur de ce système qui actuellement s'impose aux acteurs dans tous les secteurs d'activités humaines. L'homme actuel et surtout le citoyen n'a plus aucune base de connaissance de soi, avant d'intégrer les quatre murs de l'école où parents et autre, pensent être le lieu privilégié d'édification de la personne.

Lorsqu'on sait aussi qu'à l'école, le petit élève s'identifie d'abord à son maître, devant certaines situations la moralité de ses encadreurs fait douter de la qualité des cours enseignés. Il est démontré ici que l'école est le lieu de l'édification, de la confusion, de l'aliénation de savoir porte en elle aussi la gangrène, malgré les progrès qu'elle apporte sur le plan économique, technologique, administratif, sanitaire.

## **2.5. Langue maternelle et culture**

La langue est la feuille de route d'une culture. Elle indique d'où vient et où va son peuple. Comme l'a fait remarquer da Cruz (2009, p.164). Il est aujourd'hui incontestable que la langue soit le support privilégié et le premier véhicule de la culture d'un peuple. Il est alors de plus en plus impossible de dissocier les problèmes de développement de ceux habituent à l'utilisation des langues maternelles par les individus dans les communications institutionnalisées et dans les systèmes éducatifs formels. Les différents acteurs du processus de décentralisation les expériences ayant réussi ici et ailleurs. Les élus locaux et les responsables au niveau du pouvoir central doivent aussi travailler à faire des langues maternelles des instruments de promotion sociale. Ceci passe notamment par la possibilité pour les populations de communiquer avec les élus locaux dans leur langue et d'être entendues par eux. Alors, un acteur pense en ces termes :

Une langue comporte des richesses culturelles, scientifiques, philosophiques, économiques et autres. D'où la nécessité de l'introduction de toutes les langues dans le système éducatif. Il faut que ces langues nationales bénéficient des manuels nécessaires pour leur enseignement en dépit du nombre de langues que nous avons. « Par exemple, là où le Fon est majoritaire, il s'inscrit dans le cursus scolaire. En plus, il faut que les langues nationales soient le support du discours scientifique depuis la maternelle jusqu'à l'université. Cela passe par la traduction des unités de valeur en langues nationales par les étudiants. Par exemple, on peut enseigner uniquement dans la langue nationale aux enfants de la

maternelle au Ce1. Et, une fois au cours élémentaire deuxième année<sup>2</sup>, on introduit le français et l'anglais. Si cela est fait ainsi, on n'aura pas dans notre pays, une guerre linguistique (D. L., 69 ans, Instituteur à la retraite).

Cela suppose que les acteurs maîtrisent au moins la langue de leur communauté. L'utilisation des langues maternelles dans les manifestations officielles devrait constituer la règle plutôt que l'exception. La prise en compte de la valorisation des savoirs endogènes pour un développement durable est à ce prix. En dehors des questions de transfert de compétences et de ressources qui préoccupent à juste titre la plupart des acteurs, l'on se penche aussi sur le rôle des valeurs culturelles dans le devenir des *nations*, ce qui suppose la prise en compte du véhicule privilégié de ces réalités, les langues des communautés concernées

### **3. Analyse**

Le Bénin compte une soixantaine de langues (L'Atlas sociolinguistique du Bénin, 2003), les gouvernants n'arrivent pas depuis des décennies à identifier les langues à enseigner dans les écoles primaires. La langue yoruba compte un nombre important de locuteurs. Les différentes expériences que citent les recherches montrent que les autorités politico-administratives sont en train de faire la politique de l'autruche. (D. M. Bada, 2011). Si elles étaient sincères dans leur engagement pour la promotion des langues nationales, elles l'auraient affirmé par des actes plus audacieux.

L'argument de multiplicité des langues utilisé traditionnellement pour justifier l'absence de décisions hardies favorables à la prise en compte effective des dites langues dans les communications institutionnalisées ne peut plus servir de palliatif. En effet, il existe des communautés dont la situation sociolinguistique relativement homogène offre un contexte d'expérimentation de l'utilisation des langues nationales. Même si, pour une raison ou une autre, certains responsables communaux ne souhaitent pas aller dans ce sens tout de suite, ils ont la possibilité de

tenter une expérience d'utilisation d'une ou plusieurs des langues de post-alphabétisation présentes dans leur commune.

Aucun développement endogène et durable n'est possible sans la prise en compte des langues maternelles. Les responsables et les citoyennes/citoyens doivent davantage se préoccuper de la question en vue d'en saisir la pertinence. Partant de l'hypothèse que les réalités socioculturelles des populations jouent un rôle incontournable dans tout processus devant conduire à leur émancipation, l'expérience de la décentralisation pourrait offrir une opportunité de prise en compte des langues nationales dans le développement.

Dès les premières années, les enfants se sentent introduits, intégrés dans un monde nouveau, avec ses valeurs, ses critères, sa culture. Un monde qui s'ordonne autour de leurs *mèsi* (maitre/ enseignant) et des *akowé* (instruit ou intellectuels) représente de la modernité européenne. Les parents non-initiés à ce nouveau monde, même les plus sages et même les lettrés, apparaissent très vite comme des ignorants qu'on plaint au mieux et qu'on méprise en tout temps. La sagesse des communautés yoruba accumulée durant des siècles, la musique la plus raffinée, la danse la plus intéressante et l'héritage historique glorieux, tout cela est soudain mis à l'écart, relégué aux oubliettes, figé sous l'étiquette mortelle de féodalisme et d'obscurantisme dégradant » (L. Bio Bigou., 2007, p.13).

Le choix unique du français comme langue officielle dans l'administration nationale ne semble méconnaître les actes administratifs en langues nationales), le manque d'une volonté politique courageuse en faveur des langues nationales (pas de concrétisation des discours politiques) et l'insuffisance des textes juridiques en faveur des langues maternelles. De même, la démotivation des populations qui ne perçoivent plus l'intérêt de l'enseignement de langues maternelles, le manque de consensus au sujet de la notation des langues maternelles et l'image valorisante du français dans la pratique et dans l'imaginaire de la société paysanne. Par ailleurs, le manque de formation initiale dans les langues nationales du personnel enseignant et administratif, l'absence de manuels adaptés en langues nationales, le surnombre d'élèves dans les classes, l'absence

d'une pédagogie adaptée à l'enseignement bilingue et les recherches les plus crédibles sur le plan scientifique ne proviennent ni des chercheurs ni des institutions chargées de la recherche linguistique et cela depuis la généralisation de l'enseignement des langues nationales. Cela sous-tend l'absence de financement des projets sur les langues nationales, le plus grand financement des langues nationales provient des organisations non gouvernementales. Or, celles-ci viennent avec leur agenda qui est généralement différent de celui planifié au niveau national.

Face à l'absence notoire d'une langue nationale codifiée, comprise par tous et répondant aux besoins de tous les citoyens, le français demeure une langue efficace dans le système éducatif. Après plus d'une soixantaine d'années d'indépendance, cela est de nature à faire douter de la volonté politique des autorités béninoises à faire des langues nationales un médium et un objet d'enseignement dans les différents cycles d'enseignement.

La question des langues nationales dans le processus de développement en général et celle de l'introduction des langues conçues dans le système éducatif formel en particulier préoccupent de nombreuses personnes dans les communautés. Les pessimistes soutiennent qu'il existe une multitude de langue et expliquent ainsi l'inexistence d'une politique linguistique importante. Les acteurs sont convaincus qu'aucun développement endogène et durable n'est possible sans la prise en compte des langues nationales, considèrent que les fonctionnaires et les citoyens doivent être sensibilisés à ce fait afin d'en comprendre la pertinence (M. da Cruz, 2009, p.17).

En effet, même si elles ne lèvent pas tous les obstacles qui freinent l'utilisation des langues yoruba dans les communications institutionnalisées, elle est compatible avec leur prise en compte au niveau local (E. Zinzindohoué, 2011, p.29).

L'engagement des responsables assurerait la promotion des langues maternelles et des valeurs culturelles des populations béninoises. Pourtant, ils montrent également, qu'entre les vœux et la réalité, il y a un fossé et

qu'il urge de s'engager véritablement dans le nécessaire processus de réhabilitation et de développement des langues et cultures nationales.

Le maintien du blocus est insoutenable dans un contexte où les sociétés africaines sont gravement exposées à l'étiollement lent mais irréversible de leurs valeurs culturelles sous la double pression des phénomènes de colonisation culturelle et de la mondialisation. Il y a donc une nécessité sinon un devoir de revaloriser, de défendre et d'illustrer des langues nationales en les dotant d'une part, d'une arme déterminante qu'est l'écriture et d'autre part d'un espace et d'un temps dans les communications institutionnalisées puis dans les systèmes éducatifs afin qu'elles se prêtent à l'expression des réalités du monde moderne. Les efforts sont associés à un travail de sensibilisation permettant de visualiser quelques avantages qui militent en faveur de l'utilisation des langues maternelles dans tout processus de développement aux plans local et national (P. Lokossou., 2003).

La défense et l'introduction de la langue yoruba sont encore loin d'être réelles malgré le nombre de textes pris en faveur des langues nationales. L'engouement des chercheurs depuis des années n'y a pas apporté de changements notables, alors même que la philosophie qui le sous-tend et les objectifs visés supposent tout au moins l'utilisation des langues nationales dans les communications institutionnalisées (M. Da Cruz, 2003). Les élus locaux et les responsables du pouvoir central doivent donc veiller à l'application des textes qui existent et en initier d'autres en vue de favoriser la promotion des langues maternelles des citoyennes et des citoyens. En effet, aucun développement endogène et durable n'est possible sans la prise en compte des réalités linguistiques, culturelles, sociologiques et psychologiques des peuples concernés.

## **Conclusion**

La langue maternelle yoruba demeure marginalisée dans le système éducatif par rapport à la langue de l'ancien colonisateur, le français, qui continue de dominer dans l'administration, dans les institutions et à l'école. Face à l'absence notoire d'une langue nationale codifiée, comprise par tous et répondant aux besoins de tous les citoyens, le

français demeure une langue efficace dans le système éducatif formel. Pour l'instant, il n'existe pas de programme en faveur des langues nationales partagé pour faire face aux difficultés multiples que représente ce projet.

