

**JOURNAL OF MODERN EUROPEAN
LANGUAGES AND LITERATURES (JMEL)**

Vol. 20 Issue 2, July 2026

**Published by the
Department of Modern European Languages
Nnamdi Azikiwe University, Awka**

Editorial Board

Prof. Olivia Ezeafuluwue – Editor-in-Chief

Dr. Abraham Enefu – Secretary

Dr. Precious Chimee Joshua – Editor

Prof. Scholastica Ezeodili – Associate Editor

Editorial Consultants

Prof. Chinwe Jane Okolo

Prof. Purity Uchechukwu – Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)

Prof. Ngozi Ilo- University of Benin(UNIBEN)

Prof. Mabel Onyemelukwe – Ahmadu Bello University, Zaria (ABU)

Prof. Mufutau Tijani- University of Abuja(UNIABUJA)

Prof. Theodora Onuko – Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)

Prof. Felicia Asadu – Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)

Prof. Nnenna Nwosu-Nworuh – Federal University, Ndufu-Alike (FUNAI)

Prof. Chinwe Ezeifeka – Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)

Prof. Joy Eyisi – National Open University of Nigeria (NOUN)

Prof. Matthew Iwuchukwu – University of Nigeria, Nsukka (UNN)

Prof. Ify Emejulu – Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)

Prof. Cecelia Eme – Nnamdi Azikiwe University, Awka (NAU)

EDITORIAL NOTE

JOURNAL OF MODERN EUROPEAN LANGUAGES AND LITERATURES (JMEL) is bi-annual publication, published by the department of Modern European Languages (MEL), Nnamdi Azikiwe University, Awka. The journal aims at encouraging scholars and researchers to make effective contributions in the areas of teaching and learning of modern European languages and literatures and other related fields.

GUIDELINES TO CONTRIBUTORS

- 1. Contributions may be submitted in any modern European language. Abstracts not exceeding 250 words should be written both in the language of communication and in English language.**
- 2. A manuscript should not exceed 15 pages and should be set on A4 with double line spacing, font type – Times New Roman, font size – 12, margins – 1 inch on all sides and paragraphing – indented.**
- 3. Full name, postal and e-mail addresses and phone number of the contributor(s) should appear on the title page.**
- 4. Recommended documentation style is the latest edition of either MLA or APA.**
- 5. All submissions (e-copy) should be to dept.ofmel2024@gmail.com**

CORRESPONDENCE

All correspondence should be forwarded to: The Editor-in-Chief – Prof. Olivia Ezeafulukwe (07034786930) or the Secretary Editorial Board Dr. Abraham Enefu (07062081037).

TABLE OF CONTENTS

1. A Comparative Psycho-Stylistics' Critique of Le Clezio's <i>Onitsha</i> and Amaka's <i>Rose and the Burma Sky</i> - Victor C. ARIOLE	1-15
2. Résistance, agentivité, exil et (auto)reconstruction dans <i>L'Interdite</i> de Malika Mokeddem Dr. Temidayo, ONOJOBI	16-30
3. Contacts de langues et narration enfantine en contexte post-impérial : <i>La petite fille des eaux</i>, roman collectif béninois - Abraham Enefu, Prof. Busari Lasisi	31-43
4. Convergence des structures de temps et aspect en français et en Igala - Scholastica Ezeodili, Shaibu Emmanuel Haruna	44-55
5. Modification de la Nature: une étude écocritique dans <i>L'empire du Mensonge</i> d'Aminata Sow Fall - Chinwe Secunda Onaga, Prof. Eunice Omonzejie	56-70
6. Innovating French Language Pedagogy: Use of Digital Tools in the 21st-Century Classroom - Bassey, Gideon Ito, Oyinde, Itunuoluwa Elizabeth	71-85
7. Digital Language Movements in Nigeria: Challenges and Potentials for Multilingual Inclusion -Kene Lucile EMENIKE, Chidiebere Tinamary OMULU	86-108
8. La négociation des temps verbaux et des valeurs aspectuelles dans la traduction du français - anglais chez les étudiants du village français du Nigéria -MBANEFO-AKOSA Roseline Ngozi	109-123
9. La traduction du mélange de codes dans la littérature africaine postcoloniale : étude d'<i>Ogadimma</i> d'Ukamaka Olisakwe - Elomba, Florence Ogochukwu, Epundu, Amaka Christiana, Igboanude Annastecia Chiamaka	124-142
10. L'esthétique de l'oralité dans les récits antillais : étude de <i>Texaco</i> et <i>pluie et vent sur Télumée Miracle</i> - Dr Bonaventure Amaru Ezikeanyi	143-154
11. Multilinguisme et promotion du français dans la transformation éducative au Nigéria - Ahmed Elejo Musa Ph.D	155-168

A Comparative Psycho-Stylistics' Critique of Le Clezio's *Onitsha* and Amaka's *Rose and the Burma Sky*

par

Victor C. ARIOLE, Ph.D.

Department of European Languages and Integration Studies,

University of Lagos

vicarirole@gmail.com

ABSTRACT

Two novels produced in a retrogressive narrative, and the impact of such retrogressive view on the narrators cum the writers – in a posteriori stance – make the writers' identity and concern for their identity one of the themes of the novels. Their expressive patterns give room to relate the theme to identity assertion in a world in which the powerful nations make abstraction of identities that are not subservient to theirs – English, French and Italian, navigating African identity or being haunted by it refers. *Onitsha* - written by a male, J.M.G. Le Clézio, Mauritius French, is narrated by a female, the wife of the main character Geoffroy an Englishman; herself Italian French. *Rose and the Burma Sky* henceforth *Rose*, written by Rosanna Amaka, is narrated by a male from the perspective of grandmother's experience. So, both novels are travesty of identities and characters, and to an extent anachronistic. However, the expressions or ego-laden thought patterns in them are shrouded in paradox and innuendo which prompt psycholinguistics and stylistics survey of the two writers. Their oblique style of writing is either to relate an identity of theirs that is not getting attention as it deserves in the troubles of the world imposed on them by the powerful nations who are in 'hallucination' of supposed glorious identity or civilisation quest riddled with war mongering – First and Second World Wars, moving to Third World War. Our psycholinguistic and stylistics analysis of the contents of the two novels reveals that their imaginary projection, covered in paradox and innuendo, is to reprobate the so called civilisation of the so called powerful nations as extremely naïve of what it takes to live a purposeful life; nay a civilisation that is more humane than theirs; that leads to the unity of the sub-races; working for centripetal culture that is panhuman.

Keywords: Travesty of identities, Psycholinguistics, Centripetal, Panhuman, Psychopathy.

Introduction

If you want to live a happy life, tie it to a goal, not to people or things (though a goal beneficial to people and materiality)... One should not pursue goals that are easily achieved. One must develop an instinct for what one can just barely achieve through one's greatest efforts (Work hard or work smart become contrastive in evaluating purposeful goals)... Albert Einstein quotes (those in brackets, integrated by me).

Onitsha is a novel written by J.M.G. Le Clézio; born in Nice, 13th of April, 1940 during the Second World War when France was under NAZI occupation. He is the Noble Laureate for Literature 2008. The novel was published by Gallimard in 1991. The fact is that he started writing between the ages of 7 and 8. The paradox is that he stretches his imaginary lenses to narrate what a plausible wife, the narrator, plausibly his mother, explores as *Onitsha* in which the protagonist battles to ridicule Western civilisation and stands on that *Onitsha* as a platform to unfold the origin of a lost tribe or Western-destroyed tribe that originated in the Nile region of Africa. Dotting his narrative with anecdotes that relate to other tribes - as if those tribes are mere appendices of the real lost tribe - is another innuendo that craves for probing. In contrast with *Onitsha*, *Rose and the Burma Sky* written by Rosanna Amaka paints a fact recounted by a grandmother who lived the era of Burma war, stretching intermittently First World War in between 1914 and 1945 – a war, as well as life in between world wars in which the British asserted themselves in Burma, now Myanmar; fighting the Japanese to own the place as the Japanese allied with Nazi to overcome the British and their allies. Rosanna Amaka stretches her imagination by creating a male narrator and a combatant of the time, matching it with her own contemporary experience of search of identity, including sacrifices expected to be made so as not to be drowned in an uneventful life, and a need to create a happy life. Tying it to a goal as Einstein quote directs, knowing that humanity is in “the middle of nowhere”, hence such sacrifices to give meaning to life. Rosanna Amaka answers both first and last name female as if life is better lived in female mode – no trait of identical patriarchal family name that could be related to the grandmother's Igbo origin. Certainly, the grandmother is a paternal grandmother; and like witnessed among some Afro Caribbeans (as not all Caribbeans are of slave descent), she prefers to make her Igbo middle name her adopted family name; full of innuendos as the unfolding plot reveals. Her novel published in 2023 by Masobe in Nigeria and by Penguin Random House, the same year, stands two generation apart from that of Le Clézio. They are not contemporary but they are narrating events that are a priori to their existence; great imagination that leads to unravel mysteries yet unknown till this 21st century.

In this Psycho-Stylistics' critique of the two writers, the working hypothesis relate to: use of words and elements of paradox and innuendo make fact isolation, out of imaginary contexts, conjure some great values for integration of different tribes or sub-races. Le Clézio and Amaka paint and plot scenes that make for “give and take” of cultures and why human race must transcend tribes and sub-races. Some literature review adducing to some precedents in line with the hypothesis, and analysis from the contents of the novels, adopting psycholinguistic approach and

comparative stylistic views, is carried out. Note that *Onitsha* is written in French while *Rose and the Burma Sky*, henceforth “Rose...”, is written in English. Sub-races used here infers to one and only one human race notwithstanding the differences in colour or complexion that give room to think of races.

2. Literature Review

Stylistics as a discipline has enabled the birthing of new disciplines like Discourse Analysis, Pragmatics, Terminology, Localisation etc. They are all functions of targeted communication – for who and for what purpose are written words and texts directed. Somehow, psycholinguistics seems to be the driven force. That is, the scientific study of verbal behaviour as well as written expressions from where patterns are minable to discern an individual’s character as well as that of a collectivity, either as cultural entities or as people belonging to a given discipline (see Barus – Michel et al. 2003 and Larousse 2012). It facilitates also how people understand conversation so as to respect contexts; and, in translation, it refers to the need for localisation. As a new discipline, localisation is interested in adapting to local culture, going beyond simple translation to encompass cultural nuances, linguistic specifics and specific audience expectation. When written words hide fear, anger, sadness, joy, dislike or surprise, six principal emotions, their presentation could be psychological in conformity with the style of the writer; either to mitigate, modulate, satirise tensions or rebuff them. (See Mercier, 2020). Hence, the critique is both psycholinguistics and stylistics; so psycho-stylistics. It is an examination of psycholinguistic disposition of the author that enables their stylistic approach which runs into subjectivity and passion towards new discovery.

Alors que la pensée rationnelle vise à établir un modèle du monde ; l’art vise à une projection de l’individu dans une œuvre valable en elle-même. Il désigne toute activité, consciente ou inconsciente, susceptible de donner corps dans le monde des choses sensibles à une réalité personnelle intérieure. ...L’acte de l’artiste est la projection d’une œuvre qui n’est jamais simple modèle des choses ou de lui-même...C’est le caractère du comportement passionné opposé à l’attitude rationnelle qui résulte à la perte de la maîtrise de soi... (see Granger, 1965, pp.112-115)

(Whereas rational thinking aims at establishing what could be seen as model in understanding the world, art (the work of art, novel inclusive) aims at projecting the individual (writer or character created) in a given art work that is worth its creation. It is a reflection of conscious or unconscious activity capable of giving new life or reality to sensitive or material things as a result of a personal experience or internal feeling... What the artist is doing is the projection of a work not so simple a thought-out model of things or their selves... It is the passionate attitude distinct from rational attitude which leads often to loss of self-control)

In all, the psychological disposition and style of the author matter; direct or indirect presentation, indicative, literal or metaphoric. In metaphoric style, innuendo and paradox are part of the written format (See Ricalens-Purchot, 2005). For innuendo – a hint, insinuation, allusive or oblique references are made. For paradox – statements that are contradictory or are doubtful are

made. Both of them could be inciting or rebuffing for the intended or targeted audience. They invite, to an extent, psychoanalysis examination of both authors and their targeted audiences in order to place in the right perspectives what the text or writing intend to achieve; imaginary hints to incite further probing, or inform humanity about impending fear, joy, surprise, disruption, etc, that affect individuals or a collectivity in their lives.

Waugh (2006:189) explains it thus:

According to psychoanalysis there is a continuity between pathological and normal occurrences... therapeutic technique gradually developed into a theory of the human psyche and human culture whereby everything – from the most anodyne to the most important occurrences is meaningful and calls for interpretation.

Interpretation requires understanding the neuronal disposition of the writer and how it relates to the morales or the culture of the audiences targeted in the current globalisation and its localisation identifications. Style of the author, as well as the collective neuronal disposition of a targeted people seen as their audience, must matter. Use of words and their impact in a localisation context should also be of interest to a critique dissecting the content of a novel.

According to Jung cited in Lodge (1972), “literary products of highly dubious merit are often of the greatest interest to the psychologist”. The two authors of interest to this presentation are very far in their ages from the events being plotted in their novels and the imaginary contents are quite worth investigating and critiquing. “The obscurity as to the sources of the material in visionary creation is very strange... we are led to suspect that this obscurity is unintentional” (Jung, 179). Furthermore, Jung states that psychology can do nothing towards the elucidation of colourful imagery of literary works except bring together materials for comparison and offer terminology in relation to the works and give purpose to them. The two works of the two authors being critiqued in this presentation have quite stylistic values worth of relating them to each author’s neuronal disposition either as an author seeking a better world for humanity or an author in a hopeless environment without being hopeless of the future. Hence the emphasis on innuendo and paradox.

Reig (2017), in narrating what fiction means to a writer like Regis Jauffret, posits that intrigues expressed in paradox as a function of pluralistic human behaviour allow humans to identify who truly they are as they choose to interpret actions the way they feel and intend them to be; somehow pulling out of the norm and creating phenomena that have the cathartic dimension that lead to how Hitler sees himself as doing a paradisaic work, or alternatively reordering humanity’s destiny.

Paradoxically, even the current 4th Revolution that is thriving on nanotechnology finds its origin in literary work that look psychopathic as explained by Fries (2016, 17).

L’analyse des métaphores est traditionnellement le fait de la critique littéraire ou de rhétorique. La critique littéraire s’intéresse surtout

aux métaphores d'invention et, pour elle, le discours des sciences expérimentales et des mathématiques incarne souvent le « degré zéro de l'écriture » de Barthes.

(Analysis of metaphors is traditionally carried out by literary critics or rhetorics' critics. Literary critique is interested in metaphors relating to invention and it follows discourse analysis in the domain of experimental sciences and mathematics seen often in the work of Barthes – "Zero-degree expression in Written Words".)

When Roland Barthes inferred to "Dégre-zéro de l'écriture", 3-Dimensional view of image expression was not yet developed otherwise it would have been "L'écriture à 3-dimension". That is, writing to present a clear view, or 360-degree view, or high-definition image sentences, clauses, texts, locutions as inherent in the audience psyche or location targeted. It means: letters, localized, licensed; 3L. When a pattern of discourse is licenced, it constrains polysemy. Paradox could lead to polysemic interpretation for pluralistic behaviour intents for egoistic people, seen in psychopathic attitude.

The analysis that related to stylistics in this presentation intends to identify such expressions that lead to the imaginary and to incite further probing; and as well expose some degree of psychopathic dimension of the characters that incite creation of great values in a world that craves for integration of sub-races for oneness, constraining wider gaps of understanding among humans. Egoistic behaviour that leads to conflagration of emotions like mentioned about Hitler could find different and specific positive meaning if well localised. Like it is known about Hitler and Second World War, like it is known about individuals who are creating wars after second World War.

Fournier (2013, 27) gives a clue of what is expected in a literary work that could attract psychological cum psychotic interest and innovation.

A literary work lead to a new world, opening up new horizon, providing a bridge to reach out to that imaginary revelation that seems unattainable... In all, literary work must show a new vista of learning or an imaginary revelation letting out the gap in between what is known or has been attained and must be bridged, for further integration of knowledge at greater value purposes.

It is driven by very great creative mind, and a mind that has been exposed to even traumatic point but still steadied. The two authors being treated here, as their different exposures admit, give clues of "steadied trauma patients." They intend positive reordering of humanity's destiny.

3. Some Imaginary Dimension of *Onitsha* in Paradox and Innuendo

Onitsha is a novel cast with an exploration mindset, having the city of Onitsha and its Delta surroundings of Nigeria as a décor. Geoffroy Allen is seemingly the “puppet” protagonist in *Onitsha*. His distant wife Maria Luisa, aka Maou, and his son Fintan he never knew, as pregnancy occurred at a time he has to move to Africa, are to board a ship, Sarabaya, to meet him in Onitsha from Marseille, France. Maou writes to him:

Je me souviens, la dernière fois que nous nous sommes parlé, à San Remo, tu me racontais le silence de désert, comme si tu allais remonter le cour du temps, jusqu’à Méroé, pour trouver la vérité, et moi maintenant dans le silence et le désert de la mer, il me semble que je remonte aussi le temps pour trouver la raison de ma vie, là-bas, à Onitsha (p. 31)

(I remember the last time we spoke to each other at San Remo. You recounted the silence of the desert as if you were heading to time unknown, leading to Meroë, to unravel the truth; and now in between the silence and the desert of the sea I found myself, it seems also, on my way reflecting time past to meet the purpose of my life, there, in Onitsha).

Crafted in imagery: paradox and innuendo are laid bare as Geoffroy an Englishman and his wife, a French lady of Italian origin relate “desert” as the gate to unravelling the purpose of life and the truth; and it has to be through Onitsha, and at a time Second World War is being lived, affecting the whole world, with origin in Europe where both the English, French and Italians are experiencing the desert of their lives. That Onitsha is a platform to unravel the truth persist, as the family reunion takes place in Onitsha.

L’Afrique brule comme un secret, comme une fièvre. Geoffroy Allen ne peut pas détacher son regard, un seul instant, il ne peut pas rêver d’autre rêve. C’est le visage sculpté des marques « itsi », le visage masqué des « Umundri ». Sur les quais d’Onitsha, le matin, ils attendent, immobiles, en équilibre sur une jambe, pareils à des statues brûlées, les envoyés de Chuku sur la terre (p. 99).

(Africa burns like a secret, like a fever. Geoffroy Allen is unable to shift his attention from it, not even a while; his dream sees only that. The sculpted images of itsi facial marks, masked faces of Umundri, at the Onitsha Wharf. Every morning, they are there, stationed and well distributed in equal measure standing on one leg like burnt statues; Chuku’s envoys to planet Earth).

That Onitsha once docked ships is a fact and that UAC workers operated there is also a fact. However, the symbols or statues arranged to give impression of the presence of Chuku (or Chukwu) in the novel, and that they haunted Geoffroy who is in charge of the Wharf as a UAC staff but is intimately responding to unseen hands of Chuku, the covenant keeper of Umundri of Onitsha via their sign, facial itsi mark, are innuendo laden. That Onitsha cannot sustain Wharf

activity is insinuated; and that Wharf activities just disappeared from Onitsha after UAC's departure are probable; that Onitsha is a sacred place that constrains desecration is also probable.

That is not the only features haunting Geoffroy, there is also the goddess – Oya – haunting him; and his wife is brought in to witness it.

Oya, elle est le corps même du fleuve (p. 192)... Regardez-la, Signorina Allen (Geoffroy's wife), c'est elle qui hante votre mari, c'est la déesse du fleuve, la dernière reine de Meroë... Elle est arrivée ici un jour, on ne sait pas d'où... (p. 198).

(Oya, she is the body of the river (Niger) , see her, Signorina, she is the one haunting your husband, she is the goddess of the River, the last queen of Meroë...)

Oya is described in the novel as the river itself; somehow giving a hint of how the people in Onitsha or even the tribe with itsi marks on their face reached the river, all the way from supposedly "Oye river" in the Nile space. Mmiri Oye is Red Sea. Oye is the colour red in Igbo. Furthermore, the goddess is referred to as the wife of Shango, Yemoja, the daughter of Obatala Sibu and Oduduwa Osiris; that Oya got the people of Osimiri to ally with the people of Meroë. It is as if all the gods in Africa are pushed in their migration to unite in Onitsha for a new habitation – New Meroë, where the truth is found. Meroë seems also to be a lost dwelling place of the people seen in Onitsha; dwelling place across the desert; whether the desert is the current Sahara Desert or the one close to Red Sea or a metaphoric desert of the entire humanity, is innuendo replete. Newness and revival of Africa are also insinuated to be a divine directed movement. Africa is referred to as a burning land, like the burning bush of Moses' era; a holy land being desecrated and causing fever for humanity

Le Clézio portrays the people as prone to attack from those who intend to stop them from getting to the truth. He paints the event that brought down Arochukwu on 28th November 1902; furthermore, he paints the fall of Onitsha by another war in the winter of 1968.

Geoffroy believes that there is a mystery about Onitsha and its people bearing the itsi marks are meant to unravel.

Geoffroy regarde le fleuve, jusqu'au vertige... Uni au fleuve et au ciel, uni à Anyanu, à Inu, à Igwe, uni au père d'Ale, à la terre, au père d'Amodi Oha, l'éclair être un seul visage... le signe de l'éternité : Ongwa, la lune, Anyanu, le soleil, et s'écartant sur les joues Odudu egbe, les plumes des ailes et de la queue du faucon. (pp. 140 – 141).

(Geoffroy gazes at the river to an extent of drowsiness... combined images of the river and the sky, combined images of Anyanu – Inu (enu) – and Igwe, combined images of father of Ale (ani/ala) and earth and father of Amodi Oha, lightening give impression of one image... the sign

of eternity: Ongwa, the moon, Anyanu, the sun, blossoming on the jaws are odu egbe, feathers of the wings and the tails of falcon.)

The kaleidoscopic image of Onitsha's environment is quite hounding. The signs and material presented in the above quotes are magical. What seems a myth, crafted in paradox and innuendo, is the world view of the people in Onitsha transported from either the Niles or the deserts to Onitsha, where they notice an environment that works like the alchemy of where they are coming from. Geoffroy, with the map at his disposal from his research in London museum, seems greatly hounded by that environment and intends to persist to unravel the truth – the origin of life. Like Geoffroy like Obi in *Rose*, entranced in Onitsha and Burma – from Onitsha to the unknown Burma, with great dose of eagerness to be of duty to humanity, fighting a war of so called civilisation for the British. (Note: the spelling of some Igbo landmarks like Nri, Onwa, Ani/Ala, Amadi oha, Anwu, Odu, etc are phonetically constrained here)

4. Some Facts, Paradox and Innuendo of Love and Duty in *Rose*

Rosanna, from the inspiration of grandmother's tale paints an Onitsha that is a meeting point of many distinct peoples from different background and places. It is a fact painted also by Le Clézio. Obi, the main character, states in *Rose*:

... I was born in the hinterland, in a small village surrounded by African rainforest, not far from Onitsha and the Niger River (p.5)
... My mother called the Niger Orimili, great water. But she was born into the old world, with the old ways, when the Umuada ... reigned... when the Umuada spoke, the men trembled... I was born to and nurtured by such women. (pp. 6-7).

Just like Geoffroy in *Onitsha* is hounded by Oya – the goddess, Obi is also hounded by Rose, Nwaada, who is representing all he knows about great Umuada. Like Geoffroy is inspired by Oya to get to the destination of the truth, like Obi is inspired by Rose to unravel what love is all about.

As for Rose, my dear sweet Rose – who I knew as Nkem in those days – being neighbours, we played together the most. (p. 15)

Rose came from Lagos for her mother's burial and as it happens with Umuada – policing themselves, especially the spinsters – Rose is discovered to be pregnant; unwanted pregnancy, as no one knows the husband-to-be. Mama Nkoli is the head of Umuada who exposed it.

I could make out Rose, Uche and Mama Nkoli from the edge of the bush. The light from the outside fire illuminated them ... Mama Nkoli was notorious for sorting women's problem (p. 56).

After noticing the mood of Rose and inquiring about the pregnancy from her and wanting to cover the shame, Obi who has never slept with Rose decided to assume the responsibility of fatherhood.

I wanted to see her smile for there was too much sadness in the air. “You will always look beautiful to me”... in those words a part of me was letting go, that in that moment I realized that even if I didn’t know or understand this Rose, I knew that at the core of her was still my Nkem, and whatever happened, the little girl I fell in love with up in our mango tree would always be beautiful to me. (p. 63).

Even after being declared husband and wife, and being in the same room, they had no sexual relationship; either out of compassion or out of seriously believing that they are not a marriage match if not for the shame to be covered. They are neighbours, not relations but they are living in the same compound like it is known of kindreds in Igbo land; an aspect that make Onitsha an enigma, a place where strangers could meet, live in kindred-like set-up without being relations.

In all the years we had played together I had never thought of our differences, but there in that room, on our wedding night, I looked around and saw the room as she did... Then I turned on my back, looked up at the thatched roof and wondered how this was going to work... I sat at the edge of the bed, not looking at her... “You have the bed” I said to her, and made a place for myself on the mat on the floor... (p. 83).

In *Onitsha* Le Clézio painted Oya’s pregnancy as a pregnancy of a queen, goddess, quite seen as shameful by the wife of Geoffroy who could not make sense of a queen in Oya’s behaviour and easy virtue life with no one claiming the fatherhood. Until Rose gave birth to her white-looking daughter, Obi’s fatherhood was not in question. So, like Oya’s son like Rose’s daughter – children of the gods. Love for Oya and love for Rose did not stop. Can Human beings rely on love of humanity and blur sub-racial identities?

Each time I returned home (to meet Rose) I left in even more of a muddle, and it always took time to untangle the confusion of emotions inside me ... each home visit I fell in love a little more, and a little more... Naivety can lead you deeper and deeper into places a wise man would avoid. (p. 89)

For Obi, the duty he has over Rose is naivety expressed as duty to love, when in reality they have never had sexual intercourse as a married couple with a baby whose father is not known.

Like Oya who giggles at reality around her as if humans are naïve in not seeing beyond her own reality or the gods she relates with, Rose also sees in Obi and their marriage as reality of the gods not that of humans. Here , again , rational thinking and passion are at crossroads.

... sometimes I wish I could be more like you (Obi), see the world as you do... It is not that I don't want the things that you offer, for I love my child and you are a good man, as well as a dear friend (p. 100)... Obi, you're not in love with me. You're in love with the type of love you have seen in the movies... (p. 87)

Rosanna paints a scene that is quite anachronistic – movies and love in Onitsha during the Second World War, a paradox. Even if it is possible, it is not within the reach of Obi. The same way Le Clézio paints scene that makes the British District Officer in Onitsha, during the Second World War, a man greatly indulging in luxury and instigating internal uprising so as to kill people when in deed he needed to recruit them for the war needs of the British; creating an impression of British vanity, even as the representative of the Crown.

The same war needs of the British made Obi a recruit with others in Onitsha for a warfront in Burma to serve British King's war.

In January we got news that the Japanese had invaded Burma (p. 119) ... Captain Nwogo (Obi) we need someone to courier some documents to the 4th Battalion in Lagos... Go and collect a few of your personal belongings and be back in five minutes... train leaving in an hour to Kaduna... connection to Lagos there... (p. 120).

Obi is already in the service of the British for the Second World War and he has been asked to go to Lagos by a British officer – Captain Miller from Onitsha base. He is excited because he is going to meet Rose in Lagos who is now auxiliary nurse in the service of British Crown. Rose is also working with other British certified nurses in the service of the Crown in Lagos. It is also from where Rose's unknown pregnancy originated; contrary to the blind eyes Obi and people in Onitsha feigned to the complexion of Little Rose – the daughter of Rose – she is not albino but the offspring of a white lover of Rose, who later murdered Rose and made it look as if Rose took her own life. Rose writes love letter to the man and always starts it: "To my darling C-"

To my darling C-
I gave birth to our daughter
Yesterday... Looks like you...
Sometimes, I wish that I had never met you... (p. 138)

When Obi came to Lagos to recover the body of Rose for burial at Onitsha, he discovered such letters and could not make out who the C – is, really.

It was in Burma, at the war front that Obi reconnected the C – to mean Casper Richard, and he reminisced on his conversations in the dream with Late Rose.

Obi, what is it about men that they insist on killing the beauty in this world? (p. 190) Obi, I pray you make it out of here alive (p. 191).

Suddenly, his platoon officer Lieutenant Casper Richards appears to him and wonders who Obi is talking to in the night.

Corporal (Obi), who are you talking to? ... stop mumbling and go back to sleep... (p. 192).

The same man that supposedly killed Rose is here, again, at the war front in Burma, giving direction that would have killed also Obi if not that Obi listened to Rose in dream.

I saw him, Lieutenant Casper Richards, cowering from the gunfire raining down on us, sparks flying. I felt for the trigger with my index finger... I saw him put out a hand and signal to other troops. I held my gun and pointed it at Lieutenant Richards. (p. 198).

Even at the warfront fighting for the sake of the British glory – the colonial master - a duty he is sharing slavishly with Casper, his love for Rose still intervenes and he needs to press the trigger to terminate Casper's life so as to reflect on Rose's warning in the dream – Obi I pray you make it out of here alive. It is almost like the case of Geoffroy in *Onitsha* as painted by le Clézio. Geoffroy needed to see how the District Officer is treating Africans and how Oya as a queen is treated to know that association with the British is tantamount to listening to Rose in *Rose* – “What is it about men that they insist on killing the beauty in this world”. A statement of paradox and innuendo, that the civilisation race and war is a hoax, demeaning. Like Rose questions: What is wrong with men that they indulge in killing the beauty of life?