L'utilisation de langue maternelle est une machine performante dans le concert de l'institution scolaire du système éducatif formel qui est bien perçue depuis des décennies par bien les gouvernants. Cette préoccupation est reprise par les différents gouvernements qui se sont succédé depuis les premières années de l'indépendance, mais sa mise en œuvre a toujours été confrontée à des pesanteurs psychosociologiques et politiques. La problématique des langues nationales dans le processus de développement en général et la question de l'utilisation des dites langues dans les communications institutionnalisées en particulier préoccupent bien d'individus. Les langues nationales essaient parfois à lever dans la moindre mesure les obstacles qui freinent l'utilisation de la langue yoruba dans les communications institutionnalisées, elle est compatible avec leur prise en compte au niveau local l'enseignement dans les différents cycles d'enseignement.

### **Références bibliographiques**

AKOHA Albert Bienvenu, 1988, « Francophonie, langues africaines et développement » in *La Plume*, No 4, Cotonou, pp.2-12 ;

BADA Médard Dominique, 2004, « Développement des langues béninoises: mythe ou réalité » in *ROADEL/WAJOLT*, Vol.2, Numéro 2, janvier 2004.

BAMGBOSE A., 1976, *Enseignement et langues maternelles en Afrique Occidentale*, Paris, UNESCO, 137p.

da CRUZ Maxime, 2006, « Langues nationales et Nouveaux Programmes d'Etudes », Communication présentée au 25 congrès de la SLAO tenu à Ouidah (Rép. du Bénin) du 30 juillet au 06 août 2006, 9p.

GBETO Flavien, 1991, « Les langues nationales peuvent-elles être un facteur de développement en Afrique » in *Langage et Devenir*, N°6, Revue du CENALA, C.B.R.S.T. ;

HOUETO Laurent Patrice, 2003, « De la nécessité de l'introduction des langues nationales dans les systèmes éducatifs, cas du Béni », Communication présentée lors des Etats Généraux de l'enseignement du français en Afrique subsaharienne francophone; 17-20 mars 2003, Libreville, Gabon

HOUNKPATI Capo Christophe. 2002, « Enseigner, apprendre ou apprendre, enseigner le/en français en contexte multilingue », dans *Cahiers d'Etudes Linguistiques*, N°6, DSLC/FLASH/UAC, pp.32-47

SOW Alpha Ibrahim, 1977, *Langues et politique des langues en Afrique Noire, (l'expérience de l'UNESCO)*, Nubia, 474p.

TCHITCHI Yaovi Toussaint. 2004, « Langues et cultures en Francophonie » in *Diversité culturelle et mondialisation*, Paris, Editions Autrement, pp. 136-169 ;

TCHITCHI Yaovi Toussaint, 1994, « Langues africaines, alphabétisation et promotion sociale et culturelle » in *Courrier de l'Education Nationale*, Revue de l'Education Nationale No 003, pp.43-46 ;

TCHITCHI Yaovi Toussaint, 1990, « La place des langues dans l'interprétation des faits historiques, 15<sup>e</sup> et 19<sup>e</sup> siècles », Lomé, Université de Lomé, pp.139-155

TCHITCHI Yaovi Toussaint 1985, « L'écriture comme condition de développement de la culture : le cas de quelques sociétés de l'Afrique Noire », in *Langage et Devenir* No 2 1985, CENALA, Cotonou, pp.47-75;

TOSSA Comlan Zéphirin, 2000, « L'utilisation des langues locales dans l'éducation scientifique et technologique en Afrique » in *Langage et Devenir*, N°9, CENALA, CBRST, pp.71-82

TOSSA Comlan Zéphirin, 1987, « Les pesanteurs psychosociologiques de l'introduction des langues nationales dans l'enseignement en Afrique » in *Langage et Pédagogie*, CEBELAE, UNB, Cotonou, pp. 45-54

ZINZINDOHOUE Eustache, 2011, *La part des langues dans l'accès rapide et harmonieux aux sciences mathématiques : cas du fongbé et de la géométrie de l'espace*, ENS, UAC, 81p.

---

## L'esthétique de la parémie en milieu fon et apparentés

---

Sylvestre **Djouamon**

*Département des Lettres Modernes,*

*Faculté des Lettres, Langues, Arts et Communication*

*Université d'Abomey-Calavi (Bénin) [djouramas@yahoo.fr](mailto:djouramas@yahoo.fr)*

**Résumé :** La parémie est à la fois un fait social et littéraire commun à tous les groupes socio-culturels. Il en est de même de l'univers fon et apparentés dont la parémie se particularise cependant par une disposition syntaxique avec, dans certains cas, des visées stylistique et esthétique qui méritent d'être regardées de près. Cet article en révèle les dispositions et le mode de fonctionnement tant dans le fond que dans la forme. Le développement a été mené dans un moule au confluent méthodologique multiple: la méthode expérimentale ou quasi expérimentale, la sociolinguistique, la sociocritique et la poétique. Si la première partie aborde les dispositions communes à toutes les parémies, la deuxième en montre les parémies à disposition binaire tandis que la troisième partie en révèle les particularités formelles, spécifiquement littéraires qui privilégient l'esthétique de certaines parémies sur leurs fonctions premières.

**Mot clés :** littérature orale béninoise, littérature orale, parémie, proverbes, univers fon et maxi.

**Abstract :** Paraemia is a social and literary fact common to all socio-cultural groups. The same is true of the fon and fon-like universe, where parademia is characterized by a syntactic arrangement and, in some cases, stylistic and aesthetic aims that deserve to be closely examined. In this article, we reveal how they work, both in terms of content and form. Development has been carried out in a mold of multiple methodological confluence: the experimental or quasi-experimental

method, sociolinguistics, sociocriticism and poetics. While the first part deals with the dispositions common to all paremias, the second shows those with a binary disposition, while the third part reveals the formal, specifically literary particularities that privilege the aesthetics of certain paremias over their primary functions. **Key words:** Beninese oral literature, oral literature, paremias, proverbs, fon and maxi universes.

### **Introduction**

La thèse fondamentale du culturalisme est dans son point de départ : le refus d'une forme de développement initiale ou générique qui se déploierait dans les conditions internes d'un genre culturel universel<sup>1</sup>. Ce postulat selon lequel tout peuple a une civilisation suppose que, pour exister, chaque peuple dispose d'une langue et d'une littérature, qu'elle soit écrite ou orale ; une littérature orale dans laquelle les individus qui la fondent cristallisent leur sagesse pour véhiculer leur richesse culturelle dans sa diversité : conte, prière, litanie de famille encore appelée panégyrique clanique du souvenir, légende, épopée, mythe, histoire, devinette et parémie. La parémie, plus communément désigné sous le vocable de proverbe, est au cœur de la dynamique de la littérature orale. C'est l'une des paroles littéraires les mieux partagées, utilisées comme moyens d'identification des peuples. Dans les dictionnaires de littérature les plus usuels, on n'a de cesse d'attirer l'attention sur le pays ou la communauté dans lesquels un proverbe est en usage. Ainsi, on peut lire proverbe français, proverbe africain, proverbe haoussa, proverbe bambara, ou proverbe peul, entre autres. A l'instar d'autres peuples du monde, la communauté sociolinguistique fon Fons et apparentés produisent de la parémie avec une fonction sociale identique à toutes les autres cultures. Toutefois, en dépit de cette similitude, il existe une double disposition esthétique qui particularise le proverbe activé par la communauté fon et qui renforce sa richesse littéraire. Quels sont les contenus et les marquages stylistiques et syntaxiques qui distinguent la parémie fon des autres formes de parémie et qui méritent d'être objet d'étude ? Comme hypothèses, la parémie fon et apparentés présente, à

---

<sup>1</sup><https://www.cairn.info/revue-le-philosophoire-2006-2-page-151.htm>

l'instar des autres peuples, une structure simple, mais se particularise des fois par une disposition binaire et une recherche formelle pure, concurremment à sa fonction sociale originelle et parfois à ses dépens. C'est l'ensemble de ce triptyque à la fois sémantique et stylistique que se propose de prendre en compte cet article. Qu'est-ce qui fait la spécificité des proverbes de la communauté sociolinguistique fon et apparentés ? Pour asseoir ce développement, nous nous appuyerons sur les données de source primaire collectées sur le terrain dans la mise en application de la méthode expérimentale. A ces méthodes d'analyse, s'ajouteront la méthode sociocritique et la poétique. La méthode expérimentale ou quasi-expérimentale est cette méthode utilisée par les chercheurs des sciences sociales, mais que la science littéraire sollicite dans la conduite et dans le rendu de ses recherches basées sur l'observation directe, l'écoute des acteurs par contact direct ou par les supports audiovisuels, l'analyse des informations obtenues et la synthèse de toutes ces données au profit de la communauté scientifique. La sociocritique est l'une des branches de la sociologie de la littérature dont l'originalité est d'établir et de décrire les rapports entre la société et l'œuvre littéraire. Les fondateurs de cette théorie contemporaine partent du postulat selon lequel la société précède l'existence humaine qu'elle conditionne ; de ce fait, l'écrivain la reflète, l'exprime avant de chercher à la transformer. La société existe donc dans l'œuvre où l'on retrouve sa trace et sa description. Elle existe aussi après l'œuvre parce qu'il y a une sociologie de la lecture, du public qui reçoit et, pour être proche de notre contexte d'étude, nous parlerons du public qui écoute. La sociocritique perçoit donc la création littéraire comme le reflet de la société et du groupe social. La sociocritique est une approche du fait littéraire qui étudie la « socialité » du texte, selon le mot de Claude Duchet qui inventa le terme de « sociocritique » en 1971. C'est l'étude des manifestations du social dans la structure d'une œuvre, en particulier un texte, notamment le texte littéraire. Bien que les approches diffèrent, elle a souvent été confondue avec la sociologie de la littérature. Elle s'est peu à peu constituée au cours des années pré et post 1968 pour tenter de construire « une poétique de la socialité, inséparable d'une lecture de l'idéologique dans sa spécificité textuelle » (Claude Duchet). « Le but de la sociocritique est de dégager la

socialité des textes. Celle-ci est analysable dans les caractéristiques de leurs mises en forme, lesquelles se comprennent lorsqu'on les rapporte à la semiosis sociale environnante prise en partie ou dans sa totalité. L'étude de ce rapport de commutation sémiotique permet d'expliquer la forme-sens (thématisations, contradictions, apories, dérivés sémantiques, polysémie, etc.) des textes, d'évaluer et de mettre en valeur leur historicité, leur portée critique et leur capacité d'invention à l'égard du monde social. Analyser, comprendre, expliquer, évaluer, ce sont là les quatre temps d'une herméneutique. C'est pourquoi la sociocritique – qui s'appellerait tout aussi bien "socio-sémiotique" peut se définir de manière concise comme une herméneutique sociale des textes. »<sup>2</sup>Travaillant sur des textes linguistiques, cette étude aura recours à la méthode descriptive ainsi qu'à la grammaire du texte pour aborder les éléments grammaticaux sur les axes paradigmatique et syntagmatique.

Ce travail sera donc divisé en trois parties. La définition traditionnelle issue des débats de tous les horizons ne se dément pas dans ce travail. Bien au contraire, elle sera revue et confirmée. Toutefois, cette réflexion s'attèlera à montrer la spécificité de la parémie en milieu sociolinguistique fon et apparentés avec une indexation des aspects formels purs au détriment même des enseignements moraux qui lui sont légendairement attribués.

## **1. Brève présentation de l'univers sociolinguistique fon et apparentés**

Peuple du sud Bénin, les Fons créèrent au XVII<sup>ème</sup> siècle le royaume de Dahomé ou Danxomé. Les Fons constituent nettement le groupe socioculturel le plus nombreux, avec 39,2 % de la population, selon le recensement de 2002<sup>3</sup>. La langue véhiculaire est le fon-gbe, une langue

---

<sup>2</sup> Pierre Popovic, « De la semiosis sociale au texte : la sociocritique », *Signata* [En ligne], 5 | 2014, mis en ligne le 30 octobre 2016, consulté le 27 juillet 2023. URL : <http://journals.openedition.org/signata/483> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/signata.483>

<sup>3</sup> *Troisième recensement général de la population et de l'habitation, février 2002. Synthèse des analyses*, Institut national de la statistique et de l'analyse économique, Direction des études démographiques, Cotonou, 2003, p. 23.

du groupe linguistique gbe dont le nombre total de locuteurs a été estimé à 4,1 millions sur dix millions d'habitants.

L'ensemble des langues du sud-Bénin se répartit en trois groupes, le groupe des langues *kwa*, celui des langues *gur* ou *voltaïques* puis les langues du groupe dit *autre*. Les langues *kwa* couvrent le Bénin méridional, c'est-à-dire la région qui englobe les territoires de la présente recherche.

Les langues de ce groupe se divisent en deux sous-groupes où l'on observe une unité à la fois au niveau de la glossonymie et de l'intercompréhension. Le sous-groupe du continuum des langues dites *gbe* renferme toutes les langues qui, du point de vue de la glossonymie, désignent le phénomène de la langue par le lexème *gbe*. On y rencontre : fongbe, ajagbe, ayizogbe, gungbe, saxwegbe, maxigbe, wacigbe, tlogbe, tofingbe, xwlagbe, wemegbe, etc. Au sujet de ce groupe, l'Atlas sociolinguistique du Bénin précise : « Entre les langues de ce groupe ou continuum existe une intercompréhension si frappante parfois que l'on se demande si telles et telles langues forment vraiment des entités linguistiques autonomes : xwedagbe, xwlagbe, tlogbe, saxwegbe, etc. ; ayizogbe, kogbe, cigbe, etc. ; maxigbe, fongbe, gungbe, etc. ; gengbe, wacigbe, etc. »<sup>4</sup> Dans le sous-groupe du continuum *ed̩e*, la langue se désigne par le lexème *ed̩e*. On y compte ede nago, ede yoruba, ede ica, ede ifè, ede idaaca, etc. L'intercompréhension y est aussi étroite que celle constatée dans les langues du continuum précédent. Entre les langues des deux sous-groupes, il n'existe guère d'intercompréhension. Mais si l'on sait que la langue est le véhicule d'une civilisation, il n'y a aucune erreur à affirmer que les cultures des deux groupes sont divergentes alors que celles du sous-groupe marqué par une intercompréhension serrée sont semblables. C'est pourquoi, il a paru plus juste de limiter cette étude aux langues du continuum *gbe* en général. L'étude porte sur la parémie fon, les apparentés désignent toutes les autres langues *kwa*, c'est-à-dire les langues *gbe*.

---

<sup>4</sup> Commission Nationale de Linguistique, Atlas sociolinguistique du Bénin, Abidjan, ILA, 1983, p.p. 54-55.

## 2. Définition et caractéristiques de la parémie

Étymologiquement, le mot « parémie » vient du grec ancien παροιμία ou *paroimía* qui signifie proverbe. La parémie est définie comme une phrase lapidaire qui regroupe les proverbes, les dictons, les devises, les maximes, les formules, les sentences, les principes, les adages, les aphorismes, etc. La parémie est donc l'ensemble des formes proverbiales, quelles que soient leurs particularités.

La caractéristique de la parémie est qu'elle se présente sous la forme d'un énoncé autonome, stable, bref et généralement didactique. Julia Sévilla Munoz abonde dans le même sens de par la définition qu'elle en donne : « *Archilèxème englobant les proverbes et les termes connexes, la parémie est un énoncé mémorisé qui se caractérise par sa brièveté, son caractère figé et sentencieux, son unité de sens et sa fonction utilitaire et didactique* »<sup>5</sup>. Ainsi, ce genre se reconnaît à la brièveté de l'expression, à sa mémorisation aisée et à sa facilité d'être enchâssée dans le discours. La parémie est donc un terme générique pour désigner tout énoncé figé et bref disposant d'une autonomie syntaxique et dont l'objectif est d'exprimer une vérité générale, une morale, une norme restreinte, une sagesse.

Le discours parémiologique ne relève pas du langage ordinaire : il comporte des écarts, étant donné qu'il est caractérisé par l'opacité des images qu'il véhicule, son iconicité et l'utilisation de certains tropes et procédés d'énonciation. C'est pourquoi la compréhension des parémies exige une compétence culturelle et rhétorique suffisante pour accéder à leur sens toujours contextualisé. L'utilisation de la parémie apparaît toujours comme un recours à un degré supérieur du langage et du savoir élaboré, à un ornement esthétique du langage, à une force d'argumentation, de persuasion et à un pouvoir de discernement attesté. En tant que genre expérimenté par tous les peuples du monde, la parémie est utilisée dans des contextes multiples et variés, surtout en religion où elle permet d'exprimer, d'éprouver et d'apprécier la présence du

---

<sup>5</sup> Julia Sévilla Munoz, « Les parémies : exploration d'un genre », in *Phraséologie et parémiologie et Revue Parémia*, Université Complutense de Madrid, Groupe de recherche, p.18.

sacré. C'est fort de cela qu'en parlant du rôle des parémies dans les religions africaines traditionnelles, Claude Tankwa Zesseu, reprenant les réflexions de Howlett, souligne que la pensée collective est le lieu par excellence où réside la religiosité d'une société.

« *La sagesse apparaît dans ces sociétés d'une manière plus diffuse, non par activité séparée, mais par pensée collective, liée à la totalité socioreligieuse du groupe* »<sup>6</sup>. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les énoncés parémiologiques abondent dans les hymnes et les chants religieux dédiés aux dieux où la parole procède du fragment. Pour comprendre et interpréter ces énoncés, il faut nécessairement avoir recours au contexte de leur utilisation qui a permis leur formulation et d'où ils puisent leurs matériaux. Ce travail ne se préoccupe guère d'embrasser toutes les paroles littéraires à formes courtes et ramassées pour être obligé d'exposer les éléments différentiels entre tout le contenu et le proverbe. Nous ne nous occuperons pas de faire connaître la différence qui existe par exemple entre le proverbe, la maxime, la sentence, le dicton, l'adage, l'aphorisme, l'apotegme, la devinette, l'énigme, ainsi de suite. Ce travail s'attèlera à dégager plutôt les caractéristiques de tous les éléments qui rentrent dans le groupe proverbe. D'où la nécessité de dégager d'abord les constantes.

Le professeur Bienvenu Koudjo<sup>7</sup> s'est déjà livré à ce travail teigneux et fastidieux dans son essai intitulé *Pour une nouvelle taxinomie de la parole littéraire en Afrique. Problématique des genres de la littérature orale*. Il a tenté de séparer ces sous-genres les uns des autres. Mais a-t-il réussi à les départager dans leur fondement et dans leur essence ? Pas pour autant. La preuve, plutôt que de parler de proverbe, il parle plutôt de « groupe proverbe ». C'est peut-être cette difficulté qui a hanté aussi l'esprit du Professeur Bogniaho<sup>8</sup>. Car, pour éviter le piège de cette taxinomie et de l'imperfection qui pourrait en résulter, il regroupe tous les langages littéraires possibles du sud Bénin en en trois catégories.

---

<sup>6</sup> Howlett, cité par Claude Tankwa Zesseu, in *Le discours proverbial chez Ahmadou Kourouma*, Thèse de doctorat en Philosophie, Université de Toronto, 2011, p. 44.

<sup>7</sup> Koudjo, Bienvenu, *Pour une nouvelle taxinomie de la parole littéraire en Afrique. Problématique des genres de la littérature orale*, Lomé, Editions Awoudy, 2016.

<sup>8</sup> Ascension Bogniaho, « Essai pour une poétique de la chanson traditionnelle au Bénin », in *Revue du CAMES, série B.*, vol. 004, Ouagadougou, 2004, pp. 92-100.

Première catégorie de parole : xojoxo, xonugbo, xodagbe ou nugbo ou la parole vraie, la bonne parole, la parole sensée, la vérité.

Cette catégorie peut être subdivisée en trois grands types dont le premier regroupe toutes les formes de paroles dites sensées mais ramassées et courtes dans le mode expressif. On rencontre ces types de parole sous forme de « lo » qui regroupe le proverbe, la maxime, la sentence et sous forme de « nubaso » qui englobe la devinette et l'énigme.