5. Implication of *Onitsha* and *Rose* for Wars of Civilisation as Paradox and Innuendo.

The two authors compared, here, seem to be reflections on regressive occurrences to imagine and alert humans on ugly and beauty of the past to be repeated or recanted or even blended for greater humanistic values. Their psychological and linguistic backgrounds inform how the use of language patterns that insinuate their pathological dispositions for a better humanity, and how they prognosticate danger or safety for humanity, like Waugh already cited explains. Fortunately, testing human behaviours in a worst case scenario – World wars of killing, and aligning interests to justify love of humanity serve as their décor. Some expressions in the two novels give clues of humanity in dubious civilisational march and why Jung already cited expects a psychological examination of the two authors, and why the lady figures as inspirers/muse of their protagonists serve well for yesterday and today's world – Oya a selfless queen, and Rose, a matyre in between Casper, a White, and Obi, an African. Little Rose, the daughter of Rose with unknown father, is reminiscence of the claim of some White Anthropologists that contact with Africans killed or led to the demise of the earliest mother of the Caucasian sub-race, The Neanderthal. Little Rose is like a neo-Neanderthal creation.

Geoffroy, leaving behind Europe to be in *Onitsha* – both not spared by the world war going on – still believes that the truth that makes life worth living is not by war mongering but by roaming like Oya till stability eventually comes. It is still like a roaming Neanderthal till a fission

or fusion happens. Note that the belief in fission or fusion of atoms for the creation of the world is not so welcome for the creation of panhuman culture; a paradox.

Les Anglais ne savent rien... Les enfants de Ndri commencent leur errance, mendiant leur nourriture sur les marchés, de ville en ville, voyageant sur les longues pirogues de pêche. Ainsi a grandi Okwho, jusqu' à ce qu'il rencontre Oya, qui porte enfermée en elle le dernier message de l'oracle, en attendant le jour ou tout pourra renaitre. (p. 247).

(English people know nothing... The children of Ndri, roaming, begging for food from market to market, from town to town, as they travel on fishing boat. That is how Okawho grew up till he found Oya – the one who embodies the last message of the oracle while waiting for the day when renewal comes.)

The statement above remains a puzzle. The warring and powerful nations of the world represented by the English people seem to be on a naïve venture; and that the children of Ndri, even as wretched as they seem, know that nothing could work in the state humans are currently are. The environment of River Niger insinuates that - Geoffroy who is completely enmeshed in the mystery of the River and the presence of Oya. The same feeling is painted by Amaka in *Rose*.

On 6 August 1945... Americans had dropped an atomic bomb on the Japanese city of Hiroshima ... Three days later... on Nagasaki... Why? Said one of the African soldiers to my back... Are they not civilians? Human beings killed? Why is there so much wickedness in this world? My face in shame on behalf of the human race... And so I went outside to look up toward the sky, to look for Rose, but she was not there. (pp. 209 – 211)

Wars are claimed by a given power or/and its allies for a better world, for a civilisation that obliterates the animal instinct of humans – man as a wolf to fellow man. Impending Third World War is following the trends that birthed both First and Second World Wars – human beings still not knowing what matters to live a life worth of human. Le Clézio and Amaka whose identities are fluid, intersecting multiple sub-races and cultures, are giving hints of how best to live, and are painting characters that expect humanity to ponder on, and pause a bit their folly, for a better stable human race in which sub-races are blurred. In them, we are witnessing a paradox and innuendo replete novels that seem psychosis driven!

6. Conclusion

Like in Soyinka (2014,37),

... Times are changing. The white man is here and he pokes his nose into everything. So it is a good thing that we also have those who

understand his way of thinking and can pass on to him our thoughts
on matters which concerns us...

The world in its “hydropus” state—tentacular predator state—engineered by the powerful five countries – USA, Russia, China, UK, and to some extent France that is European Union personified – how to silence the guns is very crucial for obviating disaster.

Purposeful life is being orchestrated in these novels, albeit, dressed in paradox and innuendo style. Like stated in working hypothesis, analysis shows that, truly, facts and imaginary are at work to propose a better way of revival for the expected human living that is worth adopting, and that wars and the English civilisation need rethinking – feigning naïve is expected of all human sub-races so as to birth love-driven civilisation. Oya has the message. Rose’s message, even as deceitful as it sounds, creates a better alternative in procreating Little Rose, a white girl taken as albino but very well cared for and nurtured in Onitsha environment. So, why not a world in which not only resources of Africa are carted away to other continents but also to match such carting away of resources with caring and nurturing Africans there, against calling them illegal immigrants. Le Clézio, originally from Mauritius in Africa, is raised and brought up in France and Italy; Amaka from African origin, is brought up and raised in England and the Caribbean. Great values follow for humanity in such “supposed psychotic” veiled approach—proposing a new approach to civilization birthed by naivety, or behaving as a novice to human relationship issues and avoiding raising standards that leave most humans alienated; and creating wars that conscript them into buying into such nocive standards like Russia and USA are doing to Ukraine and Middle East respectively.

References

- Aire, Victor (2003). *La Littérature Francophone Africaine aux Quatre Vents*, Jos : St. Stephen Bookhouse Inc.
- Amaka, Rosanna, (2023) *Rose and the Burma Sky*, Lagos: Masobe www.masobebooks.com.
- Bakewell, Sarah (2023), *Humanly Possible: The Great Humanist Experiment in Living*, London: Penguin.
- Barthes, Roland (1972) "Criticism as Language" in David Lodge (ed) pp. 646 – 660.
- Barus – Michel et. Al. (2003) *Vocabulaire de Psychosociologie* www.edition-eres.com
- Bell, Michael (2006). "Anthropology and/as Myth in Modern Criticism in Waugh, Patricia (ed) Op. cit. p. 119.
- Bobbet, Marie-Helene (2017) *De L'émerveillement dans les littératures poétiques et narratives des XIX^e et XX^e siècle*, Grenoble : ELLUG.
- Dortier, Jean-Francois (2008) *Le Dictionnaire des Sciences Humaines*, Auxerre-Cedex : Edition Sciences Humaines.
- Encyclopedia of Cognitive Science*, Sussex: Wiley West.
- Fournier, Michel (2013). *Généalogie Du Roman* , Paris : Hermann Glassin (Version remaniée) www.amazon.com
- Freud, Sigmund (1972) "Creative Writers and Daydreaming" (1908 book) in David Lodge (ed) op. cit. pp. 36 – 42.
- Fries, Marie-Hélène (2016). *Nanomonde et Nouveau Monde : Quelques Métaphores Clés sur les Nanotechnologies aux Etats-Unis*. Grenoble: ELLUG
- Granger, Gilles-Gaston, (1965) *La Raison*, Paris : PUF.
- Jung, C. G. (1972) 'Psychology and Literature' in David Lodge (ed) pp. 174 – 188.
- Larousse, le dictionnaire de Linguistique et des suivies du langage*, (2012). Paris : Larousse.
- Le Clézio, J.M.G. (1991). *Onitsha*, Paris Gallimard.
- Levinson, Stephen C. (2003). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press www.cambridge.org.
- Lodge, David (1988) *20th Century Literary Criticism*, London: Longman.
- Mercier, Robert (2020) *Comment Analyser les Personness*, www.waterstones.com.

- Mokwenye, Cyril (2009) *Black Literature in French – Africa and The Caribbeans*, Benin: Mindex Publishing.
- Reig, Christophe (éd) (2017) *Régis Jauffret : Eclats de la fiction* ; Paris : Presse Sorbonne Nouvelle : <http://psn.univ-paris3.fr>
- Ricalens-Pourchot, Nicole (2005) *Dictionnaire des figures de style*, Paris : Armand Colin.
- Soyinka, Wole (2005). *Interventions V: Between Defective Memory and the Public Lie: A Personal Odyssey in the Republic of Liars*, Ibadan: Bookcraft.
- Soyinka, Wole (2014). *Isara: A Voyage Around Essay*, Ibadan: Bookcraft.
- Waugh, Patricia (ed) (2006) *Literary Theory and Criticism*, Oxford: Oxford University Press.

Résistance, agentivité, exil et (auto)reconstruction dans L’*Interdite* de Malika Mokeddem.

PAR

Dr. Temidayo, ONOJOBI

DEPARTMENT OF FOREIGN LANGUAGES

OLABISI ONABANJO UNIVERSITY,

AGO-IWOYE, OGUN STATE.

onojobi.temidayo@oouagoiwoye.edu.ng

07032661544

Abstract

Questions of exile, displacement, and identity reconstruction have become central concerns in contemporary Maghrebi women's writing. Although existing scholarship has extensively examined themes of exile and identity in Malika Mokeddem's *L'Interdite*, however, relatively little attention has been devoted to the ways female agency functions as a mechanism of resistance and self-reconstruction. This study investigates therefore, the representation of female agency in *L'Interdite* with particular emphasis on exile and identity reconstruction. The article adopts Gayatri Chakravorty Spivak's Postcolonial Feminist theory because of its concern with the silencing of marginalized women, the politics of representation, and the recovery of subaltern voices within postcolonial societies. Using a qualitative research design, the study employs textual analysis to examine how the protagonist negotiates displacement, memory, cultural constraints, and gendered exclusion. Findings reveal that female agency is expressed through acts of self-definition, resistance to patriarchal and ideological restrictions, the reclamation of voice, and the reconstruction of identity across transnational spaces. The novel further demonstrates that exile, rather than functioning solely as a condition of loss, becomes a transformative site for self-discovery, autonomy, and empowerment. The study concludes that *L'Interdite* redefines exile as a catalyst for female self-reconstruction and agency. It recommends increased scholarly attention to the intersections of gender, migration, and identity in Francophone North African literature and highlights the importance of amplifying women's voices in postcolonial literary discourse.

Keywords: *Female Agency, Exile, Self-Reconstruction, Postcolonial Feminism, L'Interdite.*

Résumé

Cette étude a examiné la représentation de l'agentivité féminine dans *L'Interdite* de Malika Mokeddem en mettant l'accent sur l'exil et la reconstruction identitaire. Bien que les recherches existantes aient largement analysé les thèmes de l'exil et de l'identité dans ce roman, elles ont accordé relativement peu d'attention à la manière dont l'agentivité féminine fonctionne comme un mécanisme de résistance et de reconstruction de soi. L'étude s'est appuyée sur le féminisme postcolonial de Gayatri Chakravorty Spivak en raison de son intérêt pour le silence imposé aux femmes marginalisées, la politique de la réappropriation de la voix des subalternes dans les sociétés postcoloniales. Une méthodologie qualitative fondée sur l'analyse textuelle a été adoptée afin d'examiner la manière dont la protagoniste a négocié le déplacement, la mémoire, les contraintes culturelles entre autre. Les résultats ont montré que l'agentivité féminine s'est manifestée à travers l'affirmation de soi, la résistance aux contraintes patriarcales et idéologiques, la reconquête de la parole et la reconstruction de l'identité dans des espaces transnationaux. Le roman a également démontré que l'exil n'a pas seulement constitué une expérience de perte, mais qu'il est devenu un espace de transformation, d'autonomie et d'émancipation. L'étude a conclu que *L'Interdite* a redéfini l'exil comme un catalyseur de la reconstruction identitaire et de l'agentivité féminine. Elle a recommandé de renforcer les recherches sur les intersections entre le genre, la migration et l'identité dans la littérature francophone maghrébine, tout en accordant une plus grande visibilité aux voix féminines dans le discours littéraire postcolonial.

Mots-clés : Agentivité féminine, Exil, Reconstruction de soi, Féminisme Postcolonial, *L'Interdite*.

Introduction

La condition des femmes dans de nombreuses sociétés africaines et nord-africaines a longtemps été façonnée par des structures patriarcales qui régulent l'accès au pouvoir, à la mobilité, à l'éducation et à l'expression de soi. Bien que les expériences historiques des femmes varient selon les régions et les cultures, beaucoup ont été soumises à des pratiques sociales et à des systèmes idéologiques qui limitent leur autonomie et leur participation à la vie publique. Dans les contextes postcoloniaux, ces formes d'oppression sont souvent aggravées par l'instabilité politique, le conservatisme religieux et des attentes culturelles qui définissent les rôles des femmes dans des cadres restrictifs. Ainsi, les écrivaines africaines et maghrébines ont de plus en plus recours à la littérature comme espace de contestation de l'exclusion genrée et d'articulation de visions alternatives de l'identité et de l'émancipation féminines (Mohanty, 2003 ; Spivak, 1988).

Dans la critique littéraire féministe, la notion d'agentivité féminine s'est imposée comme un outil analytique essentiel pour comprendre la manière dont les femmes négocient les environnements oppressifs et construisent des identités significatives. L'agentivité féminine renvoie à la capacité des femmes à faire des choix, à résister à la domination, à reconquérir leur voix et à participer activement à la construction de leurs destins personnels et collectifs. Plutôt que de représenter les femmes uniquement comme des victimes des structures patriarcales, les études féministes contemporaines mettent en avant leur capacité à contester les contraintes sociales et à transformer leurs conditions à travers diverses formes de résistance et d'auto-définition (Butler, 1997 ; Mahmood, 2005). Dans les contextes postcoloniaux, cette notion est particulièrement importante car elle met en lumière les espaces d'autonomie créés par les femmes marginalisées malgré les pressions croisées du genre, de la culture, de l'histoire et de la politique.

La question de l'agentivité féminine occupe une place centrale dans l'œuvre de Malika Mokeddem, l'une des écrivaines algériennes contemporaines les plus influentes. Son écriture explore fréquemment les thèmes de l'exil, du déplacement, de la mémoire, de l'identité et de la résistance. A travers la perspective d'une femme évoluant entre tradition et modernité, Mokeddem met en scène des personnages féminins qui défient les normes culturelles restrictives et recherchent des formes alternatives d'accomplissement de soi. Dans *L'Interdite*, la protagoniste Sultana retourne en Algérie après des années d'exil et confronte les réalités sociales, politiques et émotionnelles d'une terre natale

marquée par la violence, l'exclusion et la rigidité idéologique. A travers ce récit, Mokeddem interroge la relation entre exil et identité tout en soulignant la capacité des femmes à la résilience et à la reconstruction de soi.

L'écriture féministe algérienne s'est souvent développée en réponse à des circonstances historiques marquées par la domination coloniale, les luttes nationalistes et les crises politiques postindépendance. Des écrivaines telles qu'Assia Djébar, Malika Mokeddem et Leïla Marouane ont constamment analysé les effets des systèmes patriarcaux et idéologiques sur la vie des femmes tout en revendiquant davantage de liberté et d'autodétermination. Leurs textes contestent les représentations traditionnelles des femmes comme sujets passifs et mettent plutôt l'accent sur la subjectivité féminine, la voix, la mobilité et la résistance (Djébar, 1995 ; Hiddleston, 2006). Dans cette tradition littéraire, *L'Interdite* occupe une place importante en ce qu'il présente l'exil non seulement comme un déplacement géographique, mais comme un processus complexe à travers lequel les femmes renégocient leur identité et leur agentivité. Malgré l'accroissement des travaux critiques sur l'œuvre de Malika Mokeddem, les études existantes se sont principalement concentrées sur les thèmes de l'exil, de la migration, de la crise identitaire, de la mémoire et de l'hybridité culturelle. Il existe donc un besoin d'une étude ciblée qui analyse comment l'agentivité fonctionne comme mécanisme permettant aux femmes de négocier le déplacement, de reconquérir leur voix et de reconstruire leur identité dans les espaces postcoloniaux. Cette étude répond à cette lacune en faisant de l'agentivité féminine la catégorie analytique centrale d'interprétation du roman. Dans cette perspective, cette recherche vise à examiner la représentation de l'agentivité féminine dans *L'Interdite* de Malika Mokeddem. Plus précisément, elle cherche à analyser les formes de contraintes sociales, culturelles et idéologiques auxquelles sont confrontés les personnages féminins ; à étudier les stratégies par lesquelles la protagoniste négocie l'exil et le déplacement ; et à évaluer le rôle de l'agentivité dans la reconstruction de l'identité et de la subjectivité. L'étude mobilise la théorie féministe postcoloniale de Gayatri Chakravorty Spivak en raison de son intérêt pour les voix marginalisées, la représentation, la subalternité et la récupération de la subjectivité féminine dans les sociétés postcoloniales.

Le concept d'agentivité féminine est devenu de plus en plus central dans la critique littéraire postcoloniale et maghrébine, car il offre un cadre d'analyse permettant d'examiner la manière dont les femmes négocient les systèmes de domination et construisent des identités autonomes. Les premières études féministes sur la littérature postcoloniale se sont souvent concentrées sur la marginalisation des

femmes, leur mise sous silence et leur exclusion des espaces politiques et culturels. Si ces approches ont permis de mettre en lumière les structures patriarcales, elles ont fréquemment représenté les femmes comme des victimes passives de l'oppression. Les recherches plus récentes ont cependant déplacé l'attention vers la capacité des femmes à résister, à se définir et à intervenir socialement, en soulignant la manière dont les personnages féminins négocient activement des environnements restrictifs et créent des formes alternatives de subjectivité (Mohanty, 2003 ; Mahmood, 2005). Dans la littérature maghrébine, l'agentivité féminine s'exprime notamment à travers la mobilité, l'indépendance intellectuelle, la résistance aux contraintes sociales et la reconquête de la parole. Ainsi, elle s'impose comme une catégorie analytique essentielle pour comprendre les réponses des femmes aux formes patriarcales et postcoloniales de domination.

Étroitement liée à la question de l'agentivité est la thématique de l'exil occupant une place centrale dans l'écriture féminine contemporaine. L'exil a traditionnellement été interprété comme une condition de déplacement, de perte, d'aliénation et de rupture avec les origines culturelles. Toutefois, les études féministes contemporaines soutiennent de plus en plus que l'exil peut également constituer un espace productif de reconfiguration identitaire et de réinvention de soi. Selon Brah (1996), le déplacement génère souvent de nouvelles formes d'appartenance et de compréhension de soi qui remettent en question les conceptions fixes de l'identité. De même, Hall (1990) affirme que les identités se reconstruisent continuellement à travers le mouvement, la mémoire et la négociation culturelle. Dans de nombreux textes postcoloniaux écrits par des femmes, l'exil devient un espace à partir duquel les protagonistes réévaluent de manière critique les traditions héritées, interrogent les idéologies dominantes et formulent des visions alternatives du soi. La reconstruction identitaire apparaît ainsi comme un processus dynamique par lequel l'expérience du déplacement se transforme en opportunité d'émancipation et de découverte de soi. Les analyses existantes des personnages féminins chez Mokeddem insistent souvent sur leur statut marginal, leurs identités nomades et leur résistance aux traditions patriarcales. Les chercheurs ont observé que les protagonistes mokeddemiennes occupent fréquemment des espaces liminaires situés entre cultures, langues et normes sociales. Ces personnages remettent en cause les rôles de genre traditionnels à travers la mobilité, l'éducation, la réussite professionnelle et l'autonomie intellectuelle (Donadey, 2001 ; Hiddleston, 2006). Bien que ces travaux reconnaissent la résistance des femmes, ils se concentrent généralement sur des thèmes plus larges tels que l'identité, l'exil et l'appartenance transnationale,

plutôt que sur l'agentivité en tant que catégorie analytique distincte. Les mécanismes par lesquels les femmes reconquièrent la parole, négocient l'exclusion et reconstruisent leur subjectivité restent donc insuffisamment explorés. Une analyse plus centrée sur l'agentivité féminine permettrait ainsi de mieux comprendre les processus de transformation à l'œuvre dans les personnages féminins de Mokeddem.

La présente revue met en évidence une lacune importante dans la littérature existante. Bien que les études antérieures aient abondamment traité de l'exil, de la mémoire, de l'identité et du déplacement culturel dans *L'Interdite*, relativement peu d'attention a été accordée à l'agentivité féminine en tant que processus de résistance et de reconstruction de soi. Les analyses existantes tendent à privilégier l'expérience d'aliénation de la protagoniste tout en sous-estimant son rôle actif dans la négociation des contraintes sociales, culturelles et idéologiques. Cette étude comble cette lacune en mobilisant la théorie féministe postcoloniale de Gayatri Spivak afin d'examiner comment l'agentivité permet à Sultana de reconquérir la parole, de contester la marginalisation et de reconstruire son identité. En plaçant l'agentivité féminine au centre de l'analyse, cet article propose une lecture renouvelée de *L'Interdite*, qui dépasse les récits de déplacement pour mettre en lumière la capacité des femmes à se définir et à se transformer dans les contextes postcoloniaux.

Le patriarcat, le fondamentalisme religieux et les stratégies de résistance féminine dans *L'Interdite*

Malika Mokeddem, romancière algérienne de renom, a largement contribué à la représentation de la société algérienne postcoloniale à travers ses œuvres littéraires. L'auteure a contribué de manière significative à la représentation de la société algérienne postcoloniale en mettant en scène les réalités sociales, culturelles et politiques qui ont façonné la vie des Algériens après l'indépendance. A travers ses romans, elle aborde des problématiques telles que le patriarcat, le fondamentalisme religieux, les inégalités de genre, l'exil, les crises identitaires et la quête de liberté individuelle. Ses protagonistes féminines remettent souvent en question les traditions oppressives et les conventions sociales, révélant ainsi les tensions entre modernité et conservatisme dans l'Algérie contemporaine. En donnant une voix aux individus marginalisés, en particulier aux femmes, Mokeddem critique les systèmes de domination et d'exclusion tout en mettant en lumière la résilience, l'agentivité et les aspirations de ceux qui recherchent l'autonomie et la transformation sociale. Ses œuvres offrent ainsi une réflexion nuancée et critique sur les complexités de la société algérienne postcoloniale. Dans *L'Interdite*, elle interroge

des problématiques telles que le patriarcat, les discriminations fondées sur le genre, l'extrémisme religieux, la sexualité et la marginalisation des femmes. A travers le parcours de la protagoniste, Sultana Medjahed, Mokeddem met en lumière les réalités de l'oppression féminine ainsi que les multiples formes d'injustice sociale auxquelles les femmes algériennes sont confrontées. Le roman explore les tensions entre oppression et résistance dans un contexte socioculturel profondément marqué par le fondamentalisme islamique. Compte tenu du rôle central de l'islam dans la structuration des normes sociales et des pratiques culturelles en Algérie, l'auteure met en évidence les contraintes imposées aux femmes tout en illustrant leurs actes de contestation face à ces conventions restrictives. Le roman montre comment les interprétations fondamentalistes de l'islam régissent la vie quotidienne à travers des codes moraux rigoureux, notamment l'interdiction de l'alcool et l'imposition d'une tenue vestimentaire conservatrice aux femmes. Ces prescriptions contribuent au renforcement des structures patriarcales qui limitent les libertés féminines et perpétuent leur exclusion sociale. Dans ce contexte, les femmes sont souvent privées d'autonomie et d'accès au pouvoir, demeurant soumises à la domination masculine. Au cœur du récit se trouve Sultana Medjahed, néphrologue exerçant à Montpellier, en France. Après plusieurs années d'exil, elle retourne dans sa ville natale d'Aïn Nekhla, dans le sud de l'Algérie, afin d'assister aux funérailles de Yacine Meziane, ancien amant et confrère qu'elle n'a pas revu depuis la fin de leurs études de médecine à Oran. Dès son arrivée, elle se heurte à l'opposition de Bakar, maire de la ville et dirigeant du mouvement islamiste local, qui tente de lui interdire de participer à la procession funéraire au seul motif qu'elle est une femme. Refusant de se soumettre à cette exclusion, Sultana défie les pressions sociales et assiste à la cérémonie. Elle décide ensuite de rester dans le village afin d'assurer les soins médicaux de la population jusqu'à la nomination d'un nouveau médecin. Le mode de vie de Sultana, façonné par ses années passées en Europe, contraste fortement avec les attentes de la société locale. Son indépendance, sa liberté de parole et son refus de se conformer aux rôles traditionnels assignés aux femmes font d'elle la cible des fondamentalistes religieux qui la considèrent comme une menace pour l'ordre établi. Ceux-ci cherchent à l'écarter de la communauté, craignant que son exemple n'encourage les jeunes filles et les femmes à remettre en question les normes dominantes. Le roman retrace également l'enfance traumatique de Sultana. Devenue orpheline à l'âge de cinq ans, elle est témoin des conséquences tragiques de la violence conjugale lorsque son père accuse injustement sa mère, Aïcha, d'infidélité. A la suite d'une altercation violente, sa mère trouve la mort, laissant Sultana et sa jeune sœur abandonnées. Peu de temps après, cette dernière décède également, accentuant l'expérience de perte

et de vulnérabilité de la protagoniste. Tout au long du récit, Sultana remet en cause les contradictions d'une société patriarcale et fondamentaliste. Son refus de se conformer aux attentes sociales provoque de nombreux conflits avec les extrémistes religieux, mais elle persiste à défendre son indépendance et ses convictions personnelles. Bien qu'elle rejette le mariage en raison des contraintes qu'il peut imposer à sa liberté, elle demeure ouverte à l'attachement affectif et à l'amour platonique. À travers le parcours de Sultana, Mokeddem construit ainsi un puissant récit de résistance féminine, d'autonomie et d'autodétermination face à l'oppression sociale et religieuse.

L'agentivité féminine à travers *L'Interdite*

L'agentivité féminine à travers l'exil se manifeste par la capacité des femmes à transformer le déplacement et l'éloignement en un espace de découverte de soi, d'autonomisation et de résistance. Bien que l'exil plonge l'individu dans une situation permanente de déplacement et de déracinement, la découverte d'une force intérieure permettant de s'adapter, de persévérer et de s'épanouir dans un nouvel environnement peut favoriser une plus grande indépendance, une confiance accrue en soi et un développement personnel, conduisant ainsi à une affirmation de soi et à une réalisation personnelle plus profondes. Sultana confirme cette conception lorsqu'elle déclare : *A Oran, j'avais appris à hurler. Je me tenais toujours cabrée pour parer aux attaques. L'anonymat dans de grandes villes étrangères a émoussé mes colères, modéré mes ripostes. L'exil m'a assouplie; L'exil est l'aire de l'insaisissable, de l'indifférence réfractaire, du regard en déshérence* p.17. À travers ses expériences dans de nouveaux environnements, la protagoniste développe leur résilience, acquiert de nouvelles connaissances et exerce un plus grand contrôle sur sa vie personnelle, sociale et économique. Par exemple, le parcours psychologique de Sultana transforme profondément son identité. À l'âge adulte, les conflits identitaires qu'elle traverse trouvent leur origine dans les traumatismes de son enfance, ce qui la pousse à affronter un passé douloureux qui continue de la hanter. Dans un premier temps, elle est submergée par d'intenses sentiments de peur, de tristesse et d'impuissance lorsque ressurgissent les souvenirs de la perte tragique des membres de sa famille. Toutefois, en faisant face à ces réminiscences douloureuses, elle parvient progressivement à surmonter ses blessures émotionnelles. Ses expériences et ses émotions façonnent sa personnalité ainsi que sa manière d'affronter les défis de l'existence. Son identité n'est pas enracinée dans un lieu ou un moment précis, elle demeure fluide et mouvante, à l'image d'un nomade en perpétuel déplacement. Cette existence nomade devient le

symbole de sa liberté professionnelle, de son autonomie personnelle et de son indépendance financière. Cette transformation se reflète dans le passage suivant : *Mais comment ... comment leur faire comprendre ma terreur du choix, l'arrêt ? Comment leur faire entendre que ma survivance n'est que dans le déplacement, dans la migration? Lorsqu'on est ainsi, une avidité qui à la brûlure au cœur, la projection dans le temps quasi est impossible. ... Mon retour m'aura servi au moins à cela, à détruire mes dernières illusions d'ancrage* p.161. L'exil devient ainsi bien plus qu'une simple condition de déplacement géographique ; il constitue un processus de transformation grâce auquel les femmes négocient leur liberté, affirment leur autonomie et façonnent activement leur propre destinée malgré les défis et les incertitudes auxquels elles sont confrontées. L'agentivité féminine dans *L'Interdite* de Malika Mokeddem émerge comme une négociation complexe entre contrainte et (auto)reconstruction, notamment à travers le motif de l'exil. Dans une perspective féministe postcoloniale, l'exil ne se limite pas au déplacement physique, mais constitue également une condition symbolique à travers laquelle les femmes renégocient leur identité, leur autonomie et leur voix. Comme le souligne Spivak, le sujet féminin subalterne est souvent situé en dehors des structures dominantes de parole et de reconnaissance, ce qui nécessite des espaces alternatifs d'énonciation. En ce sens, l'exil devient à la fois une rupture et une possibilité de reconfiguration de soi. L'exil fonctionne dans le récit comme une forme de résistance face à l'enfermement patriarcal. En quittant des espaces familiaux et culturels restrictifs, les personnages féminins contestent les frontières idéologiques imposées à leur identité. Ce déplacement hors de la terre natale ou du cadre traditionnel n'est pas uniquement géographique, mais également épistémologique, car il permet aux femmes d'interroger les normes héritées. Dans la théorie féministe postcoloniale, l'exil est souvent compris comme un refus du silence imposé et de la subjectivité contrôlée (Mohanty, 2003). Ainsi, dans le roman choisi, l'exil devient une stratégie de survie et de rébellion contre l'oppression genrée. L'agentivité féminine s'articule aussi à travers l'exil comme une rupture transformatrice avec l'enfermement patriarcal dans *L'Interdite*. L'exil ne se réduit pas à un simple déplacement spatial, mais constitue une reconfiguration de l'identité et de la subjectivité. Un moment narratif clé apparaît lorsque la protagoniste réfléchit à la séparation d'avec le foyer : « *Je ne suis pas partie parce que j'étais perdue, mais parce que j'ai refusé le silence* » p.176. Cette déclaration inscrit l'exil comme un acte délibéré de résistance plutôt que comme une posture de victimisation. L'expression « *j'ai refusé le silence* » marque une rupture avec les attentes genrées d'obéissance et de discrétion. Dans une lecture féministe postcoloniale, le silence n'est pas une absence, mais une forme de contenance imposée de la parole féminine. Phrase par phrase, la

proposition « *Je ne suis pas partie parce que j'étais perdue* » rejette l'interprétation patriarcale de la mobilité féminine comme signe d'instabilité ou d'échec moral. Au contraire, le départ est présenté comme un choix rationnel et autodéterminé. La structure contrastive « ne... pas... parce que / mais parce que » renforce l'agentivité en corrigeant linguistiquement les récits dominants. La seconde proposition, « *j'ai refusé le silence* », est essentielle: le terme « *refus* » implique une conscience active et une posture de résistance. Le silence n'est donc pas naturel, mais imposé, ce qui rejoint l'argument de Mohanty selon lequel les femmes dans les contextes postcoloniaux sont souvent construites comme des sujets passifs plutôt que comme des actrices sociales.