Le deuxième type est appelé par le professeur Ascension Bogniaho la parole lourde, pesante, la grande parole : xodaxo, xogaa, xokpikpen, énonçant par ce fait les vérités relatives à une éthique universelle qui semblent se plier à une datation, revêtant donc les caractères de « tan » (l'histoire), de hwenuxo dans le sens de ce que nous entendons par légende, mythe, épopée, conte, et han qui désigne la chanson sous toutes ses formes.

Le troisième type n'a consisté qu'à une clarification des acceptions contenues dans hwenuxo et tan et sur lesquels nous ne saurions nous attarder.

La première constante, c'est que tous les éléments du groupe « proverbe » semblent axés sur la mise en valeur du code de vie, d'une morale, d'une éthique.

La deuxième constante du « groupe proverbe » est sa popularité : les proverbes sont populaires et donc commun à tout le groupe social. La troisième constante est la légalité et la légitimité de la déclaration proverbiale. Le proverbe est perçu comme une vérité irrefragable, une vérité constituée voire constitutionnelle qui a force de loi.

« Le problème auquel cet exercice nous amène est celui de savoir si, dans toutes les civilisations et plus particulièrement dans les cultures négro-africaines, nous retrouverons toutes ces différences et toutes ces constantes.

Existent-ils, dans nos cultures, des termes qui correspondent à toutes les composantes du groupe "proverbe" ? les termes locaux ne les débordent-ils pas parfois, même les constantes dégagées ? »

Chez les « Gauchos » de l'Etat de Rio Grande (au Brésil), le proverbe, c'est le « maximum de sens ou, plutôt, le plus grand nombre de sens possibles enfermés dans un minimum de volume »<sup>9</sup>.

Chez les Ewe du Togo, François N'Sougan Agblemagnon rassemble sous la terminologie « lodódó » proverbes, pensées, sentences, maximes, dictons. Au terme de ses investigations dans la langue, N'Sougan Agblémagnon définit le proverbe comme étant :

- une expérience condensée en formules, en paroles ;
- une parole strictement réglée, ne pouvant être utilisée que dans ces pensées ;
- une parole, une formule dont le but est l'action ;
- une parole qui se définit elle-même par rapport à un ordre très ancien dont elle se veut l'image ;
- une parole qui introduit à la connaissance au sens large ;
- une parole qui condense, résume, explique, commente la sagesse des Anciens ;
- une formule définissant des structures, des types sociaux stéréotypés, des comportements sociaux.

### **3- De la forme de la parémie chez les Fons et apparentés.**

#### **3.1- Les proverbes à forme simple**

Comme déjà signalé, les énoncés parémiologiques se reconnaissent à la brièveté de leur forme, au style lapidaire et formulaire qui les caractérise ainsi qu'à la fonction qu'ils remplissent : celle d'exprimer une vérité générale, une sagesse. Ils privilégient aussi le langage artistique à travers toutes sortes de figures de tropes.

A l'analyse, la plupart de ces énoncés parémiologiques ont un aspect éducatif. Quand la parole est ramassée, elle est agréable et on saisit bien celui qui parle. Elle ne fatigue pas. Comme le dit Albert Kinhouandé<sup>10</sup>, « Lo ɔ, e nɔ fɔnlɔn bo nɔ na kplɔn dewu. » (« Le proverbe, on le développe puis on s'instruit avec »).

Dans la poursuite des idées développées par Kinhouandé, la langue fon utilise le proverbe (lo) à un tour et le proverbe à deux tours. « Lo go dokpo » ou « lo » (proverbe) à un tour, ou « lo » à énoncé direct est comme un proverbe général, une sentence telle que libellée dans toutes les cultures du monde. Il se déroule sous le modèle français que voici.

« Le chat échaudé craint l'eau froide ». « A brebis tondue, Dieu mesure le vent ». « Qui va loin ménage sa monture ».

Quelques proverbes à structure simple en Fongbé pour illustrer ces propos.

*Ali e yi veyintɔ xomɛ ɔn kun yi ve xomɛ o*

Ce proverbe peut se décliner autrement, par substitution du varan par la souris (ajaka). Ainsi, on aurait :

*Ali e yi ajaka xomɛ ɔn ...*

Traduit en français élaboré, ce proverbe donne : « L'esprit qui meut l'éleveur de varan n'est pas le même que celui qui meut le varan. »

De même, on dira que l'intelligence qui guide le rat n'est pas le même que celui qui dirige son propriétaire. Cela peut vouloir dire sentencieusement que « le chef de famille a plus d'intelligence que l'enfant. » Dans un autre cadre, on peut dire que le maître de maison est plus intelligent que son domestique, le patron plus intelligent que son agent ou son ouvrier. On peut utiliser cette parémie en recommandant à quelqu'un de s'entourer de gens compétents plutôt que de jouer au népotisme.

*Nu xɔ do vaun ximɛ*

ou encre « *e xɔ do vaun ximɛ* ». le « e » indiquant la troisième personne. Cela pour dire qu'il a volé, extorqué, arraché par la violence. Ce qui est sous-entendu, c'est qu'il paiera son acte.

La morale : « Si personne ne te voit, Dieu te voit. »

On peut lancer ce proverbe au malheur que vit un malfaiteur qui, par exemple, fait tomber un enfant mais qui, dans la fuite, se fait écraser par un camion. Quand on ne le paie pas sur place, on peut le payer plus tard. Enfin, un autre proverbe de forme simple en fon.

*Adonɔ ma do ado tɔn kɔn a, wé wɛ nɔ nɔ ado tɔn mɛ*

Signification : lorsque le propriétaire du foyer (lieu d'une pièce où l'on fait du feu) ne s'occupe pas de son foyer, c'est de la vermine que cela engendre.

La principale idée à retenir, c'est que « si tu ne t'occupes pas de tes propres affaires, tu risques d'avoir des déboires. »

À la femme qui abandonne ses enfants dans un foyer et qui va se remarier, on peut servir ce proverbe.

Un autre exemple proposé par dah Kinhouandé : «Dada sɛgbo sin xɔ do zo ji wɛ bɔ aglavunwesu we cici gbe bo zun do gokanmɛ».

Quelqu'un se propose d'aller au secours d'une personne en difficulté. Si lui-même doit y périr, on pourrait lui servir ce proverbe afin de le prévenir sur le fait qu'il pourrait y laisser sa peau. Par exemple, les policiers attrapent quelqu'un qui n'est pas à jour. Son ami passe, le voit, mais n'intervient pas.

Si le monsieur tient un procès à son ami plus tard, celui-ci peut lui servir le proverbe.

« Dada sɛgbo sin xɔ dɔ zo ji wɛ bɔ aglavun wesu we cici gbe bo zun do gokanmɛ ».

Par exemple, on se propose d'aller sauver quelqu'un, mais arrivé sur les lieux, l'on constate qu'il s'agit d'une affaire de faux billets...

### **3.2- Les proverbes à forme complexe, une spécificité de l'univers fon et apparenté**

Chaque proverbe est image, comparaison. La forme proverbiale à un seul tour énonciatif est, sans exception, commune à toutes les communautés béninoises et même africaines.

En revanche, le proverbe à deux tours, à l'étape actuelle de notre recherche, semble être une spécificité de l'univers fon et apparentés. Cependant, on trouve cette forme énonciative chez les idaatchas qui parlent une des variantes du yorouba, une langue originaire du Nigéria. Il restera à vérifier si la pratique proverbiale à énoncé-réponse en milieu idaacha n'est pas liée au rapport de bon voisinage de ceux-ci avec les Maxis, un groupe apparenté de l'univers fon.

Quelques exemples illustratifs de ce fonctionnement parémiologique à deux tours ou proverbes à énoncé-réponse.

*Agu vɛ yan de bɛ xɔ to            Le totem interdit l'igname pilée à un monsieur qui s'achète pourtant un mortier*

Flon ou Réponse :

*Agu du gbe un ja a, Ce n'est pas que je veux manger de l'igname pilée  
to gbe we jolo mi ma se c'est qu'il me plaît d'entendre la musique du mortier*  
D'après la culture fon et certainement celle de toute la culture béninoise,  
il n'est pas du tout poli de taxer un aîné de menteur. Mais lorsqu'un  
adulte ment visiblement et que la politesse empêche de le lui signifier  
ouvertement, ce proverbe peut servir. Une personne normalement  
responsable qui plonge la main dans la marmite de la sauce et qui se  
fait attraper. Dans le cas où cette personne s'obstine à tenir des propos  
contraires à la vérité dans le but de se tirer d'affaire, ce proverbe peut  
lui être adressé.

*Yande dɔ nu Ahwilikponuwa dɔ Un monsieur informe la princesse  
e mi do mi sala we Ahwlikponouwa de son état diarrhéique*

Flon tɔn ou réponse :

*Hwenu a dɔ syen syen tɔn yen we ɔ, Au temps où tes selles étaient dures  
a dɔ nu mi a ? m'en avais-tu tenu informée ?*

Quand l'énoncé est libéré, en principe, l'interlocuteur-récepteur bien  
inculturé doit comprendre le message. On peut adresser cette parémie  
à un égoïste. Quelqu'un qui achète une voiture et qui détourne son  
regard de ses amis, prend ses distances pour ne pas être encombré de  
sollicitations. Ce proverbe lui conviendrait parfaitement.

*Edu gbada wɔ te cuku On a privé le chien de sa ration du soir*

Flonflon ou réponse :

*Yin lɔ do xee de bo ja Aucun aboiement de ma part non plus  
didɔ gbe a me*

Comme leçon de morale, on peut dire : « Tel que tu m'as traité, ainsi je  
te traiterai ». D'où le rappel de la formule du décalogue : « Fais à autrui  
ce que tu aurais aimé qu'on te fasse ». On peut même l'étendre à la  
définition de l'« auberge espagnole » qui dit que la vie est une auberge  
espagnole qui ne rend que ce qu'on lui a donné.

Peut énoncer ce proverbe, le chauffeur qui n'est pas entretenu, le griot  
qui semble être méprisé et délaissé, la femme que son homme a cessé  
d'entretenir, le domestique est privé de son salaire, et la liste est longue.  
L'esthétique dans la parémie réside essentiellement dans le détournement

de sens, les onomatopées, les redoublements et les répétitions. Parfois, on pourrait en chercher un peu vainement le sens.

Tomènu gba zen                      *L'homme du nord brise la jarre*

Flɔnflɔn ou réponse :

E dɔ tooo mandala                      *Il a dit : « To, mandala »*

En fait, « mandala » est un mot haoussa qui exprime de la satisfaction tandis que « too » est, dans cet énoncé, onomatopéique, car imitant le bruit que répand la jarre qui se brise, et qui devrait se dire pour exprimer une déception. « Too », en contexte, est une interjection de déception tandis que « mandala » est une exclamation de satisfaction. Dans cette formule purement contradictoire, on note un rapprochement de deux termes que leurs sens devraient éloigner. Une juxtaposition forcée par le locuteur fon à des fins purement humoristiques. Dans les figures de rhétorique, on parlerait d'oxymore, figure de style qui consiste à allier deux mots de sens opposés.

*Malènu e kpɔn ji xwe bo dɔ      L'homme du nord qui scrute le ciel*  
*aku na do e we                      et prédit la sécheresse*

Flɔnflɔn ou réponse :

*E do na hwedo e desu a              Lui non plus ne sera guère épargné*

Dans cet énoncé, l'enjeu relève également plus de l'esthétique que de leçon de morale à véhiculer. En effet, « malènu » et « tomènu » renvoient au même référentiel : le musulman, l'homme du nord, les gens du nord étant pour la plupart de la religion musulmane. Par métonymie, l'homme du nord est désigné par sa religion. En Bariba, pour saluer, on dit : « Akunado », soit l'équivalent de « bonjour » en français. « Akunado » est un mot, un et un seul, mais la parémie le décompose : « aku » pour désigner en fon la sécheresse dans le langage soutenu, « na » comme marqueur du futur tandis que « do » peut se traduire par les verbes « sévir », « frapper », « régner ». Dans le Bariba joue aux cassandra toutes les fois qu'il dit le bonjour. Ce qui est loin d'être vraisemblable. On voit donc, ici, encore une fois, que la préoccupation paraît plus esthétique que thématique.

*Yande biɔ axɔ yɔkunto* Quelqu'un réclame sa créance à un do azinzɔnnɔ kpa  
fossoyeur au chevet d'un malade

Flɔnflɔn ou réponse :

*Mɛ e na dɔ bɔ un na dɔ* Voilà encore en vie celui qui doit  
*ne do finɛ ne* expirer avant que je ne puisse répondre à  
*la sollicitation*

Plus qu'un message, on note ici également de l'humour. La projection funeste du fossoyeur qui souhaite la mort du malade est dépourvue de morale. Elle a été juste sollicitée beaucoup plus pour amuser que pour traduire un fait réel.

Lɔ dúdó ou énoncé du proverbe :

*Yande do ganmɛ bo bi xaya* Un prisonnier demande à  
*manger le piment* *pilé et assaisonné*

Flɔnflɔn ou réponse :

*Mɛ jɔ mɛ nududu nɔ jolo we* Que tu raffoles des plats  
*de prince.*

Lɔ dúdó ou énoncé du proverbe :

*E dɔ nú àxɔmlátɔ dɔ ní wá yín gàn* On a proposé le trône au griot.

Lɔ flɔnflɔn ou réponse à l'énoncé :

*Mɛ wɛ nɔ gán mɛ* C'est l'homme qui soutient  
*Bó e nɔ nyi gan* et l'on devient chef

Ce proverbe met l'accent sur l'importance du soutien des semblables, de la collaboration de l'entourage. En même temps, il donne une leçon d'humilité : le chef n'a pas des yeux autour du corps, il faut des gens pour le renseigner. Un chef qui n'est pas soutenu par son entourage n'est pas un vrai chef. Il peut être utilisé dans différentes situations : conduite de projet, accession au pouvoir, appel à l'aide.

Comme proverbe équivalent, on peut proposer :

Lɔ dúdó ou énoncé : *e dɔ nú kpótɔnɔ dɔ ní wá mló wen ba yi kwé*

Lõ flonflon ou réponse : E ḍò ewà nù ón gbɛ e nɔ nɔ bo nɔ ḍù

Traduction : On a demandé au bossu de se coucher sur sa bosse pour recevoir de l'argent.

Réponse : Quand on s'échine pour gagner, il faut bien être assuré de rester en vie pour en jouir.

Si ce proverbe paraît rempli de sagesse et de conseils, sa diction n'en demeure pas moins remplie de teneur esthétique. En effet, on peut y relever des figures de style comme la métaphore, l'assonance, la paronomase, l'homéotéleute puis l'euphémisme. Ce qui pourrait être un relevé de richesse stylistique concentrée sur ce court énoncé.

L'euphémisme peut se déduire de l'angoisse qui naît de la conscience de ce roturier à qui on propose le trône. Il est conscient que dans la marche du monde, le trône royal ne peut lui revenir. Il est plutôt né pour servir le roi et jamais pour être roi. Connaissant son rang et sa condition, il pense que cette proposition est trop belle pour être vraie. Il atténue donc la gêne qu'il ressent face à cette proposition mirobolante.

L'homéotéleute [o-mé-o-té-leu-t'] est un substantif féminin d'origine grecque, issu de la racine « homéo » signifiant « finale ». C'est un terme de grammaire. Désinence semblable. Les homéotéleutes diffèrent des homéoptotes ; ce sont des formes de langage par lesquelles on place à la fin des phrases ou des membres de phrase des mots de même finale. On retrouve un exemple dans le *Malade imaginaire* de Molière (III, 7), quand M. Purgon menace Argan de le faire tomber dans la bradypepsie : « De la bradypepsie dans la dyspepsie ; de la dyspepsie dans l'apepsie ; de l'apepsie dans la lienterie ; de la lienterie dans la dyssenterie ; de la dyssenterie dans l'hydropisie ; et de l'hydropisie dans la privation de la vie. » on remarque la même finale dans le mot qui désigne chef en fongbé : « gan » qui fonctionne également comme une rime et une répétition. De la répétition, on en a également dans la paronomase « gan » qui signifie à la fois caler et en même temps « chef ». Par ailleurs, on note une assonance en « ɔ » et en « an ». Dans cet énoncé proverbial, la similitude abrégée qui peut relever de la métaphore est la comparaison génésique concassée dans le mot « gan » qui désigne à la fois une cale, voire un support et le mot « chef ».

Ainsi, on peut être d'accord avec le Professeur burkinabè Alain KAM Sié qui dit : « La littérature orale parlée par essence est l'ensemble de tout ce qui a été dit, généralement de façon esthétique, conservé et transmis verbalement par un peuple et qui touche la société entière dans tous ses aspects »<sup>11</sup>.

Cette définition met l'accent sur le fait que la littérature orale est l'expression esthétique, par voie orale, des valeurs sociales d'un peuple transmises verbalement à travers les générations. Ceci signifie, en principe, qu'elle s'occupe de ce qui est dit avec beauté et art dans la tradition orale, sans oublier le contenu qui y est enfermé. La littérature orale en Afrique noire est liée à la parole agréable, généralement rythmée et toujours fluide grâce à l'épuration des sons rocailleux et à la recherche constante des affinités sonores du langage. Elle privilégie le bien-dire, le bonheur de l'expression. Elle se subdivise en littérature sacrée ou sérieuse et la littérature profane ou légère.

En attendant une exploration plus large des parémies béninoise et africaine, la disposition proverbiale sous forme d'énoncé-réponse se présente comme une spécificité de l'univers fon et apparentés. Cet univers en raffole particulièrement même si à l'étape actuelle de la recherche on ne peut encore avancer que la technique de création relève de son génie exclusif.

De toutes les façons, nous n'avons trouvé aucune trace de proverbe à énoncé-réponse en lisant d'une couverture à l'autre l'ouvrage intitulé *Dans l'univers du proverbe baatonu (recueils de proverbes expliqués)* publié en 2005 par Dr Victor DAGNON. Il en est de même de la thèse du Professeur burkinabè Alain Sissao intitulée *La littérature orale moaaga comme source d'inspiration de quelques romans burkinabé. Les proverbes baoulé (côte d'ivoire) : types, fonctions et actualité et Ainsi parle Sran blé Main ou l'Afrique noire* de Jérôme KOUADIO Yao n'ont, non plus, fait mention du proverbe à deux tours ou à énoncé-réponse. Peut-on suspecter une omission de la part de ces chercheurs

---

<sup>9</sup> Kam Sié Alain « L'expression de la santé à travers les formules de salutations », in *colloque international Emergence et espaces littéraires : le Sahel centre de création et de production littéraires*, 20-24 février 2006, p.16.

d'horizons divers ? Seules des recherches plus approfondies nous permettront de confirmer ou de démentir ces allégations.

### **Conclusion**

La parémie, ou proverbe, est une forme de littérature orale présente dans de nombreuses cultures à travers le monde. Dans le contexte du sud Bénin, les parémies ont une importance particulière en raison de leur rôle dans la transmission de la sagesse, des valeurs culturelles et des connaissances traditionnelles.

L'originalité des parémies dans le sud Bénin réside dans leur riche contenu culturel et leur utilisation créative du langage. Voici quelques aspects qui caractérisent les parémies de cette région. Expressions de paradigmes sociaux, les parémies du sud Bénin sont souvent empreintes de sagesse populaire. Elles renferment des enseignements moraux, des conseils pratiques et des observations sur la vie, la nature humaine et la société. Elles sont transmises de génération en génération pour préserver et partager la sagesse ancestrale. Ancrage dans la culture locale : Les parémies du sud Bénin sont ancrées dans la culture et la réalité sociale de la région. Elles reflètent les coutumes, les croyances, les valeurs et les pratiques quotidiennes des communautés locales. Elles abordent des thèmes tels que la famille, l'éducation, le travail, la religion, la nature, la sagesse des anciens et la résolution des conflits. Le Bénin étant caractérisé par une diversité linguistique et culturelle, les parémies sont donc exprimées dans différentes langues locales, reflétant ainsi la richesse de ce patrimoine linguistique. Cela contribue à la préservation et à la promotion des langues et des cultures régionales. Quoique les parémies aient des racines anciennes, elles continuent d'évoluer pour s'adapter aux réalités contemporaines. Elles abordent des problématiques actuelles telles que la mondialisation, l'évolution des rôles de genre, les défis sociaux et environnementaux, tout en puisant dans les fondements de la tradition. Les parémies du sud Bénin jouent un rôle important dans la transmission de l'identité culturelle, dans le renforcement des liens communautaires et dans la préservation du patrimoine immatériel de la région. Elles sont appréciées pour leur sagesse, leur humour et leur

capacité à encapsuler des vérités universelles dans un langage concis et percutant.