L'éducation renforce également l'agentivité féminine en offrant une liberté intellectuelle et une conscience critique. Orpheline dès son jeune âge, Sultana bénéficie d'une éducation secondaire de type occidental en Algérie sous la tutelle d'un couple français qui lui transmet des valeurs, des connaissances et une vision du monde différentes de celles de son environnement traditionnel. Elle s'installe par la suite en France, où elle achève ses études de médecine et devient néphrologue, une réussite professionnelle encore peu accessible à de nombreuses femmes dans le contexte algérien. A travers le parcours éducatif et professionnel de Sultana, Mokeddem met en évidence le pouvoir transformateur de l'éducation comme vecteur d'émancipation féminine et de mobilité sociale. Ce faisant, elle sensibilise à la nécessité de remettre en question les attitudes patriarcales et de promouvoir une meilleure reconnaissance des droits, des compétences et des aspirations des femmes dans la société algérienne. A travers l'apprentissage formel et l'autoformation, les femmes acquièrent des outils leur permettant d'interroger les récits patriarcaux et de construire des visions du monde autonomes. L'éducation fonctionne comme une force libératrice qui rompt le cycle de l'ignorance contribuant à la reproduction des inégalités de genre. Comme le soulignent plusieurs théoriciennes féministes, la production de savoir est essentielle pour déconstruire les structures de domination, notamment dans les contextes postcoloniaux où l'accès des femmes à l'éducation a historiquement été limité. L'émancipation intellectuelle devient ainsi une dimension centrale de la résistance.

La réussite professionnelle joue également un rôle crucial dans la redéfinition de l'identité féminine dans le roman. Les femmes qui investissent des espaces professionnels tels que l'enseignement, l'écriture ou les fonctions administratives remettent en cause l'association traditionnelle entre féminité et domesticité. L'indépendance économique leur permet de négocier plus efficacement les rapports de pouvoir et de résister à la dépendance vis-à-vis des structures patriarcales.

En raison de sa réussite professionnelle et de son statut de modèle pour les femmes d'Aïn Nekhla, Sultana suscite l'admiration de la jeune Dalila, qui voit en elle un exemple remarquable de courage et de transgression des normes de genre traditionnelles: *Nous savons qui tu es, ma fille. Nous sommes contentes que Sultana Medjahed soit devenue une belle femme, docteur de surcroît. Il ne faut pas céder à ces tyrans ! Nous les femmes, on a besoin de toi. Jusqu'à présent, il n'y a eu que des médecins hommes, ici. Toi, tu es des nôtres. Toi, tu peux nous comprendre... Trente années à supporter ceux du parti suffisent à notre peine. Nous ne voulons pas me retomber sous un joug encore plus impitoyable, celui des intégristes* p.156. L'engagement professionnel demeure un levier essentiel d'affirmation de l'autonomie et de transformation des normes de genre.

La reconquête du corps féminin constitue une autre dimension importante de l'agentivité dans *L'Interdite*. Le corps féminin, traditionnellement régulé par des codes culturels et religieux, devient un espace de résistance lorsque les femmes affirment leur contrôle sur leur sexualité, leur mobilité et leur apparence. Un épisode qui illustre une stratégie de survie est la transgression délibérée par la protagoniste des croyances traditionnelles et des tabous sociaux. Dans *L'Interdite*, les normes religieuses et culturelles limitent fortement l'autonomie des femmes sur leur propre corps. Sultana défie ces conventions en adoptant des comportements considérés comme interdits au sein de sa communauté. Par exemple, le fait qu'un homme et une femme non mariés partagent la même chambre est perçu comme une grave violation des codes sociaux et religieux: *L'illicéité de notre situation me vient subitement à l'esprit. Un homme et une femme, deux étrangers sous le même toit. L'honneur du village est en danger. Ce soir, premier retour dans la transgression. Cela me convient.* p. 54. Dans le cadre islamique défendu par les villageois, une telle conduite est généralement assimilée à l'adultère ou à la fornication. Par ces actes de défi, Sultana remet en cause le contrôle patriarcal exercé sur le corps des femmes et sur leurs choix personnels. Le code vestimentaire demeure une question controversée en Algérie, où les femmes sont souvent tenues de s'habiller avec modestie conformément aux principes de l'islam. Dès son arrivée en Algérie, Sultana est interpellée par un homme qui lui reproche de ne pas porter le voile: *Tu n'as qu'à porter le voile!* p.17. En réappropriant leur autonomie corporelle, les femmes affirment leur subjectivité et rejettent l'objectification. Cette reconquête rompt avec l'appropriation patriarcale du corps féminin, historiquement réduit à un symbole d'honneur familial ou d'identité communautaire. Egalement, Sultana est représentée comme une femme libre et audacieuse qui remet ouvertement en question les préceptes traditionnels de l'islam. Elle fréquente des

espaces publics, notamment des bars et des cafés, et refuse de se conformer aux attentes sociales imposées aux femmes. Sa caractérisation comme « l'interdite », suggérée par le titre du roman, met en évidence sa posture transgressive au sein d'une société conservatrice. Cette perception est davantage soulignée lorsqu'un jeune garçon s'exclame dans le roman : Bierre! Un docteur? Même docteur !une femme ne va pas boire de la bière et parler comme ça aux hommes dans un bar! p.112. Le rejet par Sultana des traditions et des comportements socialement prescrits constitue une stratégie d'affirmation de soi et de survie qui s'inscrit dans les principes du féminin postcolonial. Lors de sa réintégration dans la société, elle refuse de se conformer aux attentes conventionnelles imposées aux femmes. Par cet acte de défi, elle remet en question les contraintes du conservatisme religieux et affirme son autonomie ainsi que sa liberté individuelle. La théorie féministe souligne de manière constante que l'autonomie corporelle est fondamentale pour la libération des femmes.

Enfin, la voix féminine et l'auto-définition représentent l'aboutissement de l'agentivité dans le récit. Les sujets parlants dans *L'Interdite* passent du silence à l'énonciation, en reconquérant l'autorité narrative sur leurs expériences vécues. Cet acte de parole est politiquement significatif, car il bouleverse les structures qui rendent historiquement les femmes invisibles ou inaudibles. L'émergence de la voix féminine signifie non seulement un empowerment individuel, mais aussi une transformation collective, dans la mesure où elle remet en cause les discours dominants sur le genre et le pouvoir. A travers l'exil, l'éducation, l'identité professionnelle et l'autonomie corporelle, les femmes se reconstruisent comme sujets actifs plutôt que comme objets passifs.

CONCLUSION

L'étude a examiné la représentation de l'agentivité féminine dans *L'Interdite* en analysant la manière dont les structures patriarcales et religieuses ont façonné les expériences des femmes ainsi que leurs formes de résistance. Fondée sur le féminisme postcolonial, notamment les travaux de Gayatri Chakravorty Spivak et de Chandra Talpade Mohanty, l'analyse a montré que l'agentivité féminine n'a pas été absolue ni linéaire, mais qu'elle s'est construite à travers l'exil, l'éducation, la réussite professionnelle et l'autonomie corporelle. Les résultats ont révélé que, bien que les systèmes patriarcaux et religieux aient limité la mobilité, la voix et l'identité des femmes, ces contraintes ont également créé des espaces de résistance, de prise de conscience et de reconstruction de la subjectivité féminine. Ainsi, l'agentivité a été présentée comme un processus relationnel, fragmenté et

continuellement négocié dans le contexte postcolonial. L'étude a conclu que la résistance des femmes s'est manifestée par des formes d'autonomisation intellectuelle, émotionnelle, économique et corporelle plutôt que par une libération totale des structures patriarcales. En conséquence, il a été recommandé que les recherches futures adoptent des approches intersectionnelles et féministes postcoloniales afin de mieux rendre compte de la complexité de la subjectivité féminine au-delà de l'opposition entre victimisation et émancipation. Il a également été recommandé d'accorder une attention particulière au rôle de l'éducation, de la mobilité et des analyses comparatives des textes féministes africains, tout en poursuivant les efforts visant à amplifier les voix féminines marginalisées dans les espaces littéraires et académiques afin de renforcer la représentation, l'autorité narrative et la justice épistémique.

REFERENCES

- Bâ, M. (1981). *Une si longue lettre*. Nouvelles Éditions Africaines.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of Diaspora: Contesting identities*. Routledge
- Butler, J. (1990). *Gender trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge.
- (1997). *The Psychic life of Power: Theories in Subjection*. Stanford University Press.
- Cominetti, E. A. (2018). Female autofiction and postcolonial identity: Cultural Hybridity and Female Subjectivity in Francophone Writing. *Crossways Journal*, 2(2). <https://crossways.lib.uoguelph.ca/index.php/crossways/article/view/4953>
- Das, U., & Tampubolon, G. (2022). Female Agency and its Implications on Mental and Physical Health: Evidence from the city of Dhaka. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2204.00582>
- Djebar, A. (1995). *Ces Voix qui m'assiègent: En marge de ma Francophonie*. Albin Michel.
- Donadey, A. (2001). *Recasting Postcolonialism: Women writing between Worlds*. Heinemann.
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, Culture, Difference* (pp. 222–237). Lawrence & Wishart.
- Hargreaves, A. G. (2001). *Memory, Empire and Postcolonialism: Legacies of French Colonialism*. Lexington Books.
- Herr, R. S. (2018). Islamist Women's Agency and Relational Autonomy. *Hypatia*, 33(2), 195–215. <https://doi.org/10.1111/hypa.12402>
- Hiddleston, J. (2006). *Assia Djebar: Out of Algeria*. Liverpool University Press.
- Jonipelliwar, M. K. (2025). Transcultural Feminist Agency and limits of Portability: Re-reading Chimamanda Ngozi Adichie's *Americanah*. *The Context Journal*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.19429705>
- Liang, M., Zhang, X., & Ye, L. (2025). Girlhood Feminism as Soft Resistance: Affective Counterpublics and Algorithmic Negotiation on RedNote. ArXiv. <https://arxiv.org/abs/2507.0705>
- Mahmood, S. (2005). *Politics of Piety: The Islamic Revival and the Feminist Subject*. Princeton University Press.

- Malika, M. (1993). *L'interdite*. Paris: Édition Grasset et Fasquelle.
- Mohamed, S., Pang, M.-T., & Isaac, W. (2020). Decolonial AI: Decolonial Theory as Sociotechnical Foresight in Artificial Intelligence. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2007.04068>
- Mohanty, C. T. (2003). *Feminism without borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity*. Duke University Press.
- Seidel, A. (2024). Reclaiming the Feminine in cities at War: Female Agency, Spatial Subversion, and Linguistic Resistance in women-authored Literature. *Studia Rossica Posnaniensia*, 49(1), 241–257. <https://doi.org/10.14746/strp.2024.49.1.15>
- Sharma, V. (2026). Exile, Migration Trauma and the Reconstruction of Selfhood in African and Caribbean women's writing. *ScienceOpen Preprints*. <https://doi.org/10.14293/PR2199.003514.v1>
- Spivak, G. C. (1988). Can the Subaltern speak? In C. Nelson & L. Grossberg (Eds.), *Marxism and the Interpretation of Culture* (pp. 271–313). University of Illinois Press.
- Winbush, A., Averis, K., & Kearney, B. (2023). Review of Autofiction: A female Francophone aesthetic of Exile. *Journal of European Studies*, 53(1), 92–93.
- Woodhull, W. (2009). *Transfigurations of the Maghreb: Feminism, Decolonization, and Literatures*. University of Minnesota Press.

Contacts de langues et narration enfantine en contexte post-impérial : *La petite fille*

***des eaux*, roman collectif béninois**

Abraham Enefu

Nnamdi Azikiwe University, Awka

07062081037

a.enefu@unizik.edu.ng

et

Prof. Busari Lasisi

Kaduna State University

0807 727 0817

busarilasisi@gmail.com

Résumé

Cet article examine les contacts de langues dans *La petite fille des eaux* (2006), un roman collectif coordonné par Florent Couao-Zotti et rédigé par dix auteurs béninois. Le roman s'inspire d'une histoire vraie et raconte l'expérience de Sité, une fillette de dix ans soumise à la pratique du vidomègon, un système traditionnel de placement d'enfants au Bénin qui, dans le contexte contemporain, a évolué vers des formes d'exploitation et de traite transnationale d'enfants, en particulier vers des pays tels que le Gabon. Conçu comme un acte collectif d'engagement littéraire et social, le roman confie chaque chapitre à un auteur différent tout en préservant la continuité narrative autour d'une seule protagoniste. L'ouvrage semble s'adresser à la fois à un public local et international, alliant accessibilité et intention didactique visant à sensibiliser aux transformations de vidomègon. D'un point de vue linguistique, le roman est principalement rédigé en français, la langue institutionnelle héritée de la domination coloniale, en intégrant des éléments issus de langue locale telle que le fon, sous forme de noms propres, de références culturelles et d'insertions ponctuelles accompagnées de notes de bas de page. S'appuyant sur une analyse qualitative d'extraits choisis et s'inspirant du dialogisme bakhtinien et de la sociolinguistique postcoloniale, cette étude explore la manière dont les pratiques d'écriture du roman reflètent les hiérarchies linguistiques. Elle montre que le texte ne représente pas uniquement la domination linguistique héritée de la colonisation, mais construit un espace où s'articulent contacts de langues, écriture collective et négociation des rapports de pouvoir dans un contexte post-impérial.

Mots-clés : Contacts de langues, Narration enfantine, Plurilinguisme postcolonial,

Littérature francophone collective

Abstract

This article examines language contact in *La petite fille des eaux* (2006), a collective novel coordinated by Florent Couao-Zotti and written by ten Beninese authors. Inspired by a true story, the novel recounts the experiences of Sité, a ten-year-old girl subjected to the *vidomègon* system, a traditional child placement practice in Benin that has gradually developed into forms of domestic exploitation and cross-border child trafficking, particularly towards Gabon. Conceived as a collective literary and social initiative, the novel assigns each chapter to a different author while preserving the narrative continuity of a single child protagonist. It addresses both local and international readers through an accessible narrative intended to raise awareness of the contemporary transformation of the *vidomègon* system. Linguistically, the novel is written primarily in French, the institutional language inherited from French colonial rule, while incorporating elements from Beninese languages such as Fon through personal names, place names, cultural references and occasional lexical insertions accompanied by explanatory footnotes. Drawing on a qualitative analysis of selected passages and informed by Bakhtinian dialogism and postcolonial sociolinguistics, this article explores how the novel's linguistic practices reflect inherited language hierarchies. It argues that the text does not merely represent linguistic domination but stages a space in which language contact, collective authorship and child narration negotiate relationships between languages, identities and power in a post-imperial context.

Keywords: Language contact; Child narration; Postcolonial multilingualism; Collective Francophone literature.

Introduction

Le contact de langues en contexte post-impérial renvoie à des situations où plusieurs langues coexistent et interagissent dans un même espace social, mais selon des rapports de pouvoir hérités de l'histoire coloniale. Comme le montre Louis-Jean Calvet, les contacts entre langues ne sont pas neutres : ils s'inscrivent dans des relations de domination où une langue tend à s'imposer au détriment d'autres langues, phénomène qu'il désigne sous le terme de *glottophagie* (Calvet, 1974 : 8). Dans de tels contextes, notamment en Afrique de l'Ouest francophone, la rencontre entre les langues européennes héritées de la colonisation et les langues locales ne saurait être envisagée comme un phénomène neutre ou strictement linguistique. Comme le définit Uriel Weinreich, le contact de langues survient lorsque des locuteurs de langues différentes entrent en interaction, produisant des phénomènes tels que l'emprunt, l'interférence ou l'alternance codique (Weinreich, 1953 : 1). Toutefois, au-delà de ces aspects structurels, le contact de langues doit être appréhendé comme une pratique sociale inscrite dans des rapports de pouvoir. À cet égard, Pierre Bourdieu (1982) montre que les langues et les variétés linguistiques fonctionnent au sein d'un « marché linguistique » où certaines formes acquièrent une valeur symbolique supérieure parce qu'elles sont reconnues par les institutions sociales, tandis que d'autres sont reléguées à des positions dominées (Bourdieu, 1982 : 5-6). Dans le contexte béninois, le français occupe largement cette position de langue légitime en raison de son statut de langue officielle, scolaire et administrative.

Cette distribution inégale des valeurs linguistiques constitue un héritage direct de l'histoire coloniale. Dans le Bénin, une société post-impériale, le français continue d'occuper une position dominante dans les domaines de l'administration, de l'éducation et de la production littéraire, tandis que les langues locales sont souvent cantonnées à des usages informels ou domestiques. Ngũgĩ wa Thiong'o souligne à cet égard que les langues coloniales continuent de structurer les formes d'expression culturelle et les modes de pensée bien après les indépendances politiques (Ngũgĩ wa Thiong'o, 1986 : 4-5), contribuant ainsi à la reproduction de rapports de domination symbolique. Dans cette perspective, le contact de langues ne renvoie pas seulement à une coexistence linguistique, mais aussi à des tensions permanentes entre domination et résistance.

La littérature constitue un lieu privilégié pour observer ces dynamiques, dans la mesure où elle ne se contente pas de refléter des pratiques linguistiques, mais les met en scène et les reconfigure. En s'appuyant sur le concept d'hétéroglossie développé par Mikhaïl Bakhtin, le roman peut être envisagé

comme un lieu où coexistent et interagissent des voix, des discours et des registres linguistiques multiples (Bakhtin, 1981 : 324-325). Cette perspective dialogique met en évidence la capacité du texte littéraire à rendre visibles la complexité des sociétés plurilingues ainsi que les processus de négociation qui les traversent. Dans cette optique, le contact de langues apparaît comme un lieu de domination et une occasion de négociation, dans lequel les locuteurs et les écrivains s'approprient, transforment et reconfigurent les ressources linguistiques. Cette approche rejoint les perspectives postcoloniales, notamment la notion d'hybridité proposée par Homi K. Bhabha, qui met en avant l'émergence de formes culturelles et linguistiques nouvelles issues de l'interaction plutôt que de l'imposition unilatérale (Bhabha, 1994 : 37). Dans le prolongement de ces cadres théoriques, la présente étude envisage le contact de langues comme une pratique socialement et historiquement située, en analysant la manière dont il est construit et médiatisé dans *La petite fille des eaux*.

1. Contexte de production et de circulation du roman

Le roman *La petite fille des eaux*, publié en 2006, constitue un projet littéraire collectif coordonné par Florent Couao-Zotti, qui compte parmi les dix auteurs du roman. Une structure singulière rend l'ouvrage particulier : les dix auteurs écrivent chacun un chapitre du récit tout en maintenant la continuité narrative autour d'une seule protagoniste, Sité, une fillette de dix ans confronté au phénomène du vidomègon (confier un enfant à une famille). Cette écriture collective donne au roman une dimension polyphonique qui ne relève pas seulement d'un exercice stylistique, mais inscrit également l'œuvre dans un mouvement de solidarité intellectuelle et sociale.

Le terme vidomègon, d'origine fon, signifie littéralement « enfant placé ». Il s'agit d'une pratique traditionnelle béninoise qui consiste à confier un enfant à une famille d'accueil supposée lui offrir de meilleures conditions de vie. Toutefois, comme le montre le roman, cette pratique a progressivement évolué vers des formes d'exploitation domestique, puis vers des réseaux de traite d'enfants à destination de plusieurs pays africains, notamment le Gabon. Inspirée d'un fait réel, l'histoire de Sité fonctionne à la fois comme un récit littéraire et comme un moyen de sensibilisation aux transformations contemporaines du vidomègon. Comme le souligne Ayih-Klakpasso : « l'exploitation domestique des enfants est une réalité sociale au Bénin. Communément appelés <vidomègon> ces enfants sont arrachés à leurs familles ou parfois envoyés par leurs parents et exploités par des tiers dans un mépris total de leurs droits » (Ayih-Klakpasso, 2019 : 15).

Ce projet collectif des auteurs béninois vise à attirer l'attention des lecteurs, sur une réalité sociale souvent banalisée dans les sociétés concernées au Bénin. Le choix d'une narration centrée sur un enfant renforce la dimension dénonciatrice du roman en exposant les violences sociales, affectives et linguistiques vécues de l'intérieur. L'emploi du français dans l'écriture participe également à cette stratégie de diffusion et de sensibilisation. En tant que langue officielle au Bénin et langue de circulation transnationale, le français permet au texte de toucher un lectorat plus large, au-delà du cadre strictement local au Bénin. Cependant, le roman conserve des traces des langues béninoises à travers les noms des personnages, les toponymes, certaines expressions culturelles ainsi que quelques insertions lexicales accompagnées de notes explicatives.

Cette coexistence entre le français et les langues locales révèle une caractéristique importante des contextes postcoloniaux : d'un côté, le français s'impose comme langue de légitimité institutionnelle et de production littéraire ; de l'autre, les langues locales demeurent porteuses de valeurs culturelles et identitaires. Dès lors, *La petite fille des eaux* ne peut être réduit à une simple fiction dénonçant le trafic d'enfants. Le roman constitue également un espace où se négocient des rapports entre langues, mémoire collective, engagement social et héritage post-impérial. Cette dynamique linguistique francophone africaine s'inscrit dans « un marché littéraire mondialisé où les auteurs africains doivent négocier entre les attentes du marché français et la fidélité à leurs réalités locales » (Casanova, 1999 : 142).

2. Polyphonie et continuité narrative

Cette écriture collective produit une pluralité de voix narratives tout en conservant la continuité du récit autour de Sité. Malgré les variations de ton d'un chapitre à l'autre, la voix de Sité reste relativement stable. Par exemple Dans Chapitre un écrit par Couao- Zotti, Sité répond à une accusation de Mâ Sika d'avoir volé son argent « - mais je n'ai rien volé, criai-je, une larme dans l'œil... » (Couao-Zotti, 2006 : 13) et Dans Chapitre trois écrit par Hountondji, pendant l'interrogation de Sité à la Brigade de protection des mineurs par une madame de commissaire « Elle me frappe trop, elle me frappe tous les jours. » (Hountondji, 2006 : 32). Cela donne au lecteur l'impression d'une expérience continue de la souffrance liée au vidomègon. Ce style se lie avec le dialogisme de Mikhaïl Bakhtine, pour que le roman constitue un espace de coexistence et d'interaction entre plusieurs voix sociales et discursives. Ainsi, la pluralité des auteurs dans *La petite fille des eaux* ne relève pas simplement d'un procédé esthétique ; elle produit une forme de polyphonie narrative qui permet de multiplier les regards sur une

même réalité sociale. Comme l'explique Bakhtine lui-même, « la plurivocalité et le plurilinguisme pénètrent dans le roman de telle sorte qu'ils sont organisés dans un système artistique » (Bakhtine, 1989 : 116). Ainsi, la pluralité des auteurs ne produit pas uniquement une diversité de points de vue ; elle prépare également le terrain à une diversité des pratiques langagières qui sera examinée dans les sections suivantes.

L'hétérogénéité narrative devient alors un élément central du texte. Certains auteurs privilégient une narration plus émotionnelle comme les exemples de Couao- Zotti et Houndondji au-dessus, tandis que d'autres comme l'auteur Dafia en chapitre quatre présente la dénonciation sociale à travers la réflexion de Sité « ...je maudis cette sorcière qui a donné à Daavi l'ignoble idée de me jeter dans cette mésaventure » (Dafia, 2006 : 47). Les autres chapitres prolongent cette dénonciation en décrivant les tâches domestiques, les violences physiques et les déplacements imposés à Sité, ce qui donne au récit une cohérence malgré la pluralité des auteurs. Cette diversité contribue à faire du roman un espace où plusieurs consciences narratives se rencontrent sans s'effacer totalement derrière une voix unique. La polyphonie narrative « est le développement simultané de deux ou plusieurs voix qui, bien que parfaitement liées, gardent leur relative indépendance » (Kundera, 1986 : 9). Le dialogisme bakhtinien se définit comme « un phénomène selon lequel le discours confronte différentes voix à l'instar d'un dialogue » (Bakhtine, 1978 : 234). Cette pluralité de voix transforme le roman en un lieu de confrontation et d'interaction entre des discours hétérogènes, où « la polyphonie ne cherche pas l'unisson, elle n'est pas l'émergence d'un consensus, elle suppose immédiatement la confrontation des voix et l'irréductibilité des discours » (Brès, 2005 : 12).

3. Pratiques linguistiques et phénomènes de contact

3.1 Le français comme langue dominante

Dans *La petite fille des eaux*, le français occupe une position dominante à plusieurs niveaux du récit. Les auteurs choisissent d'emblée le français pour porter le témoignage de Sité. Cette décision fait directement écho aux réalités postcoloniales du Bénin, où les politiques linguistiques héritées de la colonisation ont maintenu le français comme langue de l'école, de l'administration et de la communication officielle. On retrouve ici la logique développée par Pierre Bourdieu (1982), selon laquelle la valeur d'une langue dépend du marché linguistique dans lequel elle circule et des institutions qui la légitiment. Dans le contexte béninois, cette logique se traduit par le statut du français comme

langue officielle de l'État, de l'école, de l'administration et de la justice. Bien que la majorité de la population utilise quotidiennement des langues nationales telles que le fon, le yoruba ou le bariba, c'est le français qui demeure la langue privilégiée des institutions publiques et de la production écrite. Le choix des auteurs de rédiger *La petite fille des eaux* en français s'inscrit ainsi dans cette hiérarchie linguistique héritée de la période coloniale. Le choix du français répond également à un objectif de diffusion. Il permet au roman de dépasser son contexte immédiat de production et d'être lu dans d'autres espaces francophones, où la question du trafic des enfants et des héritages postcoloniaux peut également être discutée. Une institution gouvernementale héritée de la colonisation mise en scène dans le roman est la Brigade de protection des mineurs, où la voisine de Mâ Sika conduit Sité après son expulsion de la maison. Le fonctionnement institutionnel de la brigade est présenté à travers le regard de Sité. Celle-ci rapporte les paroles de la commissaire : « Je vais vous préparer une fiche d'entrée », dit madame le commissaire (Hountondji, 2006 : 30). L'expression « fiche d'entrée » appartient au vocabulaire bureaucratique et administratif français. Cette formule relève l'emprise de l'administration sur la trajectoire des individus. Le français dépasse ici le simple rôle d'outil de communication : il devient un instrument de gestion sociale. Bourdieu souligne que, « language is not only a means of communication, it is also an instrument of power and social domination » (Bourdieu, 1991 : 68), « le langage n'est pas seulement un moyen de communication, c'est aussi un instrument de pouvoir et de domination sociale » (Notre traduction).

L'hégémonie du français s'étend bien au-delà des frontières béninoises pour innervier les relations transnationales entre anciens espaces coloniaux francophones. Dans le chapitre sept rédigé par Mireille Ahondoukpe, lorsque le bateau L'Étiréno arrive au Gabon, ancien territoire colonisé par la France, la police maritime communique en français avec l'équipage béninois après avoir inspecté le bateau. L'accueil est immédiat et brutal, les policiers déclarent : « Un bateau esclavagiste ! s'écrièrent-ils. Vous êtes un bateau de trafiquants d'enfants. Vous n'allez pas jeter l'ancre ! Retournez d'où vous venez ! » (Ahondoukpe, 2006 : 67). À travers cet échange entre les policiers et l'équipage de L'Étiréno, la langue coloniale s'impose à nouveau comme l'instrument de contrôle privilégié des administrations postcoloniales. Le vocabulaire employé par la police « bateau esclavagiste », « trafiquants d'enfants », relève d'un registre juridique et accusatoire qui traduit l'autorité institutionnelle de l'État. Au-delà du constat, la séquence met en lumière le rôle du français comme vecteur de circulation transnationale dans les dispositifs policiers et administratifs hérités de la colonisation. Malgré les différences

nationales entre le Bénin et le Gabon, le français sert ici de langue commune de communication entre autorités étatiques et acteurs du trafic. La tentative de corruption avortée du commandant rappelle cependant que l'usage d'une langue officielle ne garantit en rien l'intégrité de la justice, mais reste liée à des rapports complexes entre pouvoir, contrôle et corruption. Dans le roman, Hountondji et Ahoundoukpè présentent le français comme la langue des institutions policières et des procédures officielles. Cette représentation entre en résonance avec la situation sociolinguistique du Bénin et du Gabon, où le français continue d'occuper une place centrale dans l'administration et les échanges entre services de l'État. L'intervention de la police maritime gabonaise favorise la médiatisation de l'affaire. Le recours au français, langue des institutions et de la communication internationale dans cet espace francophone, contribue à la diffusion du récit au-delà des frontières nationales. Cette dynamique confirme ce que Weber observe sur la langue coloniale : « the colonial language becomes the dominant language of administration, education, and elite communication, reproducing colonial hierarchies in post-independence societies » (Weber, 2012 : 145). « La langue coloniale devient la langue dominante de l'administration, de l'éducation et de la communication des élites, reproduisant les hiérarchies coloniales dans les sociétés postindépendances » (Notre traduction).

3.2 La présence des langues locales

Dans *La petite fille des eaux*, malgré la prédominance du français comme langue principale de narration, le texte conserve plusieurs traces des langues béninoises. Ces traces apparaissent à travers les noms des personnages, les toponymes, certaines expressions culturelles ainsi que des insertions lexicales accompagnées de notes explicatives.

Cette présence des langues locales est visible dans les noms des personnages et des lieux. Les personnages portent majoritairement des noms béninois tels que Sité, Mà Sika, Nanan, Vofo, Ahueffa, Médé, Houdégbé ou Dèvi. De même, les espaces géographiques mentionnés dans le récit — Guézin, Xwéda, Calavi, Cotonou ou le lac Ahémé — renvoient à des réalités culturelles et territoriales profondément ancrées dans le contexte béninois. Ces choix onomastiques participent à la construction d'un univers narratif localisé, même lorsque la langue principale du récit reste le français.

La présence de termes vernaculaires comme *vidomègon*, *ablo* ou *adokoun gbinou* rappelle que certaines réalités sociales et culturelles béninoises ne trouvent pas d'équivalent exact en français. Sans revenir sur l'analyse détaillée de *vidomègon* proposée plus haut, rappelons que le maintien de ce terme

en fon traduit la volonté des auteurs de conserver la spécificité culturelle de cette pratique sociale plutôt que de la réduire à une simple traduction. Loin d'être de simples ornements, ces glissements lexicaux agissent à plusieurs niveaux : ils enracinent d'abord le récit dans le quotidien béninois, tout en érigeant une forme de résistance face à l'uniformisation par le français. L'insertion de mots locaux dans le roman ne relève donc pas simplement d'un effet esthétique ; elle constitue aussi une manière de préserver des référents culturels que le français ne peut entièrement absorber.

C'est au travers des notes de bas de page que se cristallise la tension entre le besoin d'être lu à l'international et la volonté de préserver l'authenticité locale. Dans le premier chapitre rédigé par Florent Couao-Zotti, lorsque Mâ Sika frappe Sité, la narratrice décrit sa tutrice en utilisant un terme vernaculaire accompagné d'une note explicative : « Malgré son poids, malgré sa masse de bonne femme amateur d'*adokoun gbinou**, elle savait se mouvoir avec aisance et rapidité. » (Couao-Zotti, 2006 :13). La note précise que *adokoun gbinou* signifie « croupions de dinde ». L'irruption de cette formule force le lecteur extérieur à bousculer ses habitudes de lecture pour s'initier à un univers culturel précis. Le mot vernaculaire devient ainsi un lieu de contact entre deux univers linguistiques.

Agnès Adjaho adopte la même stratégie dans le chapitre suivant. Sité évoque une voisine dont la fille est partie en ville comme *vidomègon* : « Le lendemain, Nanana alla voir la voisine vendeuse d'*ablo**, dont la fille était partie. » (Adjaho, 2006 : 26). La note explicative définit *ablo* comme une « galette cuite à la vapeur, à base de maïs fermenté ». Sur la même page, le terme *vidomègon** est également expliqué comme un « enfant placé dans une famille d'accueil » (Adjaho, 2006 : 26). Si ces précisions facilitent la lecture, elles soulignent en creux une forme d'asymétrie : dans le roman, les auteurs accompagnent les termes issus des langues béninoises de notes explicatives afin d'en faciliter la compréhension auprès d'un lectorat francophone. Cette démarche souligne que le français demeure la langue de référence de l'écriture et de la réception du texte.

Cependant, la présence des langues locales demeure relativement limitée dans l'ensemble du roman. Cette limitation soulève une question importante dans le cadre des littératures postcoloniales francophones : s'agit-il d'un choix visant à faciliter la circulation du texte dans l'espace éditorial francophone, ou révèle-t-elle les contraintes imposées par le marché littéraire dominé par le français ? Dans *La petite fille des eaux*, les langues locales demeurent visibles mais périphériques, tandis que le français conserve la fonction centrale de narration et de circulation du texte. *La petite fille des eaux* se

fait le miroir des tiraillements linguistiques propres aux anciennes colonies africaines, où la langue de l'autre reste le passage obligé pour raconter sa propre histoire.

3.3 Les phénomènes de contact linguistique

Dans *La petite fille des eaux*, les phénomènes de contact linguistique apparaissent de manière relativement discrète dans le texte. Le roman ne mélange pas constamment plusieurs langues fondées sur une alternance massive entre plusieurs langues ; il privilégie plutôt quelques insertions des termes principalement issus du fon dans une narration majoritairement francophone. Cette discrétion linguistique peut s'expliquer par la volonté des auteurs de maintenir l'accessibilité du texte à un lectorat francophone tout en conservant certaines traces des pratiques sociolinguistiques locales.

On observe d'abord plusieurs formes de transferts lexicaux issus des langues béninoises, notamment du fon. Des termes comme *vidomègon*, *ablo* ou *adokoun gbinou* sont intégrés directement dans le récit avant d'être expliqués par des notes de bas de page. Ces insertions révèlent l'existence de certaines réalités culturelles qui sont difficiles à traduire entièrement en français. Selon Uriel Weinreich, le contact de langues produit fréquemment des phénomènes d'interférence et d'emprunt lexical liés aux interactions sociales entre communautés linguistiques (Weinreich, 1953 : 1). L'emprunt lexical consiste à intégrer dans une langue un mot provenant d'une autre langue, tandis que l'interférence renvoie à l'influence qu'une langue exerce sur une autre au niveau de la prononciation, de la syntaxe, de la sémantique ou de l'organisation du discours. Dans *La petite fille des eaux*, ce sont surtout les emprunts lexicaux qui retiennent l'attention, à travers le maintien de termes issus du fon dans une narration rédigée en français. Ces emprunts dans le roman ne relèvent pas uniquement d'un effet de couleur locale ; ils permettent de maintenir une proximité avec les réalités culturelles béninoises tout en les rendant lisibles pour des lecteurs francophones.

3.4 Le contact de langues comme espace de négociation

L'analyse de *La petite fille des eaux* montre que le contact de langues ne peut être réduit à une simple opposition entre domination coloniale et résistance culturelle. Le roman met plutôt en scène un espace de négociation où plusieurs langues, plusieurs voix et plusieurs systèmes de valeurs interagissent de manière complexe.

Le français apparaît simultanément comme langue de pouvoir, de diffusion et de légitimité littéraire, tandis que les langues nationales, principalement le fon, demeurent les vecteurs de références

culturelles et identitaires. La coexistence de ces langues ne relève pas d'une simple juxtaposition ; elle donne lieu à une négociation entre les exigences d'accessibilité d'un lectorat francophone et la volonté des auteurs de préserver des réalités linguistiques et culturelles propres au contexte béninois. Cette négociation se manifeste notamment dans le maintien de termes vernaculaires, dans le recours aux notes explicatives et dans la conservation des noms de personnes et de lieux. Le roman fonctionne ainsi comme un espace où se rencontrent les traditions orales, l'écriture littéraire en français et les réalités sociolinguistiques du Bénin. L'écriture collective renforce cette dynamique en faisant converger plusieurs sensibilités d'auteurs autour d'une même expérience enfantine.

4. Narration enfantine et expérience linguistique

Dans plusieurs passages, la narration de Sité semble conserver une logique orale liée à sa vie sociale et à son absence de scolarisation. Sité, âgée de dix ans, ne fréquente pas l'école et participe aux activités quotidiennes de sa famille. Elle raconte ainsi : « ...Nos journées étaient rythmées par les mêmes rites... ma sœur Ahueffa et moi suivions Nanan au marché » (Adjaho, 2006 : 22). La simplicité syntaxique de cette phrase, dévoile l'importance accordée aux habitudes collectives ainsi que le rythme répétitif de l'expression rappellent certaines formes de narration orale du quotidien. Le français employé reste simple, proche de la description concrète, comme si la narration traduisait une pensée encore imbibée dans les pratiques orales et non dans une maîtrise scolaire élaborée du français.

Cependant, cette proximité avec la parole quotidienne ne reste pas stable dans tout le roman. Dans certains chapitres, Sité s'exprime dans une langue simple et directe, alors que dans d'autres, le style devient plus littéraire. On le remarque dans le chapitre neuf écrit par Mahougnon Kakpo, lorsque Sité raconte sa peur à bord de *L'Étiréno* : « Je sentais que je sommeillais. J'en avais horriblement peur. Comme un amoureux soupçonneux, je flairai l'insolite. La mort. Elle me paraissait proche et j'avais peur » (Kakpo, 2006 : 77). Des expressions comme « amoureux soupçonneux » ou « flairai l'insolite » paraissent plus soutenues que le langage utilisé dans d'autres passages du récit. Cela montre que la voix de Sité change parfois selon les auteurs qui prennent en charge les chapitres.

Malgré ce style, le passage garde certains traits liés à l'enfance. La peur revient plusieurs fois : « j'avais peur », « la mort », « proche ». Sité ne cherche pas vraiment à analyser ce qui lui arrive ; elle décrit surtout ce qu'elle ressent immédiatement. Cette manière de raconter rappelle les réactions spontanées d'un enfant face au danger. Ce passage montre aussi un autre aspect dans le roman. Sité est

une enfant non scolarisée, mais elle raconte parfois son expérience dans un français très élaboré. Il existe donc un écart entre sa situation sociale et la langue utilisée dans certains passages. À travers cette différence, le roman laisse apparaître les inégalités liées à la maîtrise du français dans le contexte béninois. Le français littéraire reste associé à une forme de prestige et de légitimité, alors que les paroles ordinaires des milieux populaires sont moins valorisées.

Bien que les dix auteurs cherchent à préserver la continuité de la voix de Sité, leurs choix lexicaux et stylistiques ne sont pas toujours homogènes. Certains chapitres privilégient un français proche de l'oral, tandis que d'autres adoptent une langue plus littéraire. Cette diversité linguistique reflète à la fois la pluralité des auteurs et la coexistence du français et des langues béninoises.

Conclusion

Cette étude a montré que *La petite fille des eaux* constitue un espace privilégié pour analyser les rapports entre littérature, plurilinguisme et héritage postcolonial. À travers l'écriture collective, la narration enfantine et les négociations entre français et langues locales, le roman met en scène des pratiques linguistiques qui dépassent la simple représentation littéraire pour interroger des rapports sociaux et symboliques plus larges.

L'analyse souligne également l'importance des voix collectives et marginales dans la littérature francophone africaine contemporaine. Le regard enfantin de Sité permet notamment de rendre visibles des expériences de domination linguistique souvent peu perceptibles dans sa narration. Cette réflexion pourrait être prolongée par une comparaison avec d'autres contextes postcoloniaux ou post-impériaux, y compris européens, où les questions de hiérarchie linguistique, de mémoire culturelle et de circulation des langues continuent de structurer les pratiques sociales et littéraires.

Œuvres Citées

Ayih-Klakpasso, Kokoè Mawulé, 2019, *Intervention des ONG en charge de la protection de l'enfance dans la lutte contre l'exploitation domestique des enfants au Bénin : enjeux, défis et proposition d'une approche pour la pérennisation des acquis*, Université Senghor, 63 p.

Bakhtin, M. M. 1981, *The dialogic imagination four essays*. Edited by : Micheal Holquist, Library of Congress Cataloging in Publication Data, USA.

Bakhtine, M., 1989, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.

Bhabha, H. K., & York, N, 1994, *THE LOCATION OF CULTURE*, Routledge, London.

Bourdieu Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire (Grand format - Autre 1982)*, de Pierre Bourdieu | Éditions Fayard.

Bourdieu, P., 1991, *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Harvard University Press, 274 p.

Brès, J., et al., 2005, *Dialogisme et polyphonie : approches linguistiques*, Paris, De Boeck Supérieur, 256 p.

Calvet, L.-J. 1974, *Linguistique et colonialisme : Petit traité de glottophagie*. Payot.

Casanova, P., 1999, *La République mondiale des lettres*, Éditions du Seuil, Paris.

Couao-Zotti Florent et al, 2006, *La petite fille des eaux*, NDZÉ, Cameroun.

Kundera, M., 1986, *L'Art du roman*, Paris, Éditions du Seuil, 193 p.

Ngugi wa Thiong'o, 1981, *Decolonising the Mind. PDF, Enhanced Reader*, ZIMBABWE PUBLISHING HOUSE.

Weber, E., 2012, *Postcolonial Languages and Power in Africa*, New York, Palgrave Macmillan, 289 p.

CONVERGENCE DES STRUCTURES DE TEMPS ET ASPECT EN FRANÇAIS ET EN IGALA

Par

Scholastica Ezeodili

Nnamdi Azikiwe University, Awka

su.ezeodili@unizik.edu.ng

et

Shaibu Emmanuel Haruna

Nnamdi Azikiwe University, Awka

Email: harunaemmanuel22@gmail.com

Résumé

La présente étude met en lumière des convergences fonctionnelles malgré des différences structurelles marquées. Cet article vise à analyser de manière contrastive les structures temporelles et aspectuelles de ces deux langues afin de mettre en évidence leurs similitudes fonctionnelles et d'en dégager les implications pédagogiques. S'appuyant sur une approche à la fois descriptive et contrastive, l'étude révèle des ressemblances dans les fonctions communicatives du temps et de l'aspect, bien que leurs modes d'expression diffèrent. Cette recherche est basée sur la théorie de la typologie linguistique de Östen Dahl (1985). Les données de la recherche proviennent essentiellement de sources secondaires, notamment d'ouvrages scientifiques, d'articles de revues et de documents consultés dans les bibliothèques et sur Internet. À ces sources s'ajoute l'observation personnelle du chercheur, qui a également joué un rôle important dans la collecte des données. Les données tirées des travaux scientifiques portant sur le temps et l'aspect ont été analysées de manière descriptive et comparative. Les résultats montrent que le français et l'igala distinguent clairement les trois temps fondamentaux le présent, le passé et le futur mais ne les marquent pas de la même manière. En français, certains temps sont principalement exprimés par la flexion verbale, c'est-à-dire la conjugaison, et parfois à l'aide des auxiliaires *être* et *avoir*. En revanche, en igala, la flexion verbale ne joue aucun rôle dans l'expression du temps; celui-ci est plutôt marqué à l'aide d'adverbes temporels, de particules, ainsi que d'éléments lexicaux et contextuels.

Mots clés: temps, aspect, convergence, langue français, langue igala.

Introduction

L'un des aspects de l'analyse linguistique le plus important est l'expression du temps et de l'aspect, étant donné son rôle crucial dans la structuration de la notion temporelle. Le temps positionne le procès en relation avec le moment de l'énonciation, tandis que l'aspect décrit comment ce processus est perçu dans son développement interne. Leurs expressions varient d'une langue à l'autre, tout en présentant aussi bien des similitudes. L'aspect est la catégorie par laquelle l'énonciateur conçoit le déroulement interne d'un procès. Quant à la catégorie aspectuelle des verbes, il s'agit de plusieurs manières auxquelles est soumis le verbe dans son déroulement. C'est la manière dont s'expriment le déroulement, la progression, l'accomplissement du fait ou de l'action (Nathan, 2008). L'aspect peut être inaccompli et accompli. Il se dit inaccompli lorsqu'une action n'est pas encore achevée ou en voie de l'accomplissement, mais il se dit achevé quand l'action présentée est déjà réalisée.

Pour les apprenants igalaphones de la langue française, la maîtrise des temps et aspects est d'une importance majeure. Néanmoins, malgré son importance, l'étude des temps et des aspects en français représente un défi majeur pour les locuteurs igalaphones. L'apprentissage d'une langue étrangère sera également facilité par la compréhension de la similarité fonctionnelle. Face à ces constats, il apparaît un vide scientifique : peu d'études se sont réellement penchées sur la comparaison systématique des temps et aspects en igala et en français afin de mettre en lumière leurs convergences. Ce manque de travaux comparatifs limite la mise en place de méthodologies pédagogiques adaptées aux spécificités des apprenants igalaphones. C'est dans ce contexte que cette étude est entreprise, visant à pallier cette carence. Concentrant sur les quatre temps de l'indicatif (le présent, l'imparfait, le futur simple et le passé composé), le travail vise à mettre en évidence les points de convergence entre la structure du temps et de l'aspect en français et en igala afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage du français aux igalaphones.

2. Définition des termes clés

2.1. La notion de temps

Généralement, le temps est la période ou le moment repérable dans une succession, par rapport à un « avant » ou un « après », en donnant l'idée d'un événement récent ou lointain, une époque dans le cours des événements. C'est une « expression de l'action verbale dans sa durée, son déroulement, son

achèvement, etc. ;ensemble des procédés grammaticaux que cette expression met en œuvre » (Larousse 115). Jean Dubois et al définissent le temps comme « une catégorie grammaticale qui sert à situer le procès exprimé par le verbe par rapport au moment de l'énonciation » (482).

Aspect

L'aspect en sens générale est une catégorie grammaticale qui exprime la manière dont le locuteur envisage le déroulement interne du procès, indépendamment de sa localisation dans le temps. Contrairement au temps, l'aspect ne situe pas l'action par rapport au moment de l'énonciation mais décrit comment l'action se déroule (achevée, en cours, ponctuelle...) Jean Dubois *et al* le définit comme une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que le locuteur se fait du déroulement du procès. (53).

Convergence

Selon Petit Larousse, la convergence désigne « action de tendre vers un même but. Convergence des idées, des efforts ». D'après le dictionnaire Petit Robert « la convergence désigne le fait de converger, soit le rapprochement de lignes, d'idées ou d'efforts vers un même point ou but commun. Il s'agit d'une action d'aboutir à un résultat identique. (291).

3. Cadre théorique

Cette recherche est basée sur la typologie linguistique d'Östen Dahl (1985).

La théorie de la typologie linguistique d'Östen Dahl (1985) fait partie des recherches en typologie linguistique qui visent à comparer les langues du monde pour dégager leurs similitudes, leurs différences et les régularités possibles. Dahl, dans son ouvrage *Tense and Aspect Systems* (1985), s'est intéressé plus particulièrement à la typologie des systèmes de temps et d'aspect. Haspelma affirme que la typologie des langues soit possible n'est pas une évidence compte tenu de la diversité des structures grammaticales (17). Cette théorie a le but de classer et décrire les langues selon la manière dont elles expriment le temps grammatical et l'aspect (aspect grammatical).

En appliquant Dahl, nous pouvons montrer que le français marque obligatoirement le temps grammatical dans presque toute phrase verbale, alors que l'igala peut parfois ne pas marquer explicitement le temps, laissant le contexte l'indiquer. .

4. Travaux antérieurs

Plusieurs études ont déjà été menées sur les catégories du temps et de l'aspect dans des langues du monde. Dans son étude sur des aspects verbaux en français et igbo, Olivia Obijiaku a constaté que les deux langues réalisent l'aspect verbal à travers le verbe. Parmi les points de convergences compte le marquage souvent de l'aspect à partir des verbes.

De la même manière, Grisot Cristina et Cartoni Bruno, dans une étude contrastive des temps verbaux en français et en anglais ont constaté que les temps les plus représentés dans leur corpus sont le *simple present*(31,8%), le *simple past*(25,4%) et le *present perfect*(13,5%). Ces trois temps posent une divergence du point de vue théorique.

De même, Ezeodili Scholastica a effectué une étude sur 'le temps verbal: épine des apprenants igbo du français langue étrangère, le but étant de valoriser et de mettre en lumière le fonctionnement de sa langue indigène, l'igbo. Les résultats de la recherche indiquent qu'un pourcentage élevé d'étudiants éprouve des difficultés, notamment en ce qui concerne les temps composés et le passé historique (passé simple).

Le travail de Tayo Lamidi (2010) sur le temps et l'aspect en anglais et en yoruba a aussi révélé que l'application correcte des temps et des aspects en anglais représente un défi majeur pour les apprenants yoruba. La première difficulté réside dans la disparité de réalisation des temps entre les deux langues. Dans une étude connexe, Iyiola Amos Damilare a étudié l'aspect en français et en yoruba en guise d'examiner les différents types de l'aspect et du temps en français et yoruba. Il a noté que tous les verbes, en français, contiennent de toute façon au moins un aspect sémantique (sauf les couples et autres verbes vidés de leur sens). Or, dès qu'un verbe est employé, il contient l'aspect accompli ou inaccompli, selon la forme (simple ou composée) du temps auquel il est conjugué. Mais en yoruba, chaque aspect a sa marque et peut être utilisé pour un seul aspect.

5. Méthodologie

Cette étude adopte une approche qualitative de type descriptif et comparatif relevant de la linguistique contrastive. Elle vise à analyser et comparer les structures du temps et de l'aspect telle qu'elles fonctionnent dans les deux langues.

Fondée principalement sur l'exploitation de sources secondaires pour la collecte des données. Les données ont été recueillies à partir des ressources documentaires disponibles à la bibliothèque et au

centre numérique d'Ankpa de l'établissement d'enseignement supérieur de l'État de Kogi. Ces sources ont permis d'examiner de manière approfondie les concepts et les structures linguistiques pertinents pour l'atteinte des objectifs de la recherche. En complément de l'analyse documentaire, l'observation personnelle du chercheur, fondée sur son expérience et sa familiarité avec les langues étudiées, a été mobilisée comme outil méthodologique afin d'enrichir l'interprétation des données et de renforcer la validité descriptive de l'étude.

6. Le temps et l'aspect en français et en igala

6.1 Le temps et l'aspect en français

La structure du temps en français se repose principalement sur la flexion verbale. Les temps se déroulent autour du présent, passé et futur et comportent quatre formes simples et quatre formes composées (Grisot et Cartoni 115). Les formes simples du temps de l'indicatif sont: présent (il danse), imparfait (il dansait), passé simple (il dansa) et futur simple (il dansera). Les formes composées du temps de l'indicatif sont: Passé composé (elle a dansé), Plus-que-parfait (elle avait dansé), Passé antérieur (elle eut dansé) et futur antérieur (elle aura dansé). Dans ce travail cependant, nous nous limiterons seulement à quatre temps : le présent, l'imparfait, le futur simple et le Passé composé. Cette décision s'explique par le fait que ces temps sont les plus fréquemment utilisés dans le discours courant. Ils apparaissent très souvent aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Lindschouw et Reebirk ont remarqué que l'aspect verbal est un terme grammatical qui indique le déroulement interne d'une action, à savoir si l'acte est accompli ou inaccompli. On distingue l'aspect perfectif et l'aspect imperfectif, l'aspect perfectif exprimant une action accomplie, alors que l'aspect imperfectif indique une action inaccomplie. L'aspect verbal est exprimé au moyen des temps verbaux en français. Ainsi l'imparfait traduit l'aspect imperfectif, tandis que l'aspect perfectif s'exprime par le passé simple en écrit formel et le passé composé à l'oral et à l'écrit informel (27).

6.2. Le temps et l'aspect en Igala

Le temps est simplement appelé « ikò » en langue igala. C'est l'expression de la catégorie grammaticale directement corrélée à la structure déictique du temps (Payne 1997, Frawley 1992). Katamba (220) observe généralement que le temps « indique le temps de la prédication par rapport à un moment particulier » ; il s'agit du temps relatif au moment de la parole. Ejeba (320) a noté ainsi:

Tense marking in Igala is a two-way temporal frame of *future/non-future*, as the only clear tense distinction in Igala is the future tense. The marker of future tense in Igala is either simply a future auxiliary verb '*nya*' or the periphrastic expression '**nyake e**' 'going to'. In all contexts of future marking, the future auxiliary, '**nya**', standing alone has the same meaning with the periphrastic expression, '**nyake e**', which is made up of the future auxiliary, the complementizer and the infinitival marker, (383).

« Le marquage du temps en igala est un cadre temporel bidirectionnel futur/non-futur, car la seule distinction claire entre les temps en igala est le futur ». Le marqueur du futur en igala est soit simplement un verbe auxiliaire au futur « *nya* », soit l'expression périphrastique « *nyache* » « aller à ». Dans tous les contextes de marquage du futur, l'auxiliaire au futur « *nya* », utilisé seul, a la même signification que l'expression périphrastique « *nyache* », composée de l'auxiliaire au futur, du complimenter et de l'infinitif, (Notre traduction).

Le Présent (Iko yi) : Comrie a observé que le présent est utilisé pour des actions qui se produisent maintenant. Ces exemples indiquent la présence du présent en igala :

1. Nàángéjúunyíkídé yi nyònyò.

(1er pers sg. aime maison cette ci bien).

J'aime bien cette maison.

2, Mateneòtáka ma.

(3me pers. pl. chercher livre/cahier leur).

Ils/elles cherchent leur livre.

En igala, le temps verbal indique le moment de l'action (présent, passé et futur), mais la forme du verbe ne varie pas en fonction du sujet. Bien que la structure sujet + verbe + objet existe dans la langue, le verbe reste invariable, indépendamment du genre ou du nombre du sujet, comme l'illustrent les exemples ci-dessus. Les verbes *ngéjú* et *tene*, qui signifient respectivement « aimer » et « chercher », demeurent toujours invariable, quel que soit le genre ou le nombre de leur sujet. Ainsi, les sujets *naa* et *ma*, qui correspondent respectivement à « je » (singulier) et à « ils/elles » (pluriel), n'entraînent aucune modification de la forme verbale.

Le passé – Ikoalegwudu: En langue igala, le passé composé se forme à l'aide des verbes auxiliaires « fu » ou « mu », signifiant « avoir », et du participe du verbe principal :

3. Ajogwu fu unyi mi etito li me.

(Nomprop.aux(avoir) maisonmanouvelle vu déjà).

Ajogwu a déjà vu ma nouvelle maison.

4. Ma mu ukode du te ef uagba me.

(pronom (ils/elles), aux, culière, mis, dans, panier, déjà).

Ils ont mis la culière dans le panier.

Les verbes auxiliaires « fu » et « mu » jouent un rôle essentiel dans la formation du passé en igala, car ils sont utilisés avec les participes des verbes principaux pour exprimer les temps du passé. Un autre mot essentiel dans la formation du passé en igala est l'adverbe de temps « me », qui signifie déjà. Il est très difficile d'utiliser ou d'exprimer le passé en igala sans l'adverbe. Cependant, il n'existe pas de règle claire permettant de déterminer quels verbes prennent l'auxiliaire « **fu** » et lesquels prennent « **mu** ». Des verbes tels que *construire*, *laver* et *voir* utilisent l'auxiliaire « **fu** », tandis que des verbes comme *prendre*, *mettre*, *donner*, et d'autres encore, utilisent l'auxiliaire « **mu** ». Ils ne peuvent pas être utilisés de manière interchangeable avec les verbes. Ils sont utilisés avec les participes des verbes principaux pour exprimer les temps du passé.

Le futur - Iko eju ogba : En igala, le futur s'exprime à l'aide de l'auxiliaire futur 'nya'. Voici un exemple d'expression au futur en igala :

5. Na **nya lo** ti unyi mi ona.

(Je, aux futur, aller, a, maison, ma, demain).

J'irai chez moi demain.

Le temps respecte également la structure **sujet + verbe + objet** en langue igala.

Tableau 2: Un tableau de temps grammaticaux en Igala

Temps	Exemple	Signification	Usage principal
Présent	Naa ka	Je parle	Action actuelle

	U cha aka Me cha ka	Je parle Vous parlez	Action habituelle Action habituelle
Passé	U che ka A fu che	J'ai parlé Nous l'avons fait	Action achevée dans le passé
Futur	Na nya ka A nya ka	Je parlerai Nous parlerons	Action à venir

Le tableau des temps grammaticaux de l'igala ci-dessus indique trois temps d'expression : présent, passé et futur. L'expression « naa ka » au présent peut indiquer que la langue exprime le présent simple. Au passé, en revanche, le verbe auxiliaire « fu », signifiant « avoir », est employé au passé pour mieux saisir le passé. Au futur, en revanche, le rôle de l'auxiliaire « nya », signifiant « aller ou auxiliaire futur », est également très visible.

Aspect

L'igala, avec son système tonal complexe, utilise à la fois des marqueurs spécifiques et des changements toniques pour exprimer l'aspect. Les aspects en igala incluent l'accompli, l'inaccompli, l'itératif, le terminatif et le progressif. Par exemple, l'aspect accompli peut être indiqué par l'ajout de la particule "mé", qui signifie que l'action est complétée, (Ehigie et al 2024: 10 ; Ejeba 2016 : 323).

a. Aspect accompli: Dans ce cas, le procès du verbe est achevé. Pour Ejeba

‘The perfective aspect in Igala is introduced by the subject clitic realized on the high tone, which may be optionally followed by the Perfective Enclitic ‘mé’ or other adverbial enclitics. The perfective aspect marks the temporal distribution of the action of the verb as a present state of affairs as a result of an earlier action, (323),

L'aspect perfectif en igala est introduit par le clitique sujet réalisé sur le ton haut, qui peut être suivi, de façon optionnelle, de l'enclitique perfectif « mé » ou d'autres enclitiques adverbiaux. L'aspect perfectif marque la distribution temporelle de l'action du verbe comme un état présent résultant d'une action antérieure. (Notre traduction).

Exemple

6. Ma fu ukolo le che me.

(pron pers - ils.+ aux + travail+le + fait +déjà).

Ils l'ont fait.

L'emploi de « **me** », signifiant « *déjà* », avec l'auxiliaire et le verbe principal « **fu** » et « **che** » montre que l'action est achevée.

b. Aspect inaccompli : il envisage le procès en cours de réalisation Cartier (2008).