Formes de langage imagé et métaphorique, les parémies utilisent fréquemment des images, des métaphores et des figures de style pour transmettre leurs messages de manière concise et mémorable. Ces expressions imagées qui encapsulent de nombreuses figures de rhétorique, rendent les parémies des milieux fons et apparentés percutantes. Ce qui faciliterait en même temps leur mémorisation.

## Références bibliographiques

### A. Sources écrites

Agblémagnon, F. N., (1969). *Sociologie des sociétés orales d'Afrique noire*, éditions Mouton et EPHEE, Paris.

Collectif du CENALA (1990, juin). *Alphabet des langues nationales*, Cotonou, CENALA, 2<sup>e</sup> Edition.

Ahanhanzo, G. M. (1974). *Le Danxomè du pouvoir aja à la nation fon*, Paris, Nubia.

Alladayè, C. J. (2008). *Fresques Danxoméennes*, Cotonou, Editions du Flamboyant.

Akoha, A. B., *Syntaxe et lexicologie du fongbé* (1990). Thèse pour le doctorat d'Etat-ès-Lettres, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III.

Dangnon Michel, V. (2023). *Dans l'univers du proverbe baatonu (Préface du Professeur Djibril M. Débourou)*, Cotonou, ONIP.

Djouamon, S. (2013). *Le fonctionnement du pessimisme dans les chansons traditionnelles fon et maxi du Bénin*, Thèse de doctorat Unique, Ecole doctorale Pluridisciplinaire Espace, Culture et Développement, Université d'Abomey-Calavi.

Hama, B. (1988). *L'essence du verbe*, Niamey, CELHTO.

Kouadio, Y. J. (2023). *Les proverbes baoulé (côte d'ivoire) : types,*

*fonctions et actualité*, Dagekof-Abidjan, Abidjan.

- (2017). *Ainsi parle Sran blé Main ou l'Afrique noire*, éditions universitaires européennes.

Koudjo, B. (2016). *Pour une nouvelle taxinomie de la parole littéraire en Afrique. Problématique des genres de la littérature orale*, Lomé, Editions Awoudy.

Lali, B. (2021). *Poétique du fragment dans les hymnes sacres du vodun sakpata chez les ayizò au sud du Bénin*, Thèse de doctorat Unique, Ecole doctorale Pluridisciplinaire Espace, Culture et Développement, Université d'Abomey-Calavi.

Sissao, J. A. (2010) *La littérature orale moaaga comme source d'inspiration de quelques romans burkinabé*, Université Mohamed VSouissi, Institut des Etudes Africaines, Rabat.

## **B. Sources Orales**

- Casette à bande d'une émission de l'animateur culturel Kinhouandé, ORTB, aucune référence.
- Djara Bio Faysal, comptable à GIZ, Bénin, contact 96 29 01 36.



---

## a Semiotic Analysis of “The Women King”, a film directed by Gina Prince-Bythewood (2022) and starred by Viola Davis

---

Albert Omolegbé **Koukposs**i

*Laboratoire du Groupe de Recherche sur l’Afrique et la Diaspora (GRAD)*

*Université d’Abomey-Calavi*

*koukpossialbert@gmail.com*

**Abstract :** The echo of the release of “The Women King” as a historical film based on gender and symbolism of women power across the world and Benin (the country whose history is the background of the story) triggers its semiotic analysis in the current study. This film, directed by Gina Prince-Bythewood (2022) and starred by famous actress like Viola Davis, Thuso Mbedu and Lashana Lynch is an epic and emotional story about an all-female group of warriors whose prowess lies in their combativity, discipline, and heroism in their attempt to liberate the Dahomey women enslaved by the Oyo Empire. In fact, in a film semiotic analysis, signs and codes are analysed to show how the actors, the director and the screenplay writers are able to create worlds that are historically and culturally meaningful and worlds that are meant to reflect the Kingdom of Dahomey and its glorious past thanks to an army of brave and intrepid women fighters, the *Agojie*. More exactly, the analysis shows that, not only does the film help to bring the past to life but also uses signs and symbols, including language use related to female masculinity and transgression of existing codes to genuinely construct the theme of the film developed in a background of feminism ideology that aims to restore the image of women in modern pictures.

**Keywords:** signs, symbols, film semiotics, gender, feminism ideology

**Résumé :** L’écho de la sortie du film « The Women King » en tant que film historique basé sur le genre et la symbolique du pouvoir des femmes à travers le monde et le Bénin (le pays dont l’histoire sert de toile de fond à l’histoire) suscite son analyse sémiotique dans la présente étude. Ce film, réalisé par Gina Prince-Bythewood (2022) et mettant en vedette des actrices célèbres

telles que Viola Davis, Thuso Mbedu et Lashana Lynch, est une histoire épique et émotionnelle sur un groupe entièrement féminin de guerrières dont la prouesse réside dans leur combativité, leur discipline et leur héroïsme dans leur tentative de libérer les femmes de Dahomey asservies par l'Empire Oyo. En effet, dans une analyse sémiotique, les signes et les codes sont analysés pour montrer comment les acteurs, le réalisateur et les scénaristes sont capables de créer des univers qui sont historiquement et culturellement significatifs, et qui sont destinés à refléter le royaume du Dahomey et son passé glorieux grâce à une armée de femmes combattantes courageuses et intrépides, les Agojie. Plus précisément, l'analyse montre que le film contribue non seulement à faire revivre le passé, mais utilise également des signes et des symboles, y compris l'utilisation du langage lié à la masculinité féminine et à la transgression des codes existants, pour construire authentiquement le thème du film développé sur fond d'idéologie féministe visant à restaurer l'image des femmes dans les images modernes.

**Mots-clés :** signes, symboles, sémiotique du film, genre, idéologie féministe  
Top of Form

## **1. Introduction**

The film “The Woman King” is an epic genre film that portrays historical characters who have significantly influenced the social and political life of West African kingdoms in the 19th century. The film’s blockbuster status and grand production upon its release in cinemas in 2022 attracted a wide range of critiques—both positive and negative—focused not only on its technical aspects but, more importantly, on its thematic content. The interest of this research paper on the film lies in exploring the technical features and tools that have contributed to its resounding success, and particularly American cinema’s fascination with this chapter of the history of the Kingdom of Dahomey, modern-day Benin.

In fact, the film tells the story of three women who symbolize a powerful army of female warriors called Amazons, who uniquely

disrupted social norms in the political history of West African states during the 1800s. In this film, Oscar-winning Hollywood actress Viola Davis portrays Nanisca, a general in King Ghezo's Agojie army. The film begins with an opening shot that immediately puts Nanisca at the front line before a breathtaking army of Agojies who have come to liberate their captured and imprisoned brothers and sisters from the Mahis. This first, shocking, and powerful image sets the stage for an epic story that blends drama and passion against a backdrop of African history, slavery, and colonization.

The primary aim of this research work is to understand, through a semiotic analysis, how the use of signs, symbols, and narrative codes has significantly contributed to constructing historically and culturally rich worlds, while also exploring how these semiotic elements have contributed to structuring the film's themes related to gender, a specific type of Black feminism, and the restoration of the image of women in the media. Two specific objectives have been formulated to achieve this overarching objective:

- To analyse the film structure from Roland Barthes' narrative code perspective, specifically focusing on the hermeneutic, proairetic, symbolic, and semantic codes.
- To examine the film as an intentional transgression of social conventions through the lens of David Gauntlett's (2007) theory of identities, with a special focus on the title and other symbols that are highlighted to create meanings and add layers of complexity to the narrative.

The methodology employed aims to be qualitative and involves analysing the film after viewing and reading the script, focusing on its semiotic elements. On one hand, the research adopts Peirce's semiotic approach, and on the other hand, it delves into the narrative codes that underpin the film's storyline. The study specifically looks for elements related to the hermeneutic, proairetic, symbolic, and semantic codes according to Roland Barthes' semiotic approach and then proceeds on to interpret them in light of Claude Lévi-Strauss's theory of binary oppositions and Stuart Theory of identity.

## 2. Theoretical Framework

The theoretical framework underpinning this study on the analysis of the film “The Woman King” draws predominantly from semiotics, specifically from various semiotic approaches to film and media at large. The study synthesises a combination of theories, including Charles Sanders Peirce’s semiotic theory (1931), Roland Barthes’ (1957) theory of narrative code, and David Gauntlett’s (2007) theory of identities. This eclectic approach to the film under scrutiny is intentional and arises from the researcher’s attempt to provide a comprehensive lens that addresses the complex and nuanced aspects of filmmaking as a mass communication tool.

Central to any semiotic study is the concept of the sign. Ferdinand de Saussure, considered the father of modern semiotics, posits a dyadic system of the sign, comprising the signifier, the physical form of the sign, and the signified, the mental concept or image that the sign represents. Peirce, another seminal figure in semiotics, advances a triadic system adding a third element, the interpretant, to Saussure’s components. In Peirce’s model, the sign first serves as a “representamen”—a word, symbol, or image that represents something else. Second, it points to the “object,” either concrete or abstract, to which the sign refers. Finally, the interpretant is how the sign is understood or interpreted by an individual, group, or community.

One of Peirce’s most significant contributions to semiotics is his categorization of signs into symbols, icons, and indexes. Symbols have arbitrary or conventional relations with their objects, as seen in flags or words. Indexes have a direct or causal relationship with their objects, like smoke indicating fire. Icons resemble the objects they represent, such as a photograph of a person.

These elements identified by Peirce serve as a point of deep analysis in this study, as a film can be considered a narrative discourse that employs multiple codes. A code is defined as a set of rules or conventions determining how signs should be combined, used, or interpreted within a given context.

The semiotic study of a film can be a complex endeavour due to the richness and intricacy of signs and codes operating within the cinematic semiosphere. This is where Roland Barthes' semiotic approach comes into play, focusing on the narrative structure of the film by examining how the plot is constituted through signs and symbols. Barthes identifies four types of codes: hermeneutic, proairetic (or action), symbolic, and semantic, which, when combined, can help analyse a film's structure and meaning.

In film, the hermeneutic code concerns the elements of mystery or enigma, posing questions that engage the viewer, such as "Who did what? and why?" or "What does this mysterious clue mean?" The proairetic (or action) code focuses on actions and events forming the backbone of the story, serving to resolve problems and advance the narrative. The symbolic code encompasses broader themes, motifs, and binary oppositions that provide deeper meaning to the story. Common symbolic elements include good/evil and hero/villain dichotomies.

Lastly, the semantic code pertains to the connotations and deeper meanings that specific terms or actions in a film might convey. For instance, characterizing a main or secondary character as "pure" or "innocent" is an example of a semantic code that invokes a set of connotations, adding a layer of meaning to the narrative.

Additionally, David Gauntlett's theory of identities will be employed to demonstrate how the film serves as a catalyst for the creation of a feminine identity that transcends and openly transgresses pre-established social norms. By adopting this multi-faceted theoretical framework, the study aims to contribute to a more nuanced understanding of the semiotics of film.

Top of Form

### 3. Brief Literature Review

To provide a foundation and methodological and theoretical orientation for this research, certain works by eminent researchers on the semiotic analysis of films have been revisited. This work is inspired by the research of Zimé (2021), titled “Django Unchained: Semiology of a Film on Slavery.” This film tells the story of a freed black slave by a German bounty hunter. Zimé sheds light on Tarantino’s masterpiece “Django Unchained” through a cross-reading according to the approaches of Ferdinand de Saussure, Charles Sanders Peirce, and particularly Roland Barthes’ approach to film semiotics. The interest of his work lies in the fact that he considers the film from the outset as a text constructed and coded by authors relying on a set of linguistic, visual, and plastic codes. Through three main angles, the author highlights certain semiotic elements whose interpretation has revealed some subtleties and nuances in understanding this cult film by Tarantino. His work has allowed us to read “Django Unchained” as a semiosphere of social convention transgression, a semiosphere of binary oppositions, and finally, as a mythology reproducing the structure of an ancient text.

Similarly, in the perspective of a semiotic analysis of the seventh art, Shelbie Miller Witte (1996), in her doctoral thesis, examines the representations of literacy and accompanying pedagogy in films related to school education in the United States. To achieve her objective, she constitutes a corpus of 15 films based on teaching, against the backdrop of a semiotic analysis of significant scenes in the films under study. Her exploration of the components of literacy, its expressions, and its importance, the role of the teacher, the role of the learner, and finally, the role of the school, is crucial to the overall understanding of her methodology. By carefully identifying the elements of denotation, connotation, and myths contained in the points listed above, she demonstrates that four axes essentially shape the representations of literacy in popular films based on school education in the United States. These are “internal versus external forces, traditional versus nontraditional pedagogy, and traditional representations of literacy versus new literacies.” Ultimately, her work has revealed that there is

potential impact of media and popular culture on educational policy as well as on "educational policy and literacy pedagogy."

Neven Obradović and Marija Vujović, for their part, start from observations on the works of Barthes, Peirce, and Stuart Hall to establish the foundation of a semiotic analysis of films in general. They particularly emphasise the methodology of media semiology. According to them: "Media semiology examines the structure and meaning of signs in the media, the ways in which they spread and the way they affect the recipients in different or particular contexts." (Obradović and Vujović, 2017: 40). Therefore, any communication process in the media obeys two systems. The first system is that of denotation, which is the literal or primary meaning one can have. The second is that of connotation, which is the secondary meaning of media messages. It includes cultural, social, and personal associations based on codes.

#### **4. About the film**

"The Woman King" is a Hollywood film directed by Gina Prince-Bythewood (2022), screenplayed by Dana Stevens, and starred by Viola Davis, as Nanisca, Thuso Mbedu as Nawi, Lashana Lynch as Izogie. It is an epic action film based on historical facts and true story about the all-female military unit that have ever existed in the history of the World. These intrepid women warriors are known as Amazonas whose true appellation is the Agojies.

In 1823, a newly crowned King of the Kingdom of Dahomey wanted to change the course of history by stopping the yearly tribute paid to the powerful Oyo Empire that usually captured and enslaved his people with the complicity of the Mahi people, a neighbouring kingdom. This ambition is doomed to fail regarding the advantages the Oyo soldiers had with their guns and horses. But King Guezo will use a secret weapon to defeat his enemies and liberate his kingdom from the Oyo's, the slave traders', and the colonisers' oppressions that had lasted for decades. In fact, Nawi, a young woman offered to the king by her father because she rejected her suitors, joined the female

warriors led by the female general Nanisca by the help of Izogie, another intrepid female warrior. The bond that was established between the three women coupled with their boldness, fierce army training and intelligence, helped them undertake a perilous mission despite King Gezo's reluctance and finally resulted in the killing of Oba Ade, the Oyo General and the end of the Oyo Empire.

Recognizing Nanisca's heroic actions, King Guezo promoted her to the title of "The Woman King". As the story unfolds, it appeared that Nanwi is Nanisca's daughter resulting from Nanisca's rape by General Oba Ade. A reconciliation is set up between both women, who together with their people, celebrated their victory over slavery and oppression.

## 5. Analysis

The semiotic analysis of "The Woman King" in this study is based only on the opening scene (taking into account both the film and its script). The analysis is organized into three axes. The first is about analysing the film using Roland Barthe's Theory. It is all about going through the scene to identify the salient signs and classify them in relation to their interpretation as hermeneutic code, proairetic code, symbolic code, or semantic code. The second axis of analysis is related to the structure of the film as a system of signs based on intentional transgressions of social conventions. This is conducted at the backdrop of Claude Lévi-Strauss' binary opposition Theory.

### 5.1. Semiotic analysis of The Woman King using Roland Barthe's Theory

#### *Hermeneutic Code (Enigmas and Mysteries)*

The hermeneutic code is concerned with the mysteries, questions, or enigmas that are set up to keep the reader/viewer interested in the story. Here are some examples from the opening scene.

- "The African Kingdom of Dahomey is at a crossroads": This sets up the enigma about the future and fate of the kingdom.

- "Now, they are all that stand between the Oyo and their annihilation": This raises questions about how the Agojie warriors will defend their kingdom.
- "Horses. That can only be Oyo soldiers": Nanisca's discovery introduces a mystery surrounding the involvement of the Oyo Empire and their next moves.

### *Proairetic Code (Actions)*

The proairetic code involves the actions or behaviours that push the narrative forward. These are some examples:

- The Agojie warriors rising from the grass and attacking, led by Nanisca, is a critical action sequence.
- The capture and questioning of the village leader by Nanisca and her soldiers, including the ultimate killing, have proairetic value.
- The soldiers' actions during the raid, like cutting down challengers and tearing down doors and walls, are action codes that define the flow of the narrative.

### *Symbolic Code (Deeper Meanings)*

Symbolic codes refer to elements that symbolize deeper meanings. Here are some examples from the film:

- Nanisca's necklace of shark's teeth could be symbolic of her fierceness and danger.
- The act of laying a charm on a dead warrior's forehead might symbolize respect, a spiritual practice, or an ancient tradition.
- The "CRUDE HORSESHOE" and the word "Horses" might symbolise external intervention or impending doom for the Kingdom of Dahomey.

### *Semantic Code (Thematic Elements)*

Semantic codes are elements that contribute to the thematic richness of the narrative.

- Female empowerment and courage are demonstrated through the female-led army of Agojie.
- The concepts of slavery, colonization, and liberation are present, providing the story with thematic depth.

- The battle cry, “Eh-le-leh-m’elele!”, could encapsulate the urgency, unity, and identity of the Agojie warriors and, by extension, the kingdom they defend.

## **5.2. The Woman King as a semiophere of deliberate transgression of social conventions Top of Form**

In the opening scene of “The Woman King,” several transgressions of social norms can be observed. This aspect of an intentional transgressions of social norms is analysed as follows:

- Female soldiers: In many traditional societies, the role of a soldier is predominantly associated with men. Here, the entire elite force, the Agojie, is composed of women, which is a significant departure from gender roles commonly seen in most cultures, not just African ones.
- Female leadership: Nanisca is not just a female soldier; she is the General leading the troop. This position of high power and authority challenges the common gender hierarchy and offers a radically different view of what women can be and do.
- Violent women: The women in this elite force are not only warriors but also exhibit traits commonly reserved for male soldiers—physical strength, combat skill, and a capacity for violence. These traits further challenge conventional notions about the expected behavior and capabilities of women.
- Emotional complexity: The women are not one-dimensional; they are allowed a range of emotions and roles, from leaders to soldiers, showcasing emotional complexity typically reserved for male characters in epic tales.
- Use of language and gestures: The battle cry of the Agojie and the way they coordinate their attacks display a unique communication style, possibly imbued with symbolism, that appears as a complex social code or language distinct to them.

- Taking charge of a rescue mission: Women are usually depicted as the ones being rescued in many traditional narratives, but here they are the rescuers, further inverting a common trope.
- Violent justice: Nanisca executes the village leader after finding her captive people, an act of immediate justice that again defies the more 'docile' or 'passive' roles women are often allocated.
- Technical skills: They display significant skill in arms, strategy, and warfare. These are areas usually thought of as male-dominated and require training and expertise that society doesn't usually associate with women.
- Cultural symbols: Nanisca's necklace of shark's teeth might symbolize a form of spirituality or belief system that is outside of or in opposition to mainstream cultural norms, adding another layer of transgression.
- Identity through attire and appearance: Their clothing and battle gear also speak volumes about their role and identity, defying traditional feminine attire and choosing functionality and intimidation over aesthetics.

These transgressions offer a fresh perspective on the roles of women in history and society and allow for deeper discourse on gender roles and expectations.