7. Chubiyonaa je ujeun. " Chubiyo mangeait." - L'action de manger était en cours.

(Nomprop.aux - être mange nourriture).

b. L'aspect itératif : indique la répétition d'un procès. Il s'oppose au semelfactif qui désigne une action ponctuelle unique, (du latin *semel*, une fois), qui ne se produit qu'une fois, ou aspect ponctuel qui exprime une action unique, (Wilmet 2003). Exemple :

8. I cheajeunefuobukaikoduu.(Pronom pers-il/elle, fait, mange, dans, cantine, souvent).

"Il mange souvent à la cantine" (c'est une habitude)

7. Convergences de structure de temps et de l'aspect en français et en igala

i. Expression du temps: Les deux langues expriment le temps grammaticaux, le temps verbal indique le moment de l'action — présent, passé futur et imparfait en igala et en français. Comme indiqué dans l'exemple ci-dessous :

Present: (9) A che ekele (nous, font, bruit). Nous font du bruit.

Passé: (10) A fu ukolo che (nous, aux, travail, fait) . Nous avons travaillé.

Imparfait: (11) Me naa je ujeun onale. (vous, aux, mange, nourriture, hier) Vous mangiez la nourriture hier.

Futur: (12) I anya che ukolo ona. Il travaillera demain.

ii. Le présent, imparfait et le futur expriment tous la structure de sujet+verbe+objet. Prenez les phrases suivantes par exemple,

Présent: (13) A che ekele . Nous font du bruit.

(nous -suj, font-verb, bruit -obj).

Imparfait: (14) Me naa je ujeun onale. (vous, aux, mange, nourriture, hier). Vous mangiez la nourriture hier.

Futur: (15) I anya kpa ela ona. Il tuera l'animal demain.

(pro 1^{re} per , aux. tue, animal, demain)

iii. En français aussi bien qu'en igala, le temps permet de situer l'action dans le présent, le passé ou le futur au moyen de formes simples ou composées. Par exemple.

16. Na gwe ukpo. Je lave le linge/vêtement.

(je, lave. vêtement)

17. Me fu ola ka . Vous avez parlé.

(vous, aux, parole, parle). Temps composé avec un verbe aux et le verbe (parler)

iv. Les deux langues emploient chaque une deux formes d'auxiliaires pour exprimer le passé

L'igala se sert de deux auxiliaires aussi, les 'auxiliaires « *fu* » et « *mu* ». Ils signifient tous deux « avoir » et sont utilisés pour former le passé (temps composé). On les retrouve dans l'expression comme :

(18). Ma *fu* ejo kpa. (Pronon, avoir, serpent, tue). Ils ont tué le serpent.

`19. Ma *mu* ugba kole. (ils, aux- ont, assiette, emporté).

Ils *ont* emporté l'assiette a la cuisine.

Les auxiliaires « *mu* » et « *fu* » ne peuvent pas être utilisés de manière interchangeable ; chaque verbe conserve une valeur particulière dans une phrase..

v. Les deux langues expriment aussi les différents aspects : accompli et inaccompli. L'aspect renseigne sur le déroulement de l'action, qu'elle soit accomplie (terminée) ou inaccomplie (en cours). Le temps composés, comme le passé composé marque l'aspect accompli.

Un bon exemple de l'aspect accompli est:

20. Omaonu fu ukolo un che kpa . (Nom, aux, travail, son, fait, fini). Omaonu a fini son travail.

Les temps simples, tels que l'imparfait, exprime l'aspect inaccompli, par exemple,

21. Ajogwu naa gba otakada un onale. (nom, aux, lu, livre, son, hier). Ajogwu lisait son livre hier.

8. Conclusion

D'après l'étude menée sur la convergence de la structure du temps et de l'aspect et de l'igala, nous avons constaté que les deux langues ont plusieurs similarités fonctionnelles. Ceci peut faciliter l'apprentissage du français par les locuteurs igala. Cela implique que les similitudes entre les temps et les aspects des deux langues réduiraient les difficultés de compréhension, d'acquisition et d'utilisation des temps et aspects du français par les apprenants igala. Ce groupe d'apprenants devrait donc être exposé aux formes, structures et types de temps et d'aspects afin de favoriser l'acquisition de ce domaine de la grammaire française et une utilisation efficace de la langue française, tant à l'oral qu'à l'écrit.

ŒUVRES CITEES

Cartier Didier. (2008). *Vie ou le Sens de l'Inaccompli chez Nicolas Grimaldi*, coll. « La philosophie en commun », [L'Harmattan](#), (ISBN 978-2296059009).

Dare Eriel Ehigie, Osakpolo Igbiovvia, Jimoh Braimoh et Wólé Olúgúnḽ. 'Analyse comparée des temps et aspects verbaux en français, en bini (edo), et en gungbé: une étude interlinguistique.' *Didactique, Linguistique et Traduction* Vol. 02, No 02. 2024.

Dahl Osten. *Tense and Aspect System*. Oxford. Basil Blackwell, 1985.

Dubois, Jean. (2002). [Dictionnaire de linguistique](#) [archive], Paris, Larousse-Bordas/VUEF, (consulté le 18 juin 2025)

Ejeba, Salem Ochala. *A Grammar of Igala*. University of Port Harcourt, 2016. Thesis.

Ezeodili Scholastica. *Le temps verbal : épine des apprenants igbo du*

français langue étrangère. Nigerian journal of african studies (njas). Vol 5, No 3 . 2023.

Frawley, William. *Linguistic semantics*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1992.

- Grevisse, Maurice. *Le Bon Usage : Grammaire française*. Duculot-Gembloux et Hatier-Paris, 1964.
- Grisot Cristina et Cartoni Bruno, Une description bilingue des temps verbaux : étude contrastive en corpus. *Nouveaux cahiers de linguistique française* 30 (2012), 101-117
- Iyiola Amos Damilare ‘ Etude Contrastive de l’Aspect en français et en Yoruba’ 2016.
- Katamba, F..*An introduction to phonology*. London and New York: Longman. 1993. Morphology. London: Macmillan Press.
- Lado , Robert. *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Teachers*. Ann Habor : University of Michigan Press, 1976. Nathan, 2008).
- Dictionnaire Petit Larousse . Paris, 2006 .115
- Lindschouw Jan et Reebirk Cilia. L’apprentissage de l’aspect verbal en français. *Synergies Pays Scandinaves* 11-12 / 2016-2017 p. 27-39.
- Olivia, Obijiaku. Comparaison des aspects verbaux en français et igbo. ABU Zaria, 2016. Thesis.
- Östen Dahl. *Tense and Aspect Systems*. 1985.
- Oswald, Ducrot, and Tzvetan Todorov. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Éditions du Seuil, 1972.
- Payne, T.E.. *Describing morphosyntax: A guide to field linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press. 1997
- Tayo Lamidi ‘Le temps et l’aspect en anglais et en yoruba’. (2010)

MODIFICATION DE LA NATURE: UNE ÉTUDE ÉCOCRITIQUE DANS *L'EMPIRE DU MENSONGE* D'AMINATA SOW FALL

Chinwe Secunda Onaga

Nnamdi Azikiwe University, Awka.

princesschinwee@gmail.com

Et

Prof. Eunice Omonzejie.

Vice Chancellor, Ambrose Ali University, Ekpoma.

euniceomons@yahoo.co.uk

Résumé

Pendant un très long temps, l'homme ne sait pas qu'il y aura une période à user de ménagements envers la nature. Mais après quelques sensibilisations, il se réagit, soit par la suite de la prolifération effrénée des êtres humaines, soit par la suite de l'extension des besoins et des appétits qu'entraîne cette surpopulation, soit par la suite de l'énormité des pouvoirs qui découlent du progrès des sciences et des technologies, ainsi, l'homme est un passe de devenir la géante naturelle. Dans notre étude dans *L'empire du mensonge* d'Aminata Sow Fall, elle démontre le thème de la nature comme élément symbolique de mettre en lumière la vérité de ce que se passe politiquement et socialement au Sénégal. À travers ses descriptions de la nature, elle met en contraste la beauté et l'harmonie de l'environnement naturel avec les mensonges et la corruption qui règnent dans le monde des humains de la société sénégalaise. Ainsi, l'auteure met en face comment la nature sert comme un miroir de la vérité, révélant les failles et les hypocrisies de la société décrite. En employant l'approche écocritique, cette étude examine comment Sow Fall décrit la nature comme révélatrice de la vérité dans sa narration. Cet article a pour but d'examiner comment les descriptions de la nature servent pour éclairer les thèmes sociologique, politique et de la tromperie dans société romanesque soulignant ainsi de sensibiliser les êtres humains d'embrasser les relations écologiques sans les détruire.

Mots-clés : Écocritique, mensonge, nature, corruption, Aminata Sow Fall

Abstract:

For a long time, humans are unaware that there is a period to treat nature with care. However, after some awareness, they react, either due to the unbridled proliferation of human activities, the expansion of needs and appetites resulting from overpopulation, or the enormity of powers arising from the progress of science and technology. However, humanity is on the verge of becoming the natural giant. In the study of Aminata Sow Fall's *l'empire du mensonge*, she illustrates the theme of nature as a symbolic element to shed light on the truth of political and social events in Senegal. Through her descriptions of nature, she contrasts the beauty of harmony of the natural environment with the lies and corruption prevailing in the human world of Senegalese society. The author confirms how nature serves as a mirror of truth, revealing the flaws and hypocrisies of the described society. Employing an ecocritical approach, this study examines how Sow Fall portrays nature as a revealer of truth in her narrative. The purpose of this article is to explore how descriptions of nature illuminate sociological, political, and deceptive themes in the novel's society, emphasizing the importance of humans embracing ecological relationship without destruction.

Key words: Ecocriticism, lies, nature, corruption, Aminata Sow Fall

Introduction

La nature désigne les éléments naturels, biotiques et abiotiques, c'est-à-dire l'ensemble des êtres vivants, animaux et végétaux, ainsi que le milieu où ils se trouvent (minéraux, mers, montagnes, continents) trouvé dans l'univers. La nature est en effet, tout ce qui n'est pas construit directement par l'homme. La nature joue un rôle symbolique important dans *l'empire du mensonge*. L'auteure commence son récit avec une description détaillée de la salle à manger pour établir immédiatement une atmosphère et un cadre pour l'histoire. Cette description des paysages luxuriants et verdoyants contraste avec les mensonges et la corruption qui se cachent sous une apparence de beauté. Les contrastes entre la nature généreuse et les actions humaines égoïstes soulignent les thèmes de l'hypocrisie et de la vérité cachée. D'après Morhange, le lecteur est dès lors appelé à «franchir le seuil [...] qui sépare l'univers de la fiction de celui de sa vie quotidienne» (387), impliqué dans un monde donné à voir, à entendre et à ressentir. Par exemple, *l'empire du mensonge* débute par la mise en scène naturelle:

Dans la salle à manger, à l'autre bout du salon: l'endroit dégage un air agréable de tranquillité et de bonheur. Senteurs de lavande, harmonie des couleurs: murs beiges très clairs, mobilier en bois d'acajou, plinthes en mosaïques beiges et ocres. Du plafond, une lucarne magique distribue une douce lumière aux quatre coins de la vaste pièce. Raffinement et sobriété (9).

À cet instant, l'intérêt de ce passage réside dans le fait qu'il questionne l'entrée en fiction, l'attente du lecteur, le rôle de l'instance narrative et surtout la nature du récit. En établissant dès le début une ambiance de tranquillité et de bonheur, l'auteure crée une tension narrative entre cette apparence de perfection et les réalités plus problématiques qui se révèlent par la suite. Cette description capture une atmosphère de tranquillité et de bonheur. L'auteure utilise des éléments naturels, tels que la lavande, pour évoquer une ambiance apaisante. L'utilisation de couleurs claires et de matériaux naturels comme le bois et la mosaïque évoque une cale écologique. La narration portée à la nature et à la simplicité est une critique subtile de la société moderne, de la tendance à la surconsommation et à la superficialité.

Sow Fall utilise le symbolisme des saisons pour refléter les changements dans les personnages ou la société, puisque les interactions avec les animaux révèlent des vérités sur leur caractère ou leur motivation. Trinh Minh Ha affirme que ce roman est une «recherche d'un degré parlé de l'écriture» (16).

Il y a plusieurs critiques sur les romans de notre auteure Aminata Sow Fall, mais nous concentrons sur notre sujet d'étude dans *l'empire du mensonge* dont Josiah Semujanga, affirme que de:

Réfléchir sur le fait que le roman africain participe de l'esthétique du roman [Aminata Sow Fall] contemporain offre cet avantage de replacer les textes africains dans l'histoire du roman celle de la rencontre des genres des littératures de l'Afrique avec celles d'autres espaces culturels...(142).

Quant à Alain Mabanckou, lors de la leçon inaugurale au Collège de France en 2016, il postule qu'Aminata Sow Fall est: «la plus grande romancière africaine». (<https://orcid.org/0000-0002-9361-0371>). Mame Selbe Diouf note dans une interview avec Aminata Sow Fall que lorsqu'elle avoue écrire des « textes de l'émotion, on ne peut s'empêcher d'y voir un hommage et une filiation à son compatriote Léopold Sédar Senghor. Son évocation restitue, sous un nouveau jour, la force et la portée de ces propos longuement décriés...»(4).

Quant à la littérature, Sow Fall participe à un projet, spécifiquement, humanitaire et elle présente une conception du monde où elle observe de manière sensible le fonctionnement du système sociopolitique de son pays bien qu'elle affirme toujours que sa littérature n'est pas politique car ce qu'elle veut c'est observer et démontrer les attitudes des individus. (<https://bdigital.unai.edu.ar>...PDF>).

À l'égard de la littérature africaine, la romancière estime que celle-ci met en question des sujets qui se rapportent avec eux qui font allusion aux injustices, aux oppressions, soufferts par chaque peuple ou par chaque pays du continent. Uzoamaka Azodo emploie l'expression que Sow Fall est une représentante authentique de «l'âme africaine» (Argy, Céline. Entretien avec Aminata Sow Fall, 2012).

La théorie écocritique

Il est notable de remarquer qu'au début, les chercheurs ne considèrent pas l'importance d'écocritique comme proclame Glotfelty dans son livre, *The Ecocritical Reader : Landmarks in Literary Ecology*. “One indication of the early efforts is that these critics rarely cited one another's work, they didn't know that it existed...Each was a single voice howling in the wilderness”. “Une évidence de désunion dans les efforts des précurseurs c'est que ces critiques ne citaient guère l'œuvre de l'un l'autre...ils ignoraient qu'elle existe, chacun d'eux était une voix isolée hurlant dans le désert” (Notre traduction). Un exemple, l'écocritique, au contraire aux critiques féministe et marxiste n'arrivait pas à se développer à un mouvement cohérent aux années 1970. Au milieu des années 1980, quelques érudits commencent à travailler ensemble pour établir l'écocritique comme un genre; premièrement à travers

le travail de Western Literature Association où peut fonctionner la réévaluation de l'écriture sur la nature comme genre littéraire non-fictionnel. Donc, ce n'est qu'aux années 1990 que l'écocritique connaît un tel développement aux États-Unis (<http://en.wikipedia.org>)

Enfin, en 1990, l'Université de Nevada a donné la position académique de professeur titulaire en littérature et environnement à Reno Glotfelty. Jusqu'aujourd'hui cette Université reste la base intellectuelle d'écocritique en dépit du fait que l' "Association for the study of Literature and Environment" (ASLE), cette association est devenue très solide tant qu'à la fin de 1990, elle aura des branches nouvelles au Royaume Uni, au Japon, au Koré, au Australie, et au New Zélande, aux Indes, au Taiwan, au Canada et en Europe (<http://en.wikipedia.org/wiki/Ecoriticism>).

Le terme «écocritique» est la version française du mot anglais « ecocriticism » qui est dérivé de deux mots «eco-» et «critique». Selon *Le Robert Dictionnaire d'aujourd'hui* 1991, le terme «éco-» veut dire «élément», du grec «oikos», «maison, habitat», qui sert à former des mots avec le sens de «choses domestiques» ou bien «milieu naturel, environnement», d'après la même source «Écologie» est aussi définie comme «l'étude scientifique des rapports des êtres vivants avec leur milieu naturel» tandis que le mot «critique» se définit comme «Examen en vue de porter un jugement».

Dans le contexte de notre étude, «écocritique» est définie comme la critique l'écrivain fait dans son écriture littéraire, à travers l'environnement d'où sort son œuvre créatrice. Il s'agit de son admiration de la nature dans son œuvre soit la dénonciation des agents, soit la dégradation de l'environnement (eau, animaux, forêt etc.), ou bien de sensibiliser son public à la bonne gestion, au contrôle efficace et à la sauvegarde de son environnement. D'après Peter Barry, le terme «ecocriticism», est forgé par William Reuckert (40). Il met en lumière l'application de l'écologie et des concepts écologiques à l'étude de la littérature dans son essai, «Literature and Ecology : An Experiment in Ecocriticism» qu'il publie en 1978 dans *Iowa Review*.

Selon Elena Gillet, "on ne marche pas de la même façon en ville et dans la nature", et Peter James quant à lui affirme que, « Nous devons commencer à changer nos perspectives sur les espaces verts et les voir comme des éléments essentiels de nos infrastructures, au même titre que les égouts ou la récupération des ordures » (<http://www.slate.fr/story/256002/acces-enfants-mineurs-porno-internet-numerique-accompagnement-education-sexualite-jeunes-addiction>).

Récapitulation de *l'empire du mensonge*

L'empire du mensonge est un roman qui décrit les thèmes du pouvoir, de la corruption, et de la tromperie dans l'Afrique postcoloniale. L'histoire suit la vie de divers personnages pris dans un réseau de mensonges et de tromperies alors qu'ils naviguent dans le paysage politique d'un pays africain fictifs. Puis, les personnages luttent avec leurs propres ambitions personnelles et dilemmes moraux, ils doivent affronter les réalités brutales d'une société construites sur les complexités de dynamiques de pouvoir et les conséquences de vivre dans un monde où la vérité est souvent obscurcie par la tromperie.

C'est une histoire qui narre du Sénégal où trois familles modestes partagent une cour. Cet espace commun est un petit Paradis où ils se trouvent pour cuisiner, pour dîner, pour parler, évoquer des souvenirs pour grandir ensemble. Puis, il arrive le temps où la misère frappe ces familles comme la foudre et chacun de s'éloigner pour survivre. Donc, il faut que les enfants bien plus tard, se trouvent pour recréer l'Eden miraculeux de la cour, lieu éternel d'espoir. L'un de ces enfants, Sada, nous raconte l'histoire de ses parents, des villageois installés en ville pour fuir la sécheresse. La famille vit d'abord dans « un quartier populaire, où il n'y a ni électricité ni eau ». Des inondations poussent le père de Sada à poser des bagages près d'une décharge d'ordures, où il implante son taudis, devenant aux yeux des gens un mot : « boudjou », qui signifie « fouiller d'ordures ». C'est à cet endroit que la famille essaye de reconstruire sa dignité et une nouvelle vie dans une société dominée par l'argent. Des années plus tard Sada retrouve ses amis d'enfance Mignane et Boly. Chacun a eu « une parcours glorieux », malgré « la vie de misère » des parents. Les personnages de *l'empire du mensonge* se tiennent droit, malgré les difficultés, la précarité de leur situation, la pauvreté.

La visée de l'écrivaine à travers le roman d'étude

L'empire du mensonge permet de relever les tares de la société sénégalaise vire du monde : « l'argent », « le maître », « la paresse », « le manque d'estime de soi », « le mensonge politique », « le mensonge industriel », « le style en vogue » et « la sérénité de la nature ».

Sur plusieurs générations, l'écrivaine raconte l'évolution de la société sénégalaise, les efforts et le travail que chacun devrait faire pour parvenir à ce que tous les sénégalais vivent en harmonie et ensemble. Ses protagonistes sont des gens bien, qui ont pour ambition de s'instruire et de faire profiter leurs proches et plus largement de leurs savoirs. Chacun fera avec ses possibilités, ses connaissances, chacun a quelque chose à transmettre. Aminata Sow Fall insiste sur les valeurs humaines, celles qui

permettent que l'on puisse vivre et grandir ensemble disant : «Pour récolter, il faut semer, patienter, préserver dans l'effort. On ne dit plus aux jeunes – les parents n'ont plus le temps...(33). Ici Sow Fall met en avant le travail nécessaire pour récolter les fruits des actions des hommes, tout en soulignant la transmission de ces valeurs aux jeunes générations. Elle appelle à prendre soin de l'environnement et de la subjectivité des ressources naturelles. En effet, pour récolter les bienfaits de la nature, il est essentiel de semer des graines, d'être patient et de préserver l'équilibre écologique. Le message transmis aux jeunes sur le manque de temps des parents est une sensibilisation à l'urgence d'agir pour protéger la planète et assurer un avenir durable. L'auteure Aminata Sow Fall souligne l'importance de l'effort, de la patience et de la préservation pour atteindre un objectif.

Dans *l'empire du mensonge*, elle critique des pratiques destructrices de l'environnement et de l'exploitation des ressources naturelles au nom du profit. Elle insiste sur le fait, les conséquences néfastes de cette exploitation sur la nature, la société et la culture. Puis, elle souligne l'importance de préserver l'environnement et de respecter l'équilibre entre l'homme et la nature pour assurer un avenir durable pour les générations futures disant à travers le personnage, père de Mignane que :

L'endroit est magnifique,...Entre la forêt, l'océan, les rivières,...Des certaines hectares cédés à des industriels qui, eux, savent comment gagner de l'argent...Sauf que les ouvriers locaux ne récoltent que des miettes et s'en contentent, personne ne se soucient que de défendre leurs propre intérêts...Quand je retournerai là-bas, dans mon terroir, je cultiverai mon champ avec la famille. Nous pouvons faire autant que ces personnes qui exploitent nos terres (29-30).

Il faut bien noter un sentiment de frustration et de résilience face à l'exploitation de l'environnement et des ressources naturelles par des industries. Par cette citation ci-dessus, l'auteure à travers son protagoniste père de Mignane, se réfère à la conscience écologique et à la volonté de protéger et de préserver l'équilibre entre homme et la nature. À travers ce personnage, il y existe le besoin de revenir sur ses terres pour cultiver en harmonie avec sa famille, en opposition à l'exploitation industrielle.

Cette approche reflète un engagement envers la durabilité, la préservation de l'environnement et le respect des ressources naturelles. Sow Fall veut nous montrer qu'il est louable de vouloir agir de manière responsable envers la nature et de chercher à préserver les richesses de son territoire. Elle décrit même qu'il est important de cultiver cette connexion avec la terre et de promouvoir des pratiques respectueuses de l'environnement.

L'analyse de *l'empire de mensonge*

La nature et l'environnement: conflit entre préservation et exploitation

Sow Fall fait toujours l'exploration de la nature comme un moyen d'éclairer la vérité. Elle emploie la nature pour exposer les mensonges et les faux-semblants de la société sénégalaise. À travers ses descriptions diverses de la nature, l'auteure met en contraste la beauté et l'harmonie de l'environnement naturel avec les mensonges et la corruption qui règnent dans le monde des humains. Chez-elle, la nature est utilisée comme miroir de la vérité, révélant les failles et les hypocrisies de la société décrite. Voilà l'énormité de son intérêt lorsqu'on parle de la nature et de sauver les enfants pour l'avenir disant dans cette citation de:

Partir! Nécessité absolue, ne serait-ce que pour sauver les enfants. Sada pouvait avoir six ans. Boly et Mignane, presque sept. Les parents de ces derniers tenaient à les inscrire à l'école du quartier dès la rentrée scolaire qui approchait. Ils avaient trouvé, non loin de là, une maison en dur non inondée mais déchantèrent dès les premières semaines. Atmosphère infernale polluée par les disputes et les bagarres des nombreux locataires. La seule solution raisonnable fut de retourner dans leurs terroirs respectifs: Boly et ses parents dans une île de cocotiers et de mangroves, Mignane et les siens au cœur d'un paradis terrestre ombragé, balayé par le souffle vivifiant de l'océan (26-27).

Au-dessus, Aminata Sow Fall montre les thèmes liés à l'écologie et la nécessité de quitter un environnement pollué pour retourner à des terroirs plus naturels et préservés. Elle met en relief l'idée de protéger les enfants en les éloignant d'une atmosphère néfaste et en les ramenant à des lieux plus sains et harmonieux, tels que des îles et des paradis terrestres ombragés par des cocotiers et balayés par l'océan. Cette évocation de la nature comme refuge et source de bien-être est un appel à retrouver un équilibre avec la nature pour le bien-être de tous. Puis, Sow Fall évoque le besoin pressant de quitter un environnement urbain hostile, symbolisé par des conflits et des pollutions, pour retourner des terres d'origine plus naturelles et préservées. Cela suggère alors, une perspective écologique montrant la détérioration de la qualité de la vie liée à des conditions urbaines dégradées, incitant donc à un retour vers des lieux naturels et harmonieux. Lorsque l'auteure décrit que:

Le Directeur Tonton Mbengue fréquentait régulièrement la cour de MapatéWaar....sous la voûte du tamarinier mythique dont les branches touffues dansaient avec les vents et narguaient le ciel, il donnait des conseils avisés et des cours de « leçons de choses », comme on disait à l'époque pour les «sciences de la terre» (75).

Elle expose le personnage de Tonton Mbengue comme un homme politique influent et puissant, représentant la corruption et les abus de pouvoir qui sévissent dans la société sénégalaise. Alors, il incarne la figure du manipulateur cynique. Au contraire de l'exploitation de la nature, le personnage de Yacine présentée comme une voix de la raison et de conscience écologique. Elle représente souvent la vérité et la justice remettant en question les mensonges et les justices qui se déroulent autour d'elle. Elle lutte contre la corruption et le pouvoir abusif, offrant une perspective critique sur la société et ses dysfonctionnements. Son personnage apporte une dimension morale et éthique importante à l'histoire mettant à nu les enjeux sociaux et politique de l'époque. En effet, Yacine a un lien positif avec la nature, symbolisant la pureté et la vérité comme des éléments naturels intacts.

Contraste des mondes : paradis terrestre et univers corrompu

Le roman présente le monde comme une place de contrastes composant de bon et de mauvais. Ce récit nous montre que Sow Fall décrit les faux de la société qu'elle admire même qu'un paradis disant que:

Souci de tenir Sada à l'écart des tentations dans ces contrées où les femmes...sont réputées pour leur beauté fatale? Enchantée, certainement, de s'offrir le dépaysement dont elle avait toujours rêvé: de vertes terres d'eau et de verdure touffue, entre collines, cours d'eau et mystères. Et une flore impressionnante aux mille couleurs. Un paradis terrestre, presque, pour la botaniste passionnée qu'elle était (22).

Cette auteure sénégalaise met la relation complexe entre les personnages et leur environnement. L'expression de « vertes d'eau et de verdure touffue entre collines, cours d'eau et mystère » évoque une vision idyllique de la nature, ponctuant son attrait et son pouvoir d'émerveillement. Cependant, l'inclusion du souci de tenir Sada à l'écart des "tentations" dans ces régions réputées pour la « beauté fatale » de femmes suggère une vision plus complexe de la nature. C'est une représentation des préjugés sociaux liés à la nature, où la beauté naturelle qui est perçue comme dangereuse ou tentatrice.

En outre, la description d'un « paradis terrestre » pour la botaniste passionnée suggère le lien entre l'amour de la nature et l'expérience personnelle des personnages. Cela nous invite à réfléchir sur la façon dont les individus interagissent avec leur environnement, mettant en scène l'importance de préserver et de comprendre la diversité biologique.

Écologie narrative : la nature comme miroir de la société à travers les personnages

À cette étape, Sow Fall explore une perspective écologique profonde en décrivant les liens complexes entre les actions humaines et l'environnement. Elle exprime une préoccupation pour les conséquences écologiques des choix individuels et collectifs. L'utilisation de personnages tels que Sada, Mapaté, Boly et d'autres est une façon de souligner les impacts de l'activité humaine sur la nature, tout en mettant en évidence la nécessité de préserver les connaissances écologiques. C'est-à-dire qu'elle souligne la nécessité d'une responsabilité environnementale dans un contexte social complexe à travers quelques personnages suivants :

Les figures centrales à travers la nature

La figure emblématique de Sada à travers la nature:

Sada est la fille de Ramatoulaye, forte et engagée politiquement, qui lutte contre la corruption et les mensonges qui gagèrent la société. Sada représente la jeunesse du pays, confrontée aux injustices et aux manipulations du pouvoir en place. Son personnage incarne l'espoir et la résistance face à un système corrompu, et elle joue un rôle clé dans le récit en apportant une perspective nouvelle et critique sur les événements qui se déroulent autour d'elle. Souvent, elle incarne la connexion entre l'environnement et les problèmes sociaux, exposant les conséquences de la négligence écologique sur la vie quotidienne des personnages. Sada symbolise la nature et la fragilité de l'équilibre entre l'homme et son environnement dans le contexte de l'intrigue. Dans son explication du rôle de Sada, l'auteure met en lumière que:

Sada n'avait encore rien appris de l'histoire fabuleuse de son arrière-grand-père dont la légende s'effaçait tout doucement dans les vagues des sables du désert. Il ne savait pas que son grand-père Serigne ModouWaar avait voyagé à pied, à dos d'âne ou de chameau et encore ! Sur de vieux rafiots à travers déserts, rivières, lacs et fleuves, au gré du vent et des saisons, maçon, chauffeur, docker (59).

Par cette citation, l'auteure fait voir l'ignorance de Sada par rapport à l'histoire écologique de son arrière-grand-père, ModouWaar. Le récit souligne la disparation progressive de la légende de ModouWaar dans les "vagues des sables du désert", évoquant ainsi la fragilité de la transmission des connaissances écologiques à travers les générations. Les voyages variés de ModouWaar à travers différents environnements soulignent également l'interaction de l'homme avec la nature et la diversité

des écosystèmes traversés. Ainsi, c'est un appel à la préservation des connaissances écologiques et à la conscience des liens entre les individus et leur environnement, décrivant que:

Deux fois par semaine, il peinait à nettoyer l'immense cour de l'établissement, à planter des arbres, à aligner des filaos en rangs serrés autour du périmètre de l'établissement à les protéger avec des fils de fers barbelés. Et de creuser un puits !...Et que, régulièrement, des pénuries d'eau sévissaient dans le quartier. Des odeurs pestilentielles couvraient l'atmosphère (72-73).

L'écrivaine met en relief les efforts du personnage pour entretenir l'environnement de l'établissement. Les actions telles que le nettoyage de la cour, la plantation des arbres et l'alignement de filaos autour de périmètre dénotant une tentative de créer un espace naturel et esthétique. De plus, l'utilisation de fils de fer barbelés pour protéger les arbres suggère un contraste entre la tentative de préserver la nature et l'imposition de barrières artificielles. Ceci-là est une réflexion sur les conflits entre le développement humain et la préservation de l'environnement, soulignant les compromis nécessaires pour assurer la sécurité des ressources naturelles.

La mention des pénuries d'eau dans le quartier et des odeurs potentielles contribue à l'évidence des conséquences néfastes de ces réalités environnementales. C'est-à-dire qu'il démontre l'importance de considérer les actions humaines dans le contexte de leur impact sur l'écosystème local, prouvant alors les défis environnementaux auxquels la communauté est confrontée, par exemple elle note que:

Sada aussi. Entre champs, artisanat et écoles de formations. À travers forêts, savanes et collines. Il parcouru le pays de long en large. Il a installé des magasins de proximité dans des zones pro-urbaines née de l'enflure des villes. Aussitôt sortis de terre, de nouveaux quartiers ont poussé comme des champignons...Le sable, argile ou la latérite, selon la nature du sol, devant supporter déchets et eaux usées jusqu'aux débordements. Le soleil et les vents se chargeant du reste (77).

Ce passage illustre les multiples facettes des activités de Sada, démontrant les impacts écologiques de son parcours à travers divers environnements. La mention des déplacements de Sada entre champs, artisanat, et école de formation souligne son engagement dans les secteurs variés, mais aussi la diversité des terrains qu'il traverse, des forêts aux savanes et collines. Cela reflète la manière dont les activités humaines interagissent avec des écosystèmes variés.

L'évocation des magasins de proximité dans des zones pro-urbaines accentue la croissance rapide de nouveaux quartiers urbains, souvent accompagnée de problèmes environnementaux. La référence aux

déchets et aux eaux usées, soutenus par le sol de sable, argile ou latérite, met en évidence les défis liés à la gestion des déchets et à la préservation de la qualité du sol.

L'image des nouveaux quartiers poussant comme des champignons suggère une croissance rapide et parfois incontrôlée, accentuée par des problèmes d'assainissement. Les conséquences écologiques de ces développements rapides, exacerbées par le soleil et les vents, soulignent les complexités des interactions entre l'urbanisation et l'environnement naturel.

L'écrivaine continue à peindre la représentation de Sada qui a toujours une passion pour la nature notant que:

Sada s'est fixé ses propres limites. Sachant que rien ne pouvait l'empêcher de rester lui-même, habité depuis toujours par cette empathie enivrante qui a toujours orienté son action et nourri sa passion pour la nature (99).

La figure emblématique de Mapaté à travers la nature:

Mapaté est un homme politique puissant et charismatique qui exerce une influence considérable sur la communauté. Il est souvent perçu comme un symbole de l'autorité et de la corruption. Son personnage est complexe, car il est à la fois respecté et redouté pour sa capacité à contrôler les gens et les événements autour de lui. Mapaté joue un rôle central dans l'histoire et sur l'intrigue. Son personnage incarne aussi des thèmes plus larges liés à la politique, à la société et à la moralité. Le rôle de Mapaté est souvent associé à des éléments naturels, et son parcours est entremêlé avec les changements environnementaux et les défis écologique. Son histoire peut refléter les impacts de l'activité humaine sur la nature et la manière dont cela influence sa vie. Ainsi, la connexion entre Mapaté et l'environ explore comment les choix des personnages interagissent avec le contexte écologique. Sow Fall indique alors que :

Mapaté investit son « champ »...d'évoquer le terroir généraux et de convoquer le village, la communauté surtout : le vivre ensemble...avec les êtres et les souffles mystérieux des « peuples » invisible mais bien réel, entre la terre, le ciel, les cours d'eau, les végétaux...l'endroit est magnifique...Entre la forêt, l'océan, les rivières (29).

Elle décrit le personnage de Mapaté pour mettre en avant des éléments qui montrent l'investissement de Mapaté dans son «champ» et en évoquant la connexion avec le terroir, la communauté et la nature. En disant que Mapaté investi son «champ» interprète au-delà du sens littéral, suggérant un engagement actif dans la préservation et l'utilisation durable des ressources locales.

L'association avec le terroir général évoque une connexion profonde avec la terre, soulignant l'importance de la relation entre les individus et leur environnement. La référence à la convocation du village et de la communauté souligne l'aspect du «vivre ensemble» et renforce l'idée que l'interaction harmonieuse avec la nature implique une collaboration communautaire. Les êtres mystérieux des «peuples» invisibles mais bien réels renforcent l'idée d'une interconnexion entre les humains, la nature et les forces spirituelles, soulignant la richesse de cette relation.

La description de l'endroit comme magnifique entre la forêt, l'océan et les rivières souligne la diversité écologique de la région. En mettant en valeur ces éléments naturels variés, le passage encourage une appréciation de la beauté naturelle et met en face l'importance de préserver cette diversité pour maintenir l'équilibre écologique. Par exemple, ce passage raconte que:

Quand je retournerai là-bas, dans mon terroir, je cultiverai mon champ avec la famille. Nous pouvons faire autant que ces personnes qui exploitent nos terres (30).

Cette déclaration ci-dessus fait voir l'attachement profond à la terre et l'intention de maintenir une relation directe avec l'activité agricole. C'est donc une volonté de pratiquer une agriculture plus durable et respectueuse de l'environnement, mettant en avant la valeur de la terre comme source de subsistance et de lien familial.

La figure emblématique de Boly à travers la nature:

Boly est le chef de village et incarne l'autorité et la tradition. Son personnage met en lumière les tensions entre modernité et tradition, ainsi que les enjeux de pouvoir au sein de la communauté. En tant que chef village, il détient un pouvoir sur les ressources naturelles de la région et son attitude envers la nature est vue comme un reflet des pratiques écologiques de la communauté. Son personnage soulève les questions de la transparence et de la responsabilité dans la construction d'une société plus juste et équilibrée. À travers Boly, l'auteure décrit les injustices sociopolitiques et économiques qui minent la société sénégalaise.

Langage et Symbolisme : représentation de la nature et de la corruption

Le langage et le symbolisme sont utilisés pour représenter la nature de diverses manières. Par exemple, la nature est représentée comme un miroir de la société, reflétant les mensonges et les vérités des personnages. Les éléments naturels tels que les arbres, les animaux, et les paysages sont utilisés symboliquement pour renforcer des thèmes ou des idées clés de l'histoire:

L'endroit est magnifique,...Entre la forêt, l'océan, les rivières,...Des certaines hectares cédés à des industriels...dans mon terroir, je cultiverai mon champ avec la famille. Nous pouvons faire autant que ces personnes qui exploitent nos terres (29-30).

Conclusion

Dans *l'empire du mensonge* d'Aminata Sow Fall, la thématique de la 'modification de la nature: une étude écocritique' est explorée à travers le contraste entre les environnements naturels préservés et les conséquences de la corruption et de la négligence sur l'environnement. L'autrice met à nu l'impact dévastateur de la manipulation de la nature par l'homme, illustrant les effets destructeurs de la corruption et de la quête de pouvoir sur les écosystèmes fragiles. À travers ses personnages et ses descriptions, Sow Fall souligne l'importance de préserver la nature, de respecter l'équilibre écologique et de reconnaître les conséquences des actions humaines sur l'environnement. Hochner affirme que Sow Fall s'attache, elle aussi à une émotion spécifiquement esthétique, c'est-à-dire [à] une émotion provoquée par des qualités sensibles [qui sont dans] certaines formes et relations formelles [...] elles-mêmes, objets d'émotions (16) tandis qu' Alain Rabatel dans son opinion d'elle explique que :

...les imbrications de la voix du narrateur et des personnages-manifestent dans le style indirect libre de *l'empire du mensonge*-, mais surtout le brassage des voix ancestrales et des voix des personnages avec leur diversité vocale qui amalgame autant le caractère oral, les litanies, les mélodies que les affirmations gnomiques du narrateur ou des personnages, le discours didascalique du narrateur (tome 2).

En définitive, notre roman d'étude invite à une réflexion sur notre responsabilité envers la nature et sur la nécessité de préserver la beauté et la vitalité de notre environnement pour les générations futures car elle reconnaît l'importance de la nature pour notre bien-être et notre survie. Elle comprend que la dégradation de l'environnement peut avoir des conséquences graves pour l'humanité, et elle souhaite sensibiliser les gens à l'importance de protéger notre planète pour assurer un avenir durable pour tous.

En mettant en lumière cette question posée à la fin du son roman, elle espère encourager une réflexion sur la nécessité de prendre soin de notre environnement pour les générations à venir, demandant:

Où va le monde? Plus de valeurs! Degré zéro de l'Amour, ciment de la fraternité et de la paix. L'humanité dépouillée de sa noblesse. Horreur! Tous les moyens bons pour assouvir de bas instincts. A qui la faute? A nous tous qui n'éduquons plus nos enfants, occupés que nous sommes à courir derrière les honneurs, à tout prix.

*Se ressaisir. Ou le chaos droit devant nous. Repenser le sens de notre existence - en soi avec les autres. L'Humanité est **une**, à dignité égale, partout sur la planète...*
(102-103.)

En conclusion, *Sow Fall* nous pose ces questions au-dessus pour mettre en avant ses observations dans la société vis: la dégradation des valeurs, l'amenuisement de l'amour, la perte de noblesse de l'humanité et l'utilisation de moyens discutables pour satisfaire des instincts bas. Elle veut même ponctuer le besoin de réexaminer nos priorités et réinvestir dans l'éducation pour le changement positif dans notre terre.

De surcroît, lorsqu'elle nous adresse de "Se ressaisir. Ou le chaos droit devant nous", elle met l'accent en prenant conscience de l'urgence de la situation environnementale car il est crucial de se ressaisir collectivement pour éviter un avenir chaotique. "Repenser le sens de notre existence", elle met l'emphase en réévaluant notre rapport à la nature et à notre environnement, nous pouvons donc redécouvrir notre place dans l'écosystème et agir de la manière plus responsable exclamant que "L'Humanité est une à dignité égale, partout sous la planète". L'auteure, en reconnaissant l'unité de l'humanité et en valorisant la dignité de chaque individu, nous rappelle que nous pouvons promouvoir un engagement mondial en faveur de la protection de notre planète.

ŒUVRES CITÉES

- Alderson, J. C. and Wall, D. "Does wash back exist? *AppliedLinguistics*14 (2), 115-129, 1993.
- Argy, Céline. Entretien avec Aminata Sow Fall. 2012. [http://apf.francophonie.org/spip.php? article 1586](http://apf.francophonie.org/spip.php?article1586). Consulté en ligne le 25 février, 2024.
- Barry, Peter. «Ecocriticism» Beginning theory: An Introduction to Literary and Cultural Theory. Manchester: Manchester UP, 2009.
- Dictionnaire de français Larousse*. La nature, [https://fr.m.wikitionary.org>wiki](https://fr.m.wikitionary.org/wiki). Consulté le 3 mars, 2024.
- Ecocriticism. [http://en wikipedia.org/wiki/Ecocriticim](http://en.wikipedia.org/wiki/Ecocriticim). Consulté le 26 février, 2024.
- Ecocriticism. [http://hdl. Handle.net/1028/21058>](http://hdl.handle.net/1028/21058). Consulté le 26 février, 2024.
- Elena, Gillet <http://www.slate.fr/story/256002/acces-enfants-mineurs-porno-internet-numerique-accompagnement-education-sexualite-jeunes-addiction>. Consulté le 11 mars, 2024.
- Hockner, Nicole. «Le corps social à l'origine de l'invention du mot émotion». Histoireintellectuelledes émotions, de l'Antiquité à nos jours, 16. URL: <https://journals.openedition.org/arch/7357>, 2016. Consulté le 9 mars, 2024.
- Lackoff, George and Johnson, Mark. *Metaphor we live by*. Chicago: The Press/ Original work published, 1980.
- Minh-Ha, Trinh Thi. "Aminata Sow Fall et l'espace du don". Présence Africaine, nouvelle série, 120,70-81. URL: (<https://www.jstor.org/stable/24350126>, 1981. Consulté le 1 mars,2024.
- Morhange, Jean-Louis. "Incipit narratifs. L'entrée du lecteur dans l'univers de fiction", *Poétique*, 104,387-410, 1995.
- Rabatel, Alain. *Homo narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Dialogisme et polyphonie*. Limoges, Éditions Lambert-Lucas, tome 2, 2008.
- Semujanga, Josias. «De africanité à la transculturalité: élément d'une critique littéraire dépolitisée du roman», *Étude françaises*, 37: 2,133-156. URL: <https://id.erudit.org/eruditl009012>. Consulté en ligne le 10 mars, 2024.
- Sow Fall, Aminata. *La Grève des battu*. Paris: Le Serpent à Plumes, 2001.
- Sow Fall, Aminata. *L'empire du mensonge*. Darka : Khoudia, 2017
- Sow Fall, Aminata. (<https://bdigital.unai.edu.ar>...PDF>). Consulté en ligne le 1 mars, 2024.

Innovating French Language Pedagogy: Use of Digital Tools in the 21st-Century Classroom

Bassey, Gideon Itoro

&

Oyinde, Itunuoluwa Elizabeth

French Unit, Department of Foreign Languages, College of

Languages & Communication Arts Education (COLCAED), Lagos

State University of Education (LASUED), Oto/Ijanikin, Epe

Campus, Lagos State.

basseygi@lasued.edu.ng / 07037413170

Abstract

In the contemporary educational landscape, teaching French as a foreign language requires a paradigm shift from traditional, teacher-centered methods toward dynamic, learner-centered pedagogies that integrate digital technologies and communicative approaches. This study examines how French language instructors can innovate their teaching practices by combining communicative methodologies with digital tools such as interactive platforms (TV5Monde, Duolingo, and Quizlet), social media applications, and artificial intelligence (AI)-driven language software. Drawing upon theoretical perspectives from constructivism (Vygotsky 1978), communicative language teaching (Hymes 1972), and digital pedagogy (Prensky 2001; Warschauer 2013), the article investigates how digital integration promotes learner autonomy, motivation, and intercultural competence. Using examples from Francophone Africa and global higher education contexts, it evaluates the affordances and limitations of technology-enhanced learning environments. The findings highlight that while digital innovation enhances engagement and pronunciation accuracy, challenges persist in terms of access, digital literacy, and teacher preparedness. The study concludes that effective French teaching in the 21st century must combine humanistic and digital approaches, fostering critical thinking, collaboration, and cultural empathy among learners.

Keywords: French pedagogy, communicative approach, digital tools, language learning, innovation, technology-enhanced education

Introduction

The way we teach French as a foreign or second language has really changed a lot over the past few decades. This shift reflects the changing landscape of globalization, communication, and digital technology. In today's classrooms, we're moving beyond just blackboards, textbooks, and memorization. Instead, we're creating interactive, multimodal, and learner-focused environments where digital tools and communicative methods come together. The rise of communication technologies like mobile learning apps, online platforms, artificial intelligence (AI), and social media has not only changed how students engage with the French language but has also reshaped the teacher's role in the classroom. With the advent of technology-enhanced learning environments (TEL), we're seeing a significant departure from the old ways of teaching languages, moving towards a more collaborative, participatory, and personalized approach to learning (Warschauer 2013).

In the past, French was mainly taught through a focus on grammar and structure, prioritizing correctness over the ability to communicate. The grammar-translation method, which was prevalent in European and African classrooms during colonial and postcolonial times, aimed to create students who could translate classical texts but didn't necessarily speak the language fluently (Kelly 1969). However, the needs of our modern, globalized world have called for new skills like oral fluency, intercultural understanding, and practical communication. As noted by the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), "the ultimate goal of language learning is communicative competence within cultural and contextual diversity" (Council of Europe 2020: 13). This evolution has put communicative and digital teaching methods at the heart of contemporary French instruction.

In recent years, the field of foreign language teaching has really spotlighted how integrating digital tools like multimedia, online collaboration platforms, and AI-driven learning systems—can boost students' motivation and improve their language skills (Stockwell 2012; Blin 2016). Nowadays, language teachers find themselves in an environment that prioritizes autonomy, interactivity, and cultural awareness. The French language classroom has essentially turned into a small-scale version of our digital world, where students not only learn the language but also pick up essential digital literacy skills needed to engage in today's global networks.

However, this shift comes with its own set of challenges. Educators and institutions grapple with issues around finding the right teaching balance, ensuring access to technology, and providing adequate

teacher training. The conversation goes beyond just being excited about technology; it also delves into the socio-cultural impacts of digital education. As Ngugi wa Thiong'o wisely points out in a broader educational context, technology should act as "a liberating tool, not a substitute for critical human engagement" (Decolonising the Mind 1986). This idea is just as relevant in French teaching: innovation should enrich, not undermine, the humanistic core of language learning.

This article, therefore, takes a closer look at how digital tools and communicative methods are reshaping the teaching and learning of French in the 21st century. By drawing on examples from Africa (like Senegal, Nigeria, and Côte d'Ivoire), Europe (France and Belgium), and North America (Canada and the United States), it investigates how educators weave technology into communicative teaching while staying true to cultural and linguistic authenticity. Utilizing theories from constructivism (Vygotsky), communicative competence (Hymes, Canale & Swain), and digital pedagogy (Prensky, Warschauer), this study argues that advancing French teaching requires not just adapting to new technologies but also embracing a philosophical shift towards empowering learners and fostering cultural understanding.

The goals of this inquiry are threefold. First, we aim to trace the historical journey from traditional teacher-centered instruction to more modern digital and communicative methods. Second, we want to assess how various theoretical frameworks have supported this shift. Finally, we'll showcase how technology acts as a bridge for communication, creativity, and intercultural understanding in French language education. By weaving these elements together, the study presents the contemporary French classroom as a vibrant hub of social interaction and digital literacy, where both teachers and students collaboratively create meaning.

The Evolution of French Language Teaching Methods

The evolution of teaching the French language is a fascinating reflection of the larger shifts in education, both intellectually and technologically. From the days of grammar-translation methods to our current digital landscape, each phase of teaching has showcased unique perspectives on language, knowledge, and the learning process.

The Grammar-Translation Method

The grammar-translation method came onto the scene in the 18th and 19th centuries, primarily to teach classical languages like Latin and Greek, and it later evolved to include modern languages such as

French. The main goal was to help learners master grammatical analysis, memorize vocabulary, and achieve accuracy in translation (Howatt 1984). In this approach, the teacher held all the knowledge, while the student was more of a passive recipient. The focus was on getting the writing just right, rather than on speaking fluently. As Kelly pointed out, “the grammar-translation method reflected the intellectual elitism of its age: education as discipline, not communication” (1969: 52).

While this method did produce students who could read and translate literary works, it fell short when it came to preparing them for real-world conversations. In Africa, where French became a key language for administration and education during colonial times, the grammar-translation method only served to reinforce existing linguistic hierarchies and social elitism (Bamgbose 1991). Even after gaining independence, many French-speaking education systems continued to use this method, equating grammatical correctness with true linguistic mastery. However, by the late 20th century, there was a growing sense of frustration with its limitations, especially as globalization called for more functional bilingualism and effective communication skills.

The Audio-Lingual and Direct Methods

Back in the mid-20th century, especially after World War II, the way we taught languages took a big turn towards focusing on speaking skills. This shift was heavily influenced by behaviorist psychology, thanks to Skinner in 1957, and structural linguistics, with Bloomfield's ideas from 1933. The audio-lingual method came into play, which really pushed for pattern drills, repetition, and forming habits. The idea was for learners to soak up language structures through lots of oral practice. Teachers were seen as the go-to models for correct pronunciation, while students would imitate and repeat dialogues. While this method was definitely more about communication than the old grammar-translation approach, it still treated learners more like robots mimicking sounds rather than active participants in creating meaning. It found success in military and diplomatic training programs in the U.S., as noted by Richards and Rodgers in 2014, but in classrooms across Africa and Europe, it often led to students spitting out memorized phrases that lacked real context.

On the flip side, the direct method popped up as a more natural approach, promoting immersive experiences and insisting that only the target language be spoken in class. Pioneered by Berlitz and others, this method brought in real-life situations and visual aids, setting the stage for what we now know as communicative pedagogy, as discussed by Howatt and Smith in 2014.

The Communicative Language Teaching (CLT) Revolution

The most notable shift in teaching methods took place in the 1970s with the introduction of Communicative Language Teaching (CLT). This innovative approach, inspired by Dell Hymes' work on communicative competence in 1972, highlighted the importance of not just grammatical accuracy but also sociolinguistic, pragmatic, and strategic skills. Later on, Canale and Swain built on this framework, describing communication as “the integration of grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence in authentic contexts” (1980: 27).

CLT revolutionized the way French was taught by focusing on interaction, meaning negotiation, and real communication as the core of classroom activities. Learners became active participants in creating meaning, while teachers took on the role of facilitators. Instead of traditional translation drills, activities like role plays, debates, and problem-solving tasks became the norm. In francophone Africa, the 1980s and 1990s saw educational reforms influenced by CLT aimed at making French teaching more engaging and culturally relevant (Djité 2008).

However, CLT has faced its share of criticism, especially in situations with large class sizes, limited technology, or where students had little exposure to French outside the classroom. Scholars like Kumaravadivelu (2006) and Holliday (1994) have pointed out that CLT needs to be adapted to fit the specific socio-cultural contexts of learners rather than applied universally. Today, a promising way to tackle these challenges is by incorporating digital tools that enhance communicative activities beyond the classroom, fostering hybrid and interactive learning environments.

From Task-Based Learning to Blended and Digital Pedagogies

As we approached the 21st century, task-based language teaching (TBLT) and blended learning started to take shape as answers to the increasing digitalization of education. TBLT builds on the foundations of communicative language teaching (CLT) but zeroes in on meaningful tasks like real-world problem-solving that reflects genuine communication (Ellis 2003). For instance, learners might plan a trip to Paris, conduct an interview in French, or whip up a digital presentation. On the other hand, blended learning mixes traditional face-to-face instruction with online elements, giving learners the flexibility to access materials at their own pace.

According to Warschauer, digital pedagogy “seeks to integrate technological affordances with humanistic communication, not replace one with the other” (2013: 68). In the realm of French teaching, this has shown up through the use of TV5Monde videos, gamified experiences on Duolingo, YouTube

listening exercises, and collaborative writing via Google Docs or Padlet. These innovations empower learners across Africa, Europe, and North America to tap into authentic materials and engage in intercultural dialogue, effectively bridging gaps in geography and language.

The historical evolution of teaching methods highlights a clear trend: moving from teacher-centered approaches to learner-centered ones, shifting from text-based to context-based learning, and transitioning from analogue to digital formats. The next section will delve into the theoretical foundations that support and drive this pedagogical shift.

Theoretical Framework

French language teaching in the 21st century is built on three key theoretical foundations: constructivism, communicative competence theory, and digital pedagogy. These concepts work together to illustrate how learners create meaning, engage with others, and leverage technology as a tool for communication and understanding.

Constructivism: Learning as Social Interaction

Constructivist theories, especially those put forth by Jean Piaget and Lev Vygotsky, really shake up our understanding of learning, framing it as an active process that's shaped by social interactions. Piaget's take on cognitive constructivism highlights how learners build their own knowledge through experiences and reflection (Piaget 1972). On the flip side, Vygotsky places learning in the context of social engagement, suggesting that language development happens within the Zone of Proximal Development (ZPD), that space between what a learner can do alone and what they can achieve with a little help (Vygotsky 1978).

In the realm of French language teaching, this constructivist mindset shows up in collaborative learning, peer feedback, and project-based activities. For instance, students might work together to create a digital story or engage in a debate about a cultural issue in French, allowing them to collectively make sense of the material. Here, the teacher acts as a "scaffold," helping students move toward greater independence. As Bruner points out, "learning and thinking are always situated in a cultural context and dependent on language as a mediating tool" (Bruner 1986: 67). This theoretical framework supports communicative and digital methods that value real interaction over mere memorization.

Moreover, constructivism resonates with African educational philosophies that stress the importance of collective participation and oral traditions. So, incorporating digital storytelling and oral expression in French classrooms aligns beautifully with indigenous teaching methods that see knowledge as something built through dialogue.

Communicative Competence: Beyond Grammar to Meaning

Hymes's idea of communicative competence was a game changer for structuralist linguistics. He proposed that truly knowing a language goes beyond just mastering grammar; it also involves understanding when, how, and why to use it appropriately in various social situations (Hymes 1972). Canale and Swain (1980) built on this concept by identifying four key components:

1. Grammatical competence (the rules of syntax and morphology),
2. Sociolinguistic competence (how suitable language is for the context),
3. Discourse competence (ensuring cohesion and coherence), and
4. Strategic competence (strategies for repairing communication).

In today's French teaching, these competencies are tackled through real-life tasks like role plays, interviews, debates, and simulations that encourage learners to use the language in creative and practical ways. Technology plays a big role in this process. Online discussion forums, video conferencing tools (like Zoom and Skype), and collaborative wikis enable students from different areas to practice intercultural communication. Research by Byram (1997) and Kramsch (1998) takes this theory further by incorporating intercultural competence, suggesting that learning a language also means developing the skills to navigate between cultures. Therefore, communicative competence in French today is closely linked to both digital and intercultural literacy.

Digital Pedagogy: From Digital Natives to Digital Literacy

The last theoretical pillar we need to consider is digital pedagogy, which looks at how digital spaces influence learning behaviors and communication styles. Marc Prensky (2001) brought the term "digital natives" into the spotlight to describe those learners who have grown up surrounded by technology. For these individuals, the traditional approach of relying on textbooks can feel quite out of place. To be effective, teaching methods must evolve to align with their cognitive and social habits: think interactivity, immediacy, and multimodality.

However, scholars like Selwyn (2016) and Warschauer (2013) remind us that not all learners have the same level of access or skills, particularly in developing regions. They advocate for the concept of digital literacy, which is all about the ability to use technology in a critical and creative way for learning. So, digital pedagogy isn't just about access; it's also about empowering learners and fostering critical awareness.

In the realm of French language education, digital pedagogy promotes multimodal learning through mixing text, images, sounds, and videos. For example, students might use *TV5Monde Enseigner le français* to analyze audiovisual news, *Duolingo* to sharpen their vocabulary, or *YouTube* to dive into Francophone songs and films. These activities tap into various sensory channels, boosting retention and cultural immersion (Lantolf and Thorne 2006). Plus, digital tools help level the playing field: learners in Africa can connect virtually with peers in France or Canada, turning the French classroom into a vibrant global network for communication.

From a theoretical perspective, digital pedagogy really brings Vygotsky's social learning model to life since it is the belief that technology acts as the bridge that connects learners from different spaces and cultures. It also reflects Hymes's communicative principle by fostering genuine contexts for using language in the real world. The blend of constructivism, communicative competence, and digital pedagogy creates a solid intellectual base for the latest innovations in French teaching.

These three theoretical threads come together to support the modern philosophy of French pedagogy: that learning a language should be interactive, contextual, and enhanced by technology. In the next part of the article, we'll dive into how these theories are put into practice using digital tools like *TV5Monde*, *Duolingo*, *YouTube*, and *AI* platforms, along with communicative classroom strategies, while comparing approaches from African, European, and North American settings.

Digital Tools in French Language Teaching

The swift incorporation of technology into educational systems has dramatically changed the way French is taught and learned around the globe. With everything from interactive websites to artificial intelligence, digital tools are now crucial in enhancing language skills, boosting learner motivation, and deepening cultural understanding. As Blake points out, "language learning in the digital era is less about technological substitution than about pedagogical reinvention" (Blake 2016: 4). The upcoming

sections will delve into the key digital innovations that are currently reshaping French teaching, looking closely at their educational impact in Africa, Europe, and North America.

Interactive Multimedia Platforms

Digital platforms like *TV5Monde*, *RFI Savoirs*, and *Le Point du FLE* have become vital resources for French teachers around the globe. These platforms offer a treasure trove of multimedia materials such as think videos, news reports, songs, podcasts, and exercises, all tailored for classroom use. For instance, TV5Monde's "Enseigner le français avec TV5Monde" provides lessons sorted by proficiency levels (A1–C2) that align with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). This means teachers can pick authentic news segments to help students with listening comprehension, cultural insights, and pronunciation practice.

As Rivens Mompean points out, "the authenticity and audiovisual richness of TV5Monde content allow learners to connect language learning with real-world events" (2017: 28). Imagine a French class in Nigeria analyzing a news broadcast from Paris, comparing different linguistic styles, and diving into socio-political discussions, all within a dynamic, digital setting. In francophone Africa, TV5Monde also tailors content to local needs, helping bridge the gap between various African French dialects and the standard metropolitan French (Djité 2008).