### **5.3. The title "The Woman King" as a symbol of intentional transgression**

The title "The Woman King" itself is a notable transgression of societal norms, particularly those surrounding gender roles and leadership. In many cultures, the title of "King" is traditionally reserved for males, with its female counterpart being "Queen," and the two roles often come with different expectations of authority, power, and responsibility. However, by juxtaposing "Woman" with "King," the title challenges these conventional distinctions in several ways as illustrated as follows:

- *Gender roles*: The title questions the normative gender roles by suggesting that a woman can occupy a space typically reserved for men—in this case, a position of ultimate authority and power.
- *Semantic dissonance*: The words “Woman” and “King” are rarely paired together, creating a jarring effect that draws attention to the gendered language we use to describe leadership roles.
- *Authority*: The title implies that the character is not just a leader but a ruler with the kind of power and authority traditionally reserved for men.
- *Political power*: The use of “King” instead of “Queen” could imply a certain kind of political power that queens are not typically assumed to wield. In many historical contexts, queens have been consorts to kings, and their power was often seen as secondary. The title “The Woman King” discards that notion entirely.
- *Challenging patriarchy*: The title challenges patriarchal structures that have historically kept women from positions of power, suggesting a different social order where a woman can be a ‘king.’
- *Identity*: The title also invites us to consider the fluidity of identity categories. If a woman can be a king, what does that say about other roles and titles that are gender-specific?
- *Multiplicity of roles*: The title can also be read as an encapsulation of the many roles a woman can occupy, from caregiver to warrior to leader, challenging the societal norms that often limit women to certain ‘acceptable’ roles.
- *Cultural significance*: Depending on the cultural context, a “Woman King” might be particularly transgressive. For example, in cultures where men are predominantly the leaders in both the public and private spheres, a female king would be especially disruptive.

All in all, by naming the film “The Woman King,” the creators provoke thought and conversation about gender, power, and leadership, challenging the viewer to reconsider their own assumptions and beliefs.

Top of Form

## **6. Discussion**

The analysis so far in this study has taken into account some aspects of thematic organisation of film in terms of how narrative codes are structured to build up the narrative story. The discussion at this point moves to consider the entire film and discuss the significance of symbols and signs especially about the technical aspect of the film direction.

In fact, the analysis shows that various semiotic elements are used to create layers of meaning about the film. However, it is noticeable that this symbolism is not entirely faithful to the Fon and Yoruba cultures of the 1820s as it is in the background of the story. Taking into account the signs and symbols related to colour, textures, patterns, shapes, objects and even sound, it appears that the film is a rich semiosphere that functions to convey a specific message.

Talking about colour, red and green dominate in "The Woman King". These colours do indeed take us back to Abomey with its red earth and greenery. Red represents danger and prohibition or taboo. Green symbolises fertility. As far as patterns and some textures are concerned, the film had mixed many semiotic elements. If the costume in general remains stuck to certain realities, it is not always so. Some of the patterns take us back to South Africa, where the film was shot. Also, some of the costume designs make us confuse the Yoruba with the Hausa or the desert people. All this justifies the reaction of some Beninese and international filmmakers after the release of the film. Fortunately, this is above all a work of fiction, not a documentary, which has the obligation to stick to reality. The film remains a commercial product, which has targeted the great African public in the four corners: the West with the Dahomey or the Fon, the West with Oyo or the Yoruba, the North with the Hausa, the South with the Zulu of South Africa.

Some objects are very significant, cowrie shells, patterns and bas-reliefs on the walls and others. The scrap metal, the statuettes, the blood refer to endogenous fetishes and cults including Ogun and others. Some scenes in the film were strong symbols expressing the shared culture

between Fon and Yoruba. The *Fa*, *Ogun*, *Segbo Lisa*, and others are expressive symbols. Even the music in the film *Rising Up* is a symbol that makes explicit a non-fatalistic sign of the *Fa*. This is the example of this excerpt from the music sung by Angélique Kidjo. “Noudé min nanyin on. Mindé sou sin alo min wé édé...,” i.e., “Our fate is in our hands”.

This study is also about how signs and symbols are deliberately meant to project a direct transgression of some social norms and therefore positions the film in the realm of feminism as a whole and Black feminism in particular. David Gauntlett (2007), a British sociologist, is known for his work on media, culture, and identities. He argues that identities are not fixed but rather are continuously constructed and reconstructed in a social context. Media, according to Gauntlett, plays a significant role in shaping these identities. In the opening scene of “The Woman King,” if we assume it features women transgressing traditional roles, this can be seen as an instance of media challenging prevailing norms and contributing to the construction of new identities. Gauntlett’s theory emphasizes that identities are not fixed but are constructed and reconstructed in a social context. The presence of the Agojie, an elite force of female soldiers led by a general named Nanisca, defies traditional gender roles and expectations. These women are not just fighters but are portrayed as skilled, fearless, and competent, offering alternative identities that people can adopt or adapt in their own lives. Moreover, still in the framework of identity building and new role constructions, one can see that the setting itself, an African kingdom of Dahomey in the 1820s, serves to reconstruct identities that deviate from the usual Eurocentric or Americanised narratives, adding complexity to how audiences perceive African cultures and history.

## **Conclusion**

This research paper has presented an in-depth semiotic analysis of the opening scene of "The Woman King," drawing on Charles Sanders Peirce's semiotic Theory and Roland Barthes' theory of narrative codes. The study aims to explore the layered meanings that the film conveys through various semiotic elements, including but not limited to color, textures, and objects, and how these elements serve to transgress societal norms.

The application of Barthes' theory has allowed for a nuanced understanding of the narrative structure. The hermeneutic codes create enigmas that keep the viewer engaged, proairetic codes guide the narrative progression, symbolic codes add deeper layers of meaning, and semantic codes enrich the thematic elements of the film. Notably, these narrative codes are wielded to evoke themes of female empowerment, courage, and cultural identity, among others.

The film also serves as a semiophere of deliberate transgressions against societal norms, particularly in relation to gender roles. From the character of Nanisca, who serves as the General of an all-female army, to the Agojie warriors' complex roles that defy gendered expectations, the film presents a subversion of traditional norms that is hard to ignore. These transgressions are not accidental but appear to be intentional efforts to provoke thought and conversations around feminism, and more specifically, Black feminism. The setting in the African kingdom of Dahomey in the 1820s further enriches this discourse by eschewing a Eurocentric perspective and offering a nuanced depiction of African history and culture.

Nevertheless, the study also brings to light some criticisms of the film's portrayal of African culture, particularly its blending of elements from different regions and periods. While this raises questions about cultural fidelity, it is essential to note that the film is a work of fiction targeted at a broad audience, and not a historical documentary.

David Gauntlett's (2007) theory of identity construction finds a

place in this discourse as the film provides alternative role models that deviate from conventional gender roles, thereby contributing to the shaping of new social identities. The film emerges not just as a narrative but as a complex social text that engages with several discourses, from cultural representation to the questioning of societal norms and the deconstruction of gender roles. By offering viewers a unique blend of historical context, narrative intrigue, and sociocultural critique, the film prompts a reevaluation of conventional norms and contributes to ongoing discussions about gender, identity, and representation in media.

Top of Form

### References

- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris. Editions Seuil.
- Chappell, B. (1999). Folklore Semiotic: Charles Peirce and the experience of signs. *Folklore Forum*, Vol 30, n 1/2, pp. 73-93.
- Gauntlett, D. (2007). *Creative Explorations: New Approaches to Identities and Audiences*. London, Routledge.
- Hébert, L. (1998). Interprétation. *PROTEE, Théories et Pratiques Sémiotiques*, Vol 26, n 1, pp. 4-6.
- Lévi-Strauss, C. (1958). *Anthropologie Structurale*. Paris : Plon.
- Liszka, J. J. (1996). *A General Introduction to the Semeiotic of Charles Sanders Peirce*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Metz, C. (1974). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. New York: Oxford University Press.
- Nauli, E. and Halomoan, S. (2021). A semiotics analysis of “Forget Me Not” a film directed by Kei Horie using Roland Barthes’ theory.

*E-Langua Tera*, Vol.1, No.2, online version. Available online at: <https://jurnal.ubd.ac.id/index.php/pr>

Peirce, C. P. (1931). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge: Harvard University Press.

Prince-Bythewood, G., Dir. *The Woman King*. Produced by Maria Bello, Cathy Schulman, Viola Davis (2022). Retrieved from <https://www.netflix.com>

*The-Woman-King*, (2022). Script. Available at: <https://deadline.com/wp-content/uploads/2022/12/The-Woman-King-Read-The-Screenplay.pdf>. Retrieval date: 14<sup>th</sup> January 2023.

Witte, S. M. (1996). What you need, Eddie, is another remedial reading class": A semiotic analysis of representations of literacy in popular school film. Unpublished PhD Dissertation. Department of Curriculum and Instruction, College of Education. Available at: <https://krex.k-state.edu/handle/2097/609/> Retrieval date: 20th January 2023.

Zimé, Y. Z. (2021). Le Déchainement de Django : Sémiologie d'un film sur l'esclavage. *L'Esclave en Mot/maux et en Images*, Collection Etudes Africaines, Editions l'Harmattan, pp-147-163.



# QUELQUES IMAGES DE LA CÉRÉMONIE



*Vue du présidium à l'ouverture du colloque*



*Vue partielle des participants*



*Vice-recteur en charge des affaires académiques, Professeur Yélindo Patrick HOUESSOU au milieu en prononçant l'allocution d'ouverture du colloque.*



*Prof Coffi Sambiéni et Dr (MC) Idrissou Zimé Yérima du labo gur*



*À gauche, Professeur Flavien Gbéto ; à droite Dr (MC) Charles Dossou Ligan,  
Directeur adjoint du LABODYLCAL*



*Vue partielle des participants*



*Prof. Julien Koffi Gbaguidi, directeur du LABODYLCAL*



*De droite à gauche, Dr (MA) Albert Koukpossi du labo GRAD & Prof Sourou Innocent Koutchadé, directeur adjoint de l'EDP -ECD*



*Prof. Moufoutaou Adjéran, VD/FLLAC*



*Prof. Placide F.G.A. Clédjo, directeur de l'EDP -ECD*



*Mlle Maximilienne Gahou, membre du LABODYLCAL*



*Prof. Flavien Gbeto, fondateur et directeur honoraire du LABODYLCAL*



*Prof. Vincent Atabavikpo, doyen de la FLLAC/UAC*



*Dr (MC) Charles Dossou Ligan, président du comité d'organisation du colloque*



*Professeur Yélindo Patrick HOUESSOU, Vice-recteur en charge des Affaires Académiques, représentant le recteur de l'UAC*



*Dr (MA) Marcellin Lougbégnon, Secrétaire Administratif du Labodycal*



*Alexandre Atindokpo et sa compagnie de théâtre "Tout Terrain "*