Over in North America, institutions like Université Laval and Université de Montréal have woven TV5Monde resources into their blended courses, enhancing intercultural understanding. Students get to engage in virtual discussions with peers from France or Senegal through shared online platforms. Likewise, in Europe, the Alliance Française network has embraced the digital age by offering online cinema clubs and literary cafés that connect learners from different continents. By integrating these multimedia tools, we're not just teaching a language; we're fostering a sense of global linguistic citizenship.

Gamified Language Learning Applications

Gamification, which is all about bringing game-like elements into the learning process, has really taken off in the world of language education. Apps like *Duolingo*, *Babbel*, and *Memrise* mix short, interactive exercises with rewards and progress tracking to make learning more fun. These tools promote self-directed learning by using repetition, visual cues, and personalized feedback to keep learners engaged.

Duolingo stands out as the most popular choice, boasting over 500 million registered users globally and offering comprehensive French courses. Its teaching approach focuses on microlearning and spaced repetition, which helps learners retain information through consistent daily practice (Vesselinov and Grego 2012). The gamified elements like levels, badges, and streaks turn the learning journey into an enjoyable adventure.

In countries like Nigeria and Ghana, university students often use Duolingo alongside their classroom studies, thanks to its mobile-friendly design and offline capabilities. Meanwhile, in France, the app is a valuable resource for adult learners and migrants who are picking up French as a second language (Français Langue Étrangère – FLE). However, experts like Lantolf and Thorne warn that “gamification must not trivialize language learning but rather serve as a motivational scaffold integrated into a broader communicative curriculum” (2006: 115).

In higher education, teachers are increasingly blending traditional learning with tools like Duolingo or Quizlet, pairing them with in-class activities that focus on communication. For example, students might play vocabulary games online and then use those new words in group discussions or presentations. This combination of gamification and interactive learning ensures that digital exercises truly enhance students' communicative skills.

Video-Based Learning and YouTube Pedagogy

The rise of online video content has created amazing opportunities for multimodal learning. Take YouTube, for instance; it has transformed into a treasure trove of free resources for learning French through platforms like think tutorials, documentaries, short films, and music videos. Teachers can put together themed playlists to cover grammar, phonetics, and cultural insights.

As Pegrum points out, “video-based pedagogy supports multi-sensory engagement, providing visual, auditory, and contextual cues essential for comprehension” (2019: 87). In Europe, many French teachers turn to channels like Français Authentique and Learn French with Vincent, which blend language lessons with cultural stories. Over in Canada, instructors at the Université d’Ottawa use YouTube vlogs to introduce students to everyday Quebec French expressions. Meanwhile, at universities in Africa, such as the University of Lagos and Cheikh Anta Diop University, educators incorporate Francophone music videos and short films into their listening comprehension classes, allowing students to dive into regional accents and cultural identities.

Moreover, digital video fosters a hands-on approach to learning. Students aren't just passive viewers; they become creators too, recording dialogues, making short films, or crafting vlogs in French. This aligns perfectly with constructivist tasks—learners build understanding through real communication and creative expression (Vygotsky 1978). So, YouTube evolves into not just a language resource but also a vibrant platform for participation, stretching the classroom experience into the digital world.

Artificial Intelligence and Adaptive Learning Systems

Recent breakthroughs in artificial intelligence (AI) have completely transformed the way we approach language learning. With the ability to personalize experiences, provide instant feedback, and offer data-driven insights, AI tools like *BonPatron*, *ChatGPT*, *Google Translate*, and *Reverso Context* are becoming essential for learners. These platforms help with everything from grammar correction to expanding vocabulary and understanding context.

Take *BonPatron*, for instance. This Canadian-developed tool offers automated grammar checks specifically designed for French learners. Unlike your typical spellchecker, it goes a step further by identifying syntactic errors like gender agreement and tense consistency and explaining the rules in a way that's easy to understand. This is particularly beneficial for learners in Africa and Asia who may not have easy access to native-speaking instructors.

Then there are AI chatbots like *ChatGPT* (OpenAI, 2023), which have opened up new avenues for conversational practice. Learners can engage in simulated dialogues, get immediate feedback, and ask for clarifications on vocabulary. As Satar and Wigham point out, "intelligent tutoring systems provide learners with a sense of continuous interlocution, reducing affective barriers to speaking practice" (2020: 43).

That said, we can't ignore the ethical implications and the risk of overreliance on these technologies. It's crucial for instructors to help students navigate AI tools thoughtfully by encouraging them to verify information, understand idiomatic expressions in context, and steer clear of plagiarism. The real value of AI lies not in replacing human teachers but in enhancing communication through adaptive technology. In this way, AI acts as a linguistic partner, complementing human instruction rather than taking its place.

Online Collaborative Platforms

When we look beyond just individual applications, collaborative tools like *Google Classroom*, *Moodle*, *Padlet*, and *Edmodo* have truly transformed how classrooms are organized and how communication flows. These platforms enable both asynchronous and synchronous interactions, giving teachers the ability to upload materials, facilitate discussions, and assess assignments all in a digital space.

In Europe, Moodle has played a key role in university-level French programs, creating virtual spaces for peer feedback and intercultural exchanges. Meanwhile, African universities, despite facing some infrastructural hurdles, are increasingly turning to free or low-bandwidth options like Google Classroom to boost student engagement. In North America, hybrid learning models are now incorporating videoconferencing tools like Zoom and Teams, allowing for immersive virtual sessions with French speakers from various regions.

Collaborative writing platforms such as Padlet inspire students to work together on stories, provide feedback on each other's writing, and practice their spelling and grammar in a fun, interactive way. These activities align with Vygotsky's idea of the Zone of Proximal Development, where learners advance through social collaboration (Vygotsky 1978). In this context, teachers take on the role of facilitators, helping students navigate meaning in these digital environments.

Additionally, these collaborative platforms foster inclusive and differentiated instruction. Students with different learning speeds or language backgrounds can revisit lessons, utilize audio-visual aids, or receive personalized feedback. This kind of flexibility is essential in multilingual classrooms across Africa and in culturally diverse institutions in Europe and North America.

Observations and Recommendations

The exploration of how French language teaching has evolved in the digital age reveals some key insights where the following points below come into play:

Observations

1. **Pedagogical Integration Outweighs Technological Quantity:** The effectiveness of digital learning hinges not on how many tools are used, but on how well they fit together pedagogically. When digital tools resonate with communicative and constructivist principles, they promote deeper learning (Little 2018).

2. **Teacher Training Is the Catalyst for Change:** In various regions, institutions that prioritized teacher professional development—like France’s Canopé Network or Canada’s Conseil scolaire francophone—showed greater student engagement and improved digital literacy.

3. **Digital Tools Enhance Motivation and Autonomy:** Students who engage with interactive platforms such as TV5Monde, Quizlet, and Padlet tend to participate more, especially in speaking and writing. These tools offer real input and instant feedback, which boosts self-directed learning (Godwin-Jones 2018).

4. **Communicative Competence Flourishes in Blended Environments:** Hybrid teaching methods that mix digital collaboration with face-to-face interaction lead to better linguistic and intercultural results than either purely online or traditional approaches.

5. **Persistent Inequalities Require Structural Solutions:** Gaps in infrastructure and access continue to obstruct inclusive digital teaching, especially in developing areas. This highlights the urgent need for government and institutional investment in educational technology.

Recommendations

1. Institutional Investment in Infrastructure:

Governments and universities need to make internet access, digital labs, and renewable energy sources a top priority to guarantee stable connectivity and accessibility. Collaborating with international cultural institutions like Alliance Française and TV5Monde can help in sharing valuable resources.

2. Systematic Teacher Training Programs:

Teacher education should include mandatory digital pedagogy modules that focus on communicative and task-based design. Creating professional learning communities can foster peer mentorship and spark innovation.

3. Balanced Curriculum Design:

Curricula should blend both technological and humanistic elements. Digital tools ought to enhance, rather than replace, interactive learning. Approaches like the flipped classroom and task-based learning are excellent models to follow.

4. Promotion of Francophone Diversity:

Educators should weave in culturally diverse materials from Africa, the Caribbean, and beyond to challenge linguistic dominance and nurture intercultural empathy. Online resources like “Culturethèque Afrique” and “RFI Savoirs” are incredibly useful for this purpose.

5. Ethical AI Integration:

Institutions need to set clear guidelines for the responsible use of AI in classrooms. Teachers should guide students in critically engaging with AI tools, focusing on reflection, privacy, and originality.

6. Research and Continuous Evaluation:

We need more empirical research to assess the long-term effects of digital communicative methods on fluency, pronunciation, and intercultural competence. Conducting comparative case studies across different global regions will enhance our theoretical understanding.

Conclusion

The way we teach French in the 21st century is really at a pivotal moment, influenced by communication theories, digital advancements, and the movement of people around the globe. We've moved from the old-school grammar-focused methods to classrooms that embrace technology and communication, putting a spotlight on learner independence, cultural understanding, and real-world conversations.

However, this study highlights that innovation needs to be thoughtfully directed. Digital tools should be seen as means to an end, not the end itself; their success hinges on how intentionally we use them in our teaching. This means that teachers are not just passive users of technology; they are the creative architects of learning experiences. Whether you're in Lagos, Paris, Montreal, or Dakar, the best French classrooms will be those where technology enhances human interaction instead of replacing it.

Looking ahead, the future of teaching French lies in blending technological progress with a focus on humanistic education, crafting inclusive environments where students engage with French not just as a set of grammar rules but as a vibrant connection between cultures. For meaningful progress, we need to ensure fair access, empower teachers, and keep reflecting on our practices — making sure that innovation serves as a catalyst for linguistic and cultural growth, rather than a source of exclusion.

References

- Bonk, Curtis J., and Charles R. Graham, editors. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer, 2012.
- Canagarajah, A. Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge, 2013.
- Canale, Michael, and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, 1980, pp. 1–47.
- Godwin-Jones, Robert. "Emerging Technologies: Using Mobile and Social Media for Language Learning." *Language Learning & Technology*, vol. 22, no. 3, 2018, pp. 2–11.
- Hymes, Dell. "On Communicative Competence." *Sociolinguistics*, edited by J. B. Pride and Janet Holmes, Penguin, 1972, pp. 269–293.
- Karsenti, Thierry, and Simon Collin. "ICT and Pedagogy in Africa: A Review of Educational Policies." *African Journal of Information and Communication Technology*, vol. 7, no. 1, 2011, pp. 10–25.
- Little, David. *Learner Autonomy and Second Language Learning: A Guide for Teachers*. Multilingual Matters, 2018.
- Prensky, Marc. "Digital Natives, Digital Immigrants." *On the Horizon*, vol. 9, no. 5, 2001, pp. 1–6.
- Selwyn, Neil. *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*. Polity Press, 2020.
- Vygotsky, Lev S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard UP, 1978.
- Warschauer, Mark. *Technology and Social Inclusion: Rethinking the Digital Divide*. MIT Press, 2013.

Digital Language Movements in Nigeria: Challenges and Potentials for Multilingual Inclusion

Kene Lucile EMENIKE
Department of Modern European Languages
Nnamdi Azikiwe University, Awka
kl.emenike@unizik.edu.ng
07036677889

And

Chidiebere Tinamary OMULU
Department of Modern European Languages
Nnamdi Azikiwe University, Awka
tc.omulu@unizik.edu.ng
09048014841

Abstract

This article examines the role of digital language movements in Nigeria and their contribution to multilingual inclusion in the country's digital environment. Despite growing scholarly attention to digital activism, there remains a limited theoretical understanding of how such movements shape multilingual inclusion in postcolonial, linguistically diverse contexts such as Nigeria. This study addresses this gap by adopting a theoretical approach grounded in existing literature and conceptual analysis. Drawing on secondary data from scholarly publications, policy documents, and documented cases of online language advocacy, the study does not seek to quantify outcomes but to critically interpret patterns and implications of digital engagement. The analysis is carried out through thematic and discourse-based examination of existing sources to identify recurring dynamics, challenges, and potentials within digital language movements. The findings suggest that digital advocacy has contributed to increasing the visibility of language rights, fostering community-policy dialogues, and influencing emerging policy considerations. However, persistent structural challenges, including underfunding, limited political will, and unequal digital access, continue to constrain these efforts, particularly for rural populations and minority language speakers. While digital language movements are gradually reshaping national discourse on linguistic inclusion, their long-term impact depends on sustained institutional support, effective policy implementation, and the development of inclusive multilingual digital infrastructures.

Keywords: Digital language movements, Multilingual inclusion, Indigenous languages, Nigerian digital activism, Language and technology

Introduction

Nigeria is one of the world's most linguistically diverse countries, with over 500 indigenous languages spoken across its regions (Ayeomoni, 12). While this multilingualism reflects the country's cultural richness, it also creates challenges for linguistic equity in education, governance, media, and other official domains. Despite this diversity, English, a legacy of colonial rule, remains the official language and continues to dominate formal communication and digital content, often marginalizing indigenous languages (Bamgbose, 2).

Africa's rapid digital transformation has introduced new dimensions to Nigeria's sociolinguistic landscape. Expanding internet access, mobile technology, and social media have created opportunities for grassroots participation in language promotion. Digital language movements, digitally mediated efforts to sustain linguistic diversity through online engagement (Lee, 45) are increasingly driven by Nigerian youth on platforms such as X (formerly Twitter), Facebook, TikTok, and YouTube. These platforms are used to promote indigenous languages, express cultural identity, and preserve indigenous knowledge (Nnawuihe et al., 158; Salawu, 2025). Such initiatives include localized mobile applications, multilingual content creation, hashtag activism, online campaigns for language rights, and collaborative language digitization projects, illustrating the intersection of digital activism and sociolinguistic resistance (Cunliffe, Morris, and Prys, 415).

This article examines the emergence and impact of digital language movements in Nigeria within the broader contexts of digital inclusion and multilingualism. It addresses the following research questions: What forms do digital language movements take in Nigeria? How are they shaped by technological affordances and sociopolitical conditions? What opportunities and challenges do they face in advancing linguistic justice?

The study pursues three objectives: 1) To identify and analyze key digital initiatives promoting indigenous languages in Nigeria. 2) To examine the technological, political, and societal challenges confronting these movements. 3) To explore how digital tools are reimagining the role of indigenous languages in national discourse. The study adopts a qualitative research design based on desk research, case study analysis, and digital observation. Data were drawn from scholarly literature, media reports, and social media content, with selected case studies illustrating the strategies, achievements, and continuing challenges of digital language advocacy.

Overall, the study argues that digital platforms have become important spaces for negotiating linguistic identity and promoting cultural agency. As Nigeria seeks to balance linguistic diversity with national cohesion, digital language movements offer valuable insights into how technology can support multilingual inclusion and the revitalization of indigenous languages.

Conceptual Framework

This study is anchored in theories of digital activism and sociolinguistics, particularly the concept of connective action developed by Bennett and Segerberg and sociolinguistic perspectives on language and identity in digital spaces. These frameworks explain how digitally mediated participation facilitates collective action, identity construction, and the amplification of marginalized voices in multilingual contexts (Bennett and Segerberg 739; Seargeant and Tagg 2). Together, they provide a useful lens for examining how digital technologies challenge linguistic hierarchies and promote indigenous language advocacy in Nigeria.

Language Rights and Linguistic Justice

Language rights are fundamental to linguistic justice in multilingual and postcolonial societies. Skutnabb-Kangas argues that linguistic human rights are essential for protecting minority languages and that educational systems privileging dominant languages over mother tongues amount to "subtractive language education," threatening the survival of indigenous languages (Skutnabb-Kangas 311). In Nigeria, where English dominates formal institutions, this perspective explains the continued marginalization of indigenous languages. Similarly, Phillipson's theory of linguistic imperialism shows how the global dominance of English reinforces cultural and epistemological inequalities (Phillipson 47). Digital language movements therefore represent important forms of resistance by creating online spaces for indigenous language use and cultural expression.

Digital Activism

Digital language movements are also informed by theories of digital activism. Postill defines digital activism as the strategic use of digital media to achieve social or political change (Postill 88). In Nigeria, activists employ hashtags, mobile applications, digital storytelling, and local-language educational content to promote linguistic visibility and advocacy. Castells' concept of networked social movements further explains how decentralized, digitally connected communities mobilize to resist

exclusion and assert alternative cultural identities (Castells 12). Together, these perspectives highlight digital language movements as community-driven efforts to advance linguistic justice and cultural inclusion.

Digital Divide and E-Governance in Multilingual Contexts

Digital activism in Nigeria is constrained by a persistent digital divide: urban centers (e.g., Lagos, Abuja) have far better connectivity, devices, and digital literacy than rural and semi-urban areas, limiting participation in indigenous-language online spaces. Language barriers concentrate indigenous-language content among urban, digitally literate users, while rural and minority-language speakers face unreliable electricity, limited broadband, costly mobile data, and lower digital literacy, which together block meaningful engagement (Ogbodo and Guo). In e-governance, the dominance of English often reproduces exclusion; achieving language rights requires multilingual platforms that enable real-time interaction in indigenous languages rather than symbolic representation.

Linguistic Citizenship, Digital Inclusion, and Language Ecology

Linguistic citizenship asserts individuals' right to use their languages in public discourse and to be heard as full participants (Stroud 693). Digital inclusion means equitable access to devices, connectivity, and meaningful multilingual content; without it, digital tools can reinforce existing hierarchies. Together, these concepts highlight that promoting indigenous-language presence online demands both infrastructure and policy that support access, literacy, and interactive multilingual e-governance.

Theoretical Framework

This study is grounded in Linguistic Ecology Theory, as formulated by Einar Haugen. Haugen frames language as an interdependent system shaped by its social, political, technological, and cultural environment: "the ecology of a language is determined primarily by the people who use it, and by what they do with it." (Haugen 325). Applied to Nigeria's multilingual digital landscape, the ecological lens treats digital platforms as new ecological niches where indigenous languages may adapt, persist, or decline. Digital language movements are therefore read as ecological responses to marginalization,

and the theory helps link the study's objectives: (1) identify digital initiatives that promote indigenous languages, (2) assess barriers to those initiatives, and (3) evaluate processes of linguistic revalorization.

The study operationalizes the model in three analytic steps: 1) Leveling and data organization. Data are organized across three ecological levels: technological (platform affordances, algorithms, multimodal tools), social (user interactions, community practices, institutional roles), and linguistic (language choice, code-switching, representation). 2) Thematic analysis within levels. Each level is analyzed for recurring patterns: platform features that enable or constrain visibility; social dynamics that shape participation; and linguistic practices that determine which languages gain prominence. 3) Relational interpretation. Findings are interpreted relationally to show how technological affordances and social practices jointly produce linguistic outcomes, rather than treating each factor in isolation. This framework treats digital platforms as active environments that structure linguistic possibilities, enabling a focused, multi-stage analysis of how digital spaces facilitate or hinder indigenous-language presence and agency in Nigeria.

Overview of Language Policy and Digital Governance in Nigeria

Historical Overview of Language Policy

Nigeria's language policy has long reflected the tension between its multilingual reality and the pursuit of national unity. Following independence, ethnic and political divisions prevented the adoption of a national language, leading to the retention of English as the official language of government, education, and inter-ethnic communication (Bamgbose 6). As a result, English became the language of social mobility and state authority, while indigenous languages were largely confined to informal and cultural domains. The three-language policy introduced in the 1970s sought to promote linguistic inclusion by recommending English, a major Nigerian language, and the learner's mother tongue in early education (Federal Republic of Nigeria 9). However, implementation remained inconsistent, as many schools continued to prioritize English because of limited resources, inadequate teacher preparation, and parental preferences (Obiakor 2024; Ifelunni et al. 2024). A major policy shift occurred in 2025 when the National Council on Education replaced the mother-tongue framework with English as the sole language of instruction across all educational levels. Although the reform was justified as a strategy to improve educational outcomes, it represents a transition from multilingual accommodation to institutional monolingualism. Rather than addressing longstanding implementation challenges, the

policy reinforces English dominance and reflects a broader ideological shift in language planning (Obiakor 2024; Dixon et al. 2025).

This transition has important implications for linguistic equity and digital inclusion. Removing indigenous languages from formal education weakens literacy development, reinforces colonial language hierarchies, and limits the production of linguistic resources essential for digital technologies. Recent studies on Nigerian Natural Language Processing show that even widely spoken languages such as Hausa, Igbo, and Yoruba remain under-resourced because of insufficient data generation, while many minority languages are absent from global AI benchmarks. These challenges are closely linked to the lack of institutional support for literacy and language documentation. Consequently, educational language policy directly influences the availability of digital language resources and the future representation of Nigerian languages in AI and other emerging technologies. Overall, Nigeria's language policy has shifted from multilingual aspiration to English-centred consolidation, with significant consequences for education, linguistic diversity, and digital participation (Obiakor 2024; Dixon et al. 2025; Ifelunni et al. 2024).

Marginalization in Education, Media, and Technological Infrastructures

Linguistic marginalization in Nigeria extends beyond education and media into digital and technological systems. The dominance of English in education limits literacy in indigenous languages, while inadequate instructional materials and institutional support further restrict their development (Adegbiya). Similarly, national media largely prioritize English and a few major Nigerian languages, leaving minority languages underrepresented in public discourse. These inequalities are reproduced in digital technologies, particularly Natural Language Processing (NLP), which depends on large, annotated language datasets. Because most Nigerian languages remain under-documented and under-resourced, they are largely excluded from AI development. This creates a cycle in which limited educational and media representation reduces the availability of digital corpora, further restricting technological inclusion. As Emezue (2020) demonstrates, NLP development for languages such as Igbo remains at an early stage, illustrating the broader underrepresentation of African languages.

This pattern reflects Phillipson's concept of linguistic imperialism in a digital context, where insufficient digital representation results in algorithmic exclusion. The continued dominance of

foundational scholarship, alongside the limited availability of recent computational research on African languages, further reinforces this imbalance.

Digital Governance and Linguistic Representation

These inequalities are reproduced in digital governance frameworks. Despite the proliferation of e-governance platforms in Nigeria, most government digital services operate almost exclusively in English. As Francis Egbokhare and Gloria Edu-Bekoe argue, this linguistic limitation restricts access for populations that are either non-literate in English or more proficient in indigenous languages. The absence of multilingual interfaces in government websites, health portals, and electoral platforms effectively excludes significant portions of the population from civic participation. From an analytical perspective, this represents not merely a language policy failure, but a broader issue of digital inequality embedded in governance design. When linguistic diversity is not incorporated into digital systems, the result is a form of “digital monolingualism” that reproduces offline hierarchies in online spaces. In this sense, digital governance becomes a site where linguistic capital determines access to rights, services, and participation, thereby reinforcing socio-political stratification.

Global Frameworks and the Politics of Inclusion

International frameworks provide a normative counterpoint to these exclusionary practices. UNESCO emphasizes that multilingual access to digital spaces is fundamental to inclusive knowledge societies, advocating for policies that support language digitization and local content development. Similarly, the African Union calls for the integration of indigenous languages into ICT and governance systems, framing linguistic inclusion as central to democratic participation and cultural sustainability. However, the gap between policy and practice remains significant. While these frameworks articulate the importance of multilingual digital ecosystems, their implementation is uneven, particularly in contexts where infrastructural and political commitment is limited. In Nigeria, this disconnect underscores the need to reconceptualize linguistic inclusion not merely as cultural preservation but as a technological and developmental imperative.

Implication

Taken together, the marginalization of Nigerian languages across education, media, and digital governance reveals a layered system of exclusion that extends into AI and NLP development. The designation of these languages as “low-resource” is not a neutral technical classification but the outcome of longstanding socio-political and institutional neglect. Without deliberate efforts to document, digitize, and integrate indigenous languages into technological systems, digital transformation risks entrenching existing inequalities rather than alleviating them.

Methodology

This study adopts a qualitative research design to examine the role of digital language movements in promoting indigenous languages and multilingual inclusion in Nigeria. Given the exploratory nature of the study, a qualitative approach is appropriate for capturing the social, cultural, and technological dimensions of these movements. The research combines desk research with multiple case study analyses. Desk research provided the theoretical and contextual foundation through a review of peer-reviewed articles, books, policy documents, institutional reports, and credible media sources. The review focused on language endangerment, digital activism, multilingualism, and the status of indigenous languages in Nigeria, enabling the identification of key debates and research gaps.

A multiple case study approach was used to examine purposively selected digital language initiatives, including social media campaigns, language-learning applications, online dictionaries, and community-driven platforms. Cases were selected based on their relevance to indigenous language promotion, digital engagement, and the Nigerian context. Publicly available sources, such as official websites, social media content, and media reports, were analyzed to assess their objectives, digital strategies, impact, and the challenges they face. Data were analyzed using thematic analysis, with findings coded into themes aligned with the study's objectives, including digital innovation, barriers to multilingual inclusion, and changing perceptions of indigenous languages. Methodological triangulation enhanced the credibility of the findings by integrating evidence from multiple sources. Although the study relies on secondary data and therefore cannot capture participants' lived experiences, the approach provides a rigorous framework for understanding how digital initiatives are reshaping Nigeria's multilingual landscape.

Presentation of data

This section presents data and analysis organized in line with the study's objectives, drawing on documented digital initiatives, scholarly literature, and observed online practices. The analysis first identifies key digital efforts promoting indigenous languages, then examines the challenges they encounter, and finally explores how digital tools are used to reimagine the role of these languages in national discourse. In relation to the first objective, the data reveal a growing range of digital initiatives dedicated to indigenous language promotion. Across platforms such as X, Facebook, TikTok, and YouTube, users engage in activities including the sharing of vocabulary, proverbs, translations, storytelling, and educational content. These initiatives function as decentralized, community-driven efforts that expand the visibility and everyday use of indigenous languages in digital spaces. Rather than representing isolated actions, they constitute a broader pattern of digital language promotion grounded in participation and cultural expression.

Addressing the second objective, the analysis identifies persistent challenges that shape the scope and impact of these initiatives. Technologically, many Nigerian languages remain underrepresented in digital infrastructures, particularly in areas such as keyboard support, standardized orthographies, and language processing tools. Politically and institutionally, limited policy support for multilingual digital inclusion constrains the integration of indigenous languages into formal digital services. Socially, attitudes that associate English with prestige and socioeconomic mobility continue to influence language choices online. These intersecting challenges demonstrate that digital promotion occurs within a broader context of structural inequality. With respect to the third objective, the findings show that digital tools are not only used for promotion but also for redefining the role of indigenous languages. Hashtags, multimedia content, and interactive features enable users to reposition local languages as relevant to contemporary communication, education, and identity formation. In this sense, digital platforms become spaces where the meanings and functions of indigenous languages are actively negotiated. Advocacy-oriented activities (such as campaigns, petitions, and influencer engagement) emerge within this broader ecosystem, as one of several strategies through which users seek greater recognition and inclusion.

I. @NgLanguages on Twitter

The @NgLanguages campaign illustrates how digital language activism operates within the affordances and constraints of platformed communication. Rather than merely *creating space* for linguistic expression, its use of hashtags and Twitter Spaces can be analytically understood as a strategy of visibility production, aggregating dispersed linguistic practices into searchable, algorithmically legible forms. In line with Daniel Miller Postill concept of “temporary publics,” these practices enable short-lived but recurrent collectivities organized around language preservation. However, the effectiveness of such visibility is uneven. Platform algorithms calibrated toward high-engagement, predominantly English-language content systematically deprioritize minority-language material, limiting its circulation beyond niche audiences. Furthermore, participation appears skewed toward urban, digitally literate users, suggesting that the campaign may reinforce existing socio-digital inequalities rather than substantially expanding inclusion among marginalized, non-connected speakers. Thus, while the initiative succeeds symbolically, its capacity to influence long-term language maintenance or inter-generational transmission remains structurally constrained.

A comparable dynamic is evident in technology-driven initiatives such as *Igbo Amaka*, *Yoruba Hub*, and *ArewaTech*. These platforms represent an instrumental shift from symbolic visibility to functional integration, embedding indigenous languages within everyday digital practices (e.g., messaging, education, and service delivery). From an analytical perspective, this reflects a move toward what Manuel Castells conceptualizes as networked social movements, where technological infrastructures facilitate decentralized cultural production. However, their impact is mediated by systemic limitations. First, scalability is hindered by inconsistent funding and dependence on project-based or donor-driven models, which restrict continuity and technological advancement. Second, infrastructural deficits, particularly uneven broadband access, produce a geographic disparity in who benefits from these tools, privileging urban over rural users. Third, the relative underdevelopment of natural language processing resources for Nigerian languages constrains the sophistication and usability of applications, limiting their competitiveness with dominant-language technologies.

II. Wikipedia Initiatives: WikiNaija & LinguaLiberty

WikiNaija and LinguaLiberty promote Nigerian languages such as Yoruba, Igbo, Hausa, Tiv, and Efik by expanding Wikimedia content through edit-a-thons, article translation, audio resources, and lexical

database development. These initiatives exemplify linguistic citizenship, enabling speakers to preserve and promote their languages online (Stroud 693). They also support UNESCO's goal of increasing locally generated digital content. However, their impact is constrained by inconsistent orthographies, uneven community participation, and the greater visibility of dominant languages on Wikimedia platforms.

III. Influencers, Educators, Developers, and NGOs

Grassroots efforts by content creators, educators, developers, and NGOs have expanded the visibility of indigenous languages in Nigeria. YouTube creators such as *Aunty Kemi Teaches Yoruba* and *Learn Igbo with Uche*, alongside TikTok creators, use digital media to promote language learning, storytelling, and cultural identity, particularly among younger audiences.

Educators also use platforms such as WhatsApp to facilitate community-based literacy through voice notes, quizzes, and culturally relevant learning materials in languages including Ibibio, Nupe, and Tiv. Meanwhile, organizations such as the *Centre for Language Documentation and Conservation Nigeria* collaborate with linguists and diaspora communities to document oral traditions, develop digital dictionaries, and provide language training. Together, these initiatives exemplify Stroud's concept of "linguistic citizenship from below," in which communities actively sustain and promote their languages in digital spaces (Stroud 693). However, challenges such as dialect variation, limited standardization, and concerns about intergenerational language transmission continue to shape these efforts and the development of language technologies.

IV. Advocacy for Policy Change and Mother Tongue Education

i. Campaigns for ICT Policy Reform

Digital platforms have increasingly been used to advocate for the inclusion of indigenous languages in Nigeria's ICT policy framework. Campaigns such as *#IndigenousICTNow* mobilized educators, technologists, and activists to call for broader language support in digital systems. Through webinars and online demonstrations, participants showcased the technical feasibility of localizing software interfaces in languages such as Yoruba, Igbo, and Hausa, aligning with Castells's characterization of networked movements grounded in both communication and technical expertise (Castells 27). While

recent policy revisions acknowledge the importance of language inclusion, implementation remains limited. This gap illustrates a broader tension between symbolic recognition and substantive policy change. Nevertheless, digital advocacy has contributed to shifting public discourse and increasing institutional awareness.

ii. School Curricula and E-learning Platforms

Parallel initiatives have focused on integrating indigenous languages into educational systems and digital learning environments. Campaigns advocating for extended mother tongue instruction have gained traction through online petitions and multimedia testimonials shared by teachers and parents. These materials often highlight the positive effects of mother tongue education on student engagement and literacy outcomes. Institutional responses have been gradual. Pilot programs introducing mother-tongue e-learning modules in selected schools represent an initial step, though their scope remains limited. Even so, the visibility generated through digital platforms, via webinars, video content, and shared data, has played an important role in drawing attention to these efforts and securing preliminary support.

iii. Indigenous Languages in Apps, Textbooks, and Voice Technologies

Advocacy has also targeted the inclusion of Nigerian languages in digital tools and commercial platforms. Initiatives promoting language localization have documented applications that already support indigenous languages, thereby encouraging wider adoption within the private sector.

Efforts to expand access to educational materials in local languages have similarly gained momentum. Calls for the translation of subject-specific textbooks into indigenous languages have prompted limited but notable institutional responses, including pilot translation projects in selected languages. In the area of language technology, collaborations between developers, researchers, and tech communities have led to early-stage innovations such as prototype voice assistants and language datasets. These projects are often developed in open, collaborative environments, with code and demonstrations shared online. Such practices reflect broader patterns of knowledge exchange within digitally mediated public. (Postill 404).

iv. Digital Advocacy Strategies

Contemporary language advocacy increasingly relies on digital methods to mobilize support and engage policymakers. Online discussions, virtual forums, and recorded interviews provide platforms for stakeholders to articulate concerns and propose solutions. Social media interactions, including direct engagement with public officials, are used to sustain visibility and accountability.

Online petitions also serve as a key mechanism for demonstrating public support. By combining signature counts with engagement metrics, organizers can present quantifiable evidence of interest in language-related issues. These approaches illustrate a shift from general awareness-raising toward more targeted and strategic forms of advocacy. As noted by Castells, networked movements are most effective when they integrate information dissemination with coordinated collective action (Castells 30).

Analysis of Data

From our analysis, several important trends and challenges emerged regarding the status and impact of digital language movements in Nigeria.

First, it became evident that digital advocacy campaigns have proven effective in several key areas. These movements have successfully raised visibility and political awareness about indigenous language rights, drawing attention to the exclusion of minority languages from national digital discourse. In some instances, they have influenced pilot policy initiatives, such as the integration of local languages in the Universal Basic Education Commission (UBEC) programs and the gradual localization of some mobile applications. These efforts also appear to have enabled community–policy dialogues, where digital platforms, especially social media serve as spaces for marginalized voices to express linguistic concerns and advocate for inclusion. However, our analysis also reveals that these gains are constrained by multiple structural and systemic barriers. Among the most significant is resource scarcity. There is a notable lack of funding for essential processes such as textbook translations, application development, and the recruitment of skilled language personnel within public institutions. These limitations severely undermine the ability of advocacy groups and government bodies to implement sustained multilingual digital programs.

Furthermore, political inertia presents a critical barrier. Although some policy responses exist, they are often limited to pilot schemes or symbolic acknowledgements without corresponding enforcement mechanisms. There is little evidence of large-scale legislative backing or executive mandates to embed

indigenous languages in national ICT architecture. As a result, these efforts remain fragmented and lack long-term institutional support. A third major constraint is digital inequality. Most advocacy and awareness campaigns circulate in English and within online spaces, platforms that are not fully accessible to rural populations or individuals with limited digital literacy. Consequently, those most affected by language exclusion often remain disconnected from the very movements advocating for their inclusion. Despite these barriers, digital advocacy has shifted national discourse on language inclusion to some extent and has prompted limited, though meaningful, policy responses. However, our findings suggest that the consolidation of these gains will require sustainable funding mechanisms, legal and institutional follow-through, and inclusive communication strategies that go beyond English-dominant channels.

i. Government Responsiveness to Linguistic Diversity

Our analysis also highlights a notable gap between advocacy outcomes and actual government responsiveness. Despite increased discussion on the importance of linguistic diversity, most federal digital platforms remain monolingual, providing services exclusively in English. For example, the National Identity Number (NIN) registration portal, a critical access point for citizenship and social services, is available only in English, excluding many rural, non-English-speaking citizens (Egbokhare and Edu-Bekoe 83). Similar patterns exist in the Federal Inland Revenue Service (FIRS) portal, Passport Application Services, and the National Health Insurance Scheme (NHIS), all of which operate with no language alternatives (Adegbija 112). Although documents such as the Nigerian Digital Identity Plan nominally recognize the relevance of local languages, the implementation gap remains substantial. The absence of linguistic alternatives undermines the principle of linguistic citizenship and denies large segments of the population meaningful access to digital public services (Stroud 693).

ii. Barriers to Language Integration

Further analysis reveals that the lack of integration of indigenous languages into digital governance structures is driven by deeper institutional and ideological barriers:

Limited Political Will: There is insufficient legislative or executive action to enforce multilingual policy mandates. Without legal compulsion, service providers and agencies continue to default to English, lacking motivation to diversify language access (Bamgbose 42).

Inadequate Funding: Language integration, especially in digital contexts, requires long-term financial investment. Yet, there is no evidence of dedicated budgetary allocations for language localization within Nigeria's ICT or e-governance sectors (Egbokhare and Edu-Bekoe 85).

Centralized Language Planning: Language policies continue to prioritize the three major languages (Hausa, Yoruba, and Igbo) while systematically neglecting smaller language communities. This centralization runs counter to the principles of linguistic ecology, which advocates equal recognition of all languages in a given environment (Haugen 330). Consequently, language planning reinforces elite linguistic hierarchies rather than embracing the full spectrum of Nigeria's multilingual identity. These barriers are not merely technical or administrative in nature, they reflect deep-seated ideological resistance to the concept of fully inclusive digital citizenship. Unless addressed through targeted reforms, inclusive advocacy, and structural investment, these limitations will continue to marginalize large populations and prevent Nigeria from fully realizing the transformative potential of digital multilingualism.

Discussion: Challenges to Multilingual Inclusion in the Digital Era

Applying Haugen's linguistic ecology framework, digital language movements in Nigeria can be understood as efforts to reshape the environment in which indigenous languages function. Online campaigns, localized applications, and digital learning platforms create new spaces for marginalized languages, expanding their use beyond traditional domains and addressing the study's first objective. These initiatives have also increased the visibility of indigenous languages in national discussions on identity, inclusion, and development. By enabling speakers to actively use and promote their languages online, digital platforms reinforce Haugen's view that language vitality depends on both usage and social value, thereby supporting the study's third objective.

However, their impact remains constrained by structural barriers. Limited funding, inadequate technological infrastructure, and shortages of linguistic expertise restrict the sustainability of digital initiatives, while weak policy implementation and institutional commitment hinder their long-term effectiveness. These challenges directly address the study's second objective by highlighting the technological and institutional obstacles to digital language development. Digital inequality further limits participation, as English-dominated platforms and unequal internet access exclude many of the communities these movements seek to empower. Consequently, although digital advocacy has

expanded opportunities for indigenous languages, its transformative potential depends on stronger policy support, sustained investment, and more inclusive digital infrastructures capable of supporting Nigeria's multilingual ecosystem.

Challenges and Potentials within Nigeria's Digital Linguistic Ecology

Within Haugen's ecological framework, multilingual inclusion in Nigeria's digital sphere is shaped by the interaction between linguistic practices and the socio-technological environments that sustain them. The constraints identified here are therefore not discrete obstacles but structural conditions that regulate how languages adapt, compete, and persist across digital domains.

i. Digital Exclusion: Literacy, Connectivity, and Access

Digital participation in Nigeria remains uneven due to disparities in literacy and infrastructure. Literacy gaps persist across regions, particularly in rural areas, while access to digital infrastructure remains limited. The World Bank notes that broadband penetration in Nigeria remains below half of the population, with significantly lower rates in rural communities (World Bank). These disparities produce stratified digital environments in which participation is unevenly distributed. Speakers of minority languages who are less likely to encounter localized digital content remain underrepresented in both content production and access. From an ecological perspective, such conditions favor dominant languages while constraining the adaptive capacity of others.

ii. Language Ideologies and Internal Hierarchies

Language use in Nigeria is shaped by entrenched ideological hierarchies that privilege certain languages over others. Hausa, Yoruba, and Igbo benefit from institutional recognition and media presence, whereas many smaller languages remain marginalized (Bamgbose 39). These hierarchies influence digital practices by shaping perceptions of prestige and utility, often discouraging the use of less dominant languages in online environments. Consequently, digital spaces tend to reproduce offline linguistic inequalities. Within Haugen's ecological model, this reflects an imbalance in symbolic and functional support across languages.

iii. Standardization and Orthographic Instability

The expansion of indigenous languages into digital domains is further constrained by issues of standardization. Haugen emphasizes that codification and stabilization are central to language development and functional expansion (Haugen 329). In Nigeria, inconsistent orthographies, limited lexical resources, and dialectal variation complicate the development of interoperable digital tools. These challenges hinder scalability and reduce the effectiveness of language technologies, thereby limiting broader adoption.

iv. Infrastructural and Policy Constraints

Institutional and infrastructural conditions continue to shape the broader linguistic ecology. Although Nigeria's digital policy frameworks acknowledge inclusion, implementation remains uneven and often lacks enforceable mechanisms (Federal Ministry of Communications and Digital Economy 12–15). In addition, infrastructural limitations including unstable electricity supply and limited technical expertise, restrict the sustainability of digital language initiatives. These constraints produce an environment in which localized innovations emerge but remain difficult to scale or institutionalize.

Potentials and Emerging Trajectories

Despite these constraints, the Nigerian digital landscape reveals adaptive processes that align with the reconfiguration of linguistic roles in contemporary discourse.

i. Youth-Led Digital Advocacy

Youth engagement has become a central driver of linguistic innovation in digital spaces. Through social media platforms, young users actively incorporate indigenous languages into entertainment, education, and everyday interaction. These practices expand the functional domains of local languages and contribute to their normalization in digital communication. Such developments reflect what Stroud conceptualizes as “linguistic citizenship,” where speakers actively shape the conditions of language use and visibility (Stroud 3–5).

ii. AI and Language Technologies

Advances in natural language processing offer new possibilities for multilingual inclusion. Research on low-resource languages demonstrates increasing development of machine translation systems, speech technologies, and language datasets for African languages (Emezue 2–4). These tools enable

indigenous languages to interface with digital systems that have historically privileged global languages, thereby supporting their integration into computational environments.

iii. Regional and Cross-Border Collaboration

Collaborative efforts across West Africa are also contributing to the strengthening of digital language ecosystems. Shared linguistic features among languages such as Yoruba and related varieties facilitate resource sharing, standardization efforts, and joint technological development. These initiatives align with broader continental strategies for language promotion (African Union 18–20).

iv. Open-Access Resources and Community-Driven Tools

The development of open-access corpora, digital lexicons, and language-learning applications represents a practical pathway toward sustainable inclusion. Community-driven projects that combine technological innovation with local participation provide replicable models for expanding language use in digital contexts (Emezue 5–6). These resources function as foundational infrastructures that support ongoing adaptation and visibility within the digital linguistic ecosystem.

Recommendations

Considering the findings of this study, which highlight both the efforts and challenges surrounding digital multilingualism in Nigeria, a multi-pronged approach is essential to foster a more inclusive digital linguistic environment. The following recommendations address the technological, institutional, and collaborative dimensions of digital language inclusion:

i. Develop Multilingual E-Government Platforms

The Nigerian government should prioritize the localization of digital public services by incorporating major and minority languages into federal and state e-governance portals. Key systems, including the National Identity Number (NIN) registration, tax platforms, health services, social welfare systems, and voter registration, should offer interface options in at least the three major Nigerian languages (Hausa, Yoruba, Igbo) and a rotating selection of five minority languages per geopolitical zone. A phased approach, such as modular localization, can allow incremental inclusion of language packs, supported by regular user feedback and uptake assessments.

ii. Strengthen Human Resource Capacity for Digital Language Work

Capacity-building initiatives should focus on training translators, voice-over artists, content localizers, and digital storytellers in indigenous languages. This effort requires collaboration between universities, language institutes, NGOs, and technology hubs, particularly in underserved rural areas. Programs should include certificate and diploma offerings in language technologies and translation studies, as well as community-based workshops targeting young adults. Such investments will help ensure a sustainable pipeline of skilled language practitioners who can support inclusive digital content development.

iii. Promote Public–Private Partnerships in Language Technology

Government agencies such as the National Information Technology Development Agency (NITDA) should be empowered to incentivize innovation through targeted grants, public procurement contracts, and tax reliefs for companies developing language technologies for Nigerian contexts. These may include voice assistants, speech-to-text systems, translation tools, and local-language chatbots. Stronger collaboration between tech startups, universities, and international language technology networks can accelerate the development and deployment of inclusive tools grounded in local linguistic ecologies.

iv. Institutionalize Multilingualism in National ICT Policy

A portion of national ICT funding at least 2% of digital infrastructure budgets should be earmarked for language localization and training programs. Additionally, language planning must become more decentralized, with state-level agencies and community-based organizations participating in the identification of priority languages and dialects for digital inclusion. This decentralization aligns with the ecological principle of recognizing and responding to local language environments (Haugen 326).

v. Support Language Activism and Inclusive Digital Advocacy

Digital language activists should broaden their advocacy beyond major languages to include endangered and marginalized tongues. This can be achieved through mentorship programs that connect grassroots creators with technologists, linguists, and designers, thereby strengthening community-led innovation. Activist networks should also contribute to crowdsourced digital archives, lexicons, and corpora for smaller languages, ensuring their representation in the digital domain.

vi. Advance Open-Source Language Technologies for Minority Languages

Language technologists and developers are encouraged to create and maintain open-source natural language processing (NLP) models that accommodate the structural and dialectal diversity of Nigerian languages. These models should adopt flexible orthographic standards where necessary and prioritize inclusive data collection from diverse speech communities. Efforts should be directed toward making tools for speech recognition, text-to-speech, and machine translation available for underrepresented languages.

These recommendations are consistent with global frameworks such as the UNESCO Guidelines for Multilingual E-Governance and the African Union's Language Policy Framework, both of which stress the importance of linguistic equity in digital development (UNESCO 2; African Union 12). Given Nigeria's vast linguistic landscape of over 500 indigenous languages, a deliberate commitment to digital language inclusion is not only a cultural imperative but also a democratic one. Through the synergy of grassroots activism, policy reform, and technological innovation, Nigeria can position itself as a pioneer in linguistic democracy within digital governance ensuring that no language is left behind in the digital age.

Conclusion

The analysis demonstrates that digital language movements in Nigeria are best understood as ecological interventions within an evolving socio-technological environment. In relation to the first objective, the study has shown that a range of digital initiatives, spanning social media advocacy, localized applications, and informal learning platforms function as emergent niches that extend the communicative domains of indigenous languages. These initiatives illustrate how digital spaces can be repurposed to support linguistic presence, visibility, and use beyond traditional domains.

With respect to the second objective, the findings highlight that the development of these digital niches is uneven and constrained by interrelated technological, political, and societal factors. Resource limitations, weak policy enforcement, and persistent digital inequalities create conditions that are only partially supportive of multilingual growth. From an ecological standpoint, such constraints inhibit the stability and scalability of language initiatives, preventing them from achieving sustained impact within the broader linguistic environment.

In addressing the third objective, the study finds that digital tools are not merely facilitating communication but are actively reshaping how indigenous languages are perceived and mobilized in

national discourse. Through new forms of participation and representation, speakers are redefining the functional and symbolic roles of their languages in ways that align with Haugen's view of language as a dynamic system shaped by human activity. These developments suggest a gradual reconfiguration of Nigeria's linguistic ecology, in which digital environments play an increasingly central role. Nevertheless, the transition from localized innovation to systemic transformation remains incomplete. For digital language movements to produce lasting ecological change, supportive conditions must be institutionalized. This includes recognizing linguistic inclusion as a dimension of digital access, embedding multilingual considerations into ICT policy frameworks, and enabling participatory approaches to language planning that reflect the diversity of speech communities.

In sum, digital language movements in Nigeria reveal both the adaptive capacity of indigenous languages and the structural limits of their current environments. Their long-term significance will depend on the extent to which grassroots innovation is matched by sustained policy commitment, thereby allowing multilingual inclusion to move from emergent possibility to established practice within Nigeria's digital and national landscape.

WORKS CITED

- Adegbija, Efurosibina. *Language Attitudes in Sub-Saharan Africa: A Sociolinguistic Overview*. Multilingual Matters, 1994.
- African Union. *Language Plan of Action for Africa*. African Union Commission, 2006.
- Akinwale, Tunde. "Promoting Mother Tongue in Nigerian Education." *Journal of Language Policy in Africa*, vol. 6, no. 1, 2023, pp. 95–112.
- Ayeomoni, Moses Omoniyi. "The Languages in Nigerian Socio-Political Domains: Features and Functions." *English Language Teaching*, vol. 5, no. 10, 2012, p. 12.
- Bamgbose, Ayo. *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh UP, 2011.
- Bamgbose, Ayo. *Language and Exclusion: The Consequences of Language Policies in Africa*. LIT Verlag, 2000.
- Bennett, W. Lance, and Alexandra Segerberg. *The Logic of Connective Action: Digital Media and the Personalization of Contentious Politics*. Cambridge UP, 2013.
- Castells, Manuel. *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Polity Press, 2015.

Cunliffe, Daniel, David Morris, and Ceinwen Prys. "Investigating the Differential Use of Welsh in Young Speakers' Social Networks: A Comparison of Communication in Face-to-Face Settings, in Electronic Texts and on Social Networking Sites." *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 34, no. 5, 2013, pp. 413–429.

Egbokhare, Francis, and Gloria Edu-Bekoe. "Digital Marginality and Language Endangerment in Nigeria." *Journal of West African Languages*, vol. 45, no. 1, 2018, pp. 81–89.

Emezue, Chinenye. "#MotherTongueInSchools: A Digital Campaign Analysis." *Digital Education Review*, vol. 18, 2023, pp. 28–40.

Emezue, Chinenye, et al. "The IgboAPI Dataset: Empowering Igbo Language Technologies." *arXiv*, May 2024, pp. 1–6.

Emezue, Chris Chinenye. "Building NLP Tools for Low-Resource Languages: The Case of Igbo." *Proceedings of the Workshop on African Natural Language Processing*, Association for Computational Linguistics, 2020, pp. 1–6.

Falola, Toyin. "Falola Calls for Software Development to Preserve Endangered African Languages." *Tribune Online*, 25 Oct. 2023.

Federal Ministry of Communications and Digital Economy. *National Digital Economy Policy and Strategy (2020–2030)*. Government of Nigeria, 2020, pp. 12–15.

---. *National ICT Policy (Revised Edition)*. Government of Nigeria, 2024.

Federal Republic of Nigeria. *National Policy on Education*. 3rd ed., NERDC Press, 1998.

Haugen, Einar. "The Ecology of Language." *The Ecology of Language: Essays by Einar Haugen*, edited by Anwar S. Dil, Stanford UP, 1972, pp. 325–339.

Lee, Carmen. *Multilingualism Online*. Routledge, 2017.

Living Tongues Institute for Endangered Languages. "An Update on the Nigeria Campaign!" *Living Tongues Institute for Endangered Languages*.

Nnawuihe, Onyedikachi Damaris, et al. "Exploring Social Media as a Net Positive or Negative Influence on Nigerian Youth Culture and Identity." *West African Journal of Industrial and Academic Research*, vol. 27, no. 2, 2026, p. 158.

Ogbodo, Jude Nwakpoke, and Deming Guo. "Bridging the Digital Divide: A Comparative Study of Digital Literacy and Access in Rural Communities in China and Nigeria." *Humanities and Social Sciences Communications*, vol. 13, 2026.

Phillipson, Robert. *Linguistic Imperialism*. Oxford UP, 1992.

Postill, John. "Freedom Technologists and the New Protest Movements: A Theory of Protest Formulas." *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, vol. 20, no. 4, 2014, pp. 402–418.

Reddit user. "Tl;Dr Do Not Let Your Language Die on Your Watch..." *Reddit*, r/NigerianFluency, 27 Aug. 2020.

Salawu, Abiodun. "Aláròyé Newspaper on Digital Platforms: A Study of Indigenous Language Journalism in Nigeria." *Journal of African Media Studies*, 2025.

Sergeant, Philip, and Caroline Tagg, editors. *The Language of Social Media: Identity and Community on the Internet*. Palgrave Macmillan, 2014.

Skutnabb-Kangas, Tove. *Linguistic Genocide in Education—Or Worldwide Diversity and Human Rights?* Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

Stroud, Christopher. "Linguistic Citizenship." *Working Papers in Urban Language & Literacies*, no. 208, 2018, pp. 3–5.

---. "Linguistic Citizenship as Utopia." *Multilingual Margins*, vol. 1, no. 2, 2015, pp. 20–34.

Tully, Melissa, and Brian Ekdale. "Sites of Play and Protest: Sudanese Youth and Social Media." *Television & New Media*, vol. 15, no. 3, 2014, pp. 176–193.

UNESCO. *Recommendation Concerning the Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace*. UNESCO, 2003.

World Bank. *Nigeria Digital Economy Diagnostic Report*. World Bank, 2019.

---. *Nigeria Digital Economy Household Survey*. World Bank, 2023.

LA NÉGOCIATION DES TEMPS VERBAUX ET DES VALEURS ASPECTUELLES DANS LA TRADUCTION DU FRANÇAIS - ANGLAIS CHEZ LES ETUDIANTS DU VILLAGE FRANÇAIS DU NIGERIA

MBANEFO-AKOSA Roseline Ngozi

Nigeria French Language Village, Ajara – Badagry, Lagos state. Nigeria – West Africa

roselinengoziz27@gmail.com

+234 (0) 8034724422

Résumé

La traduction des temps verbaux et de l'aspect constitue l'un des défis majeurs de la traduction entre le français et l'anglais. En raison des différences morphologiques, syntaxiques et sémantiques entre ces deux langues, les étudiants universitaires rencontrent souvent des difficultés à rendre fidèlement les valeurs temporelles et aspectuelles du texte source. L'objectif principal de cette recherche est d'examiner les stratégies employées par les étudiants du Village Français du Nigeria dans la traduction du français vers l'anglais, tout en identifiant les erreurs les plus fréquentes liées à l'emploi des temps verbaux et de l'aspect. L'étude a adopté une approche empirique fondée sur l'analyse des traductions produites par les étudiants ainsi que sur des données recueillies au moyen de tests de traduction. L'analyse des traductions produites par les étudiants est basée sur les approches comparatives de Vinay et Darbelnet et équivalence dynamique de Nida ainsi que la théorie interprétative de Danica Seleskovitch et de Marianne Lederer. Les résultats attendus devraient mettre en évidence les principales difficultés rencontrées, les facteurs qui influencent les choix de traduction et les stratégies permettant d'améliorer les compétences traductives des étudiants. Les données ont révélé également une forte tendance des apprenants à privilégier des équivalences formelles directes plutôt qu'une approche interprétative fondée sur le contexte. L'étude a souligné l'importance d'un enseignement plus approfondi des systèmes temporels et aspectuels pendant l'apprentissage de la traduction à l'université au Nigeria.

Mots-clés : Traduction, temps verbaux, aspect verbal, étude empirique, Village Français du Nigeria.

1.0. Introduction

La traduction est un processus complexe qui consiste à transférer le sens d'un texte d'une langue source (LS) vers une langue cible (LC) tout en préservant son contenu, sa fonction et son effet communicatif. Parmi les nombreux défis auxquels sont confrontés les traducteurs figurent la traduction des temps verbaux et de l'aspect, qui jouent un rôle essentiel dans l'expression du temps, de la durée, de l'accomplissement et de la progression des actions. Le français et l'anglais présentent des systèmes verbaux qui, bien que comparables sur certains points, diffèrent sensiblement dans leur fonctionnement. Certains temps verbaux français ne possèdent pas d'équivalent direct en anglais, tandis que plusieurs formes anglaises expriment des nuances aspectuelles qui ne sont pas toujours marquées grammaticalement en français. Cette asymétrie conduit souvent les étudiants à produire des traductions qui ne reflètent pas fidèlement le sens temporel ou aspectuel du texte original.

Au Nigeria, le Village Français joue un rôle important dans la formation des étudiants en langue française et en traduction. Malgré cette formation, de nombreux étudiants éprouvent encore des difficultés lorsqu'ils traduisent des textes du français vers l'anglais, notamment en ce qui concerne le choix des temps verbaux et l'interprétation des valeurs aspectuelles. La présente étude vise à analyser ces difficultés à travers une enquête empirique menée auprès des étudiants universitaires du Village Français du Nigeria. Elle cherche à identifier les erreurs les plus fréquentes, à examiner les stratégies de traduction utilisées par les étudiants et à proposer des recommandations susceptibles d'améliorer l'enseignement de la traduction entre le français et l'anglais.

L'étude est guidée par les questions suivantes :

- (i) Quelles sont les principales difficultés rencontrées par les étudiants dans la traduction des temps verbaux du français vers l'anglais ?
- (ii) Comment les étudiants traduisent-ils les différentes valeurs aspectuelles du français vers l'anglais ?
- (iii) Quelles erreurs apparaissent le plus fréquemment dans leurs traductions ?
- (iv) Quelles stratégies de traduction les étudiants utilisent-ils pour résoudre les difficultés liées aux temps verbaux et à l'aspect ?
- (v) Quelles mesures pourraient améliorer leur compétence en traduction ?

Cette recherche présente un intérêt scientifique, pédagogique et pratique. Sur le plan scientifique, elle contribue aux études portant sur la traduction des temps verbaux et de l'aspect entre le français et l'anglais. Sur le plan pédagogique, elle permettra aux enseignants de mieux comprendre les difficultés des étudiants et d'adapter leurs méthodes d'enseignement. Sur le plan pratique, les résultats de cette étude pourront servir de référence pour l'amélioration des programmes de formation en traduction au Village Français du Nigeria ainsi que dans d'autres établissements d'enseignement supérieur où le français est enseigné comme langue étrangère.

2.0. La notion de traduction

Il y a de nombreuses définitions du phénomène de la traduction mais en général, la traduction est définie comme le changement de la langue source vers la langue cible en gardant le sens du message original. Selon Vinay et Darbelnet, « traduire ne consiste pas à remplacer des mots d'une langue par ceux d'une autre, mais à rechercher des équivalences capables de transmettre le même sens dans un

contexte différent » (63). De cette citation, il convient de dire que la traduction considère le contexte dans lequel les mots sont utilisés. Catford considère la traduction comme une substitution c'est - à-dire le remplacement d'un texte d'une langue par le texte équivalent dans une autre langue. Pour cet auteur, l'équivalence est avant tout linguistique et dépend des structures grammaticales et lexicales des langues concernées.

Nida et Taber introduisent la notion d'équivalence dynamique. Selon eux, une traduction de qualité est celle qui produit chez le lecteur de la langue cible un effet comparable à celui ressenti par le lecteur de la langue source. Cette approche accorde une importance particulière au sens plutôt qu'à la forme. Newmark distingue quant à lui la traduction sémantique et la traduction communicative. La première privilégie la fidélité au texte source, tandis que la seconde cherche avant tout à produire un texte naturel et facilement compréhensible dans la langue d'arrivée. Lederer partage le même avis que Newmark en disant que, « *la traduction n'est pas « traduire » des énoncés mais de trouver des équivalences de sens* ». (11). Cette affirmation démontre que le sens est très important dans la traduction.

2.1. Les temps verbaux en français et en anglais

Les systèmes verbaux du français et de l'anglais présentent des similitudes, mais également des différences importantes. Le français possède plusieurs temps du passé, notamment le passé composé, l'imparfait, le passé simple et le plus-que-parfait, chacun ayant des fonctions spécifiques dans le discours.

En anglais, l'expression du temps repose non seulement sur les temps verbaux, mais aussi sur les aspects grammaticalisés tels que le « progressive aspect » et le « perfect aspect ». Ainsi, un même temps français peut être traduit par différentes formes anglaises selon le contexte, ce qui constitue une difficulté majeure pour les apprenants. Par exemple, le passé composé français peut correspondre au « Simple Past », au « Present Perfect » ou parfois au « Past Perfect », selon la valeur temporelle exprimée dans le texte.

2.2. La notion d'aspect verbal

L'aspect est une catégorie grammaticale qui décrit la manière dont une action est envisagée dans son déroulement interne. Comrie définit l'aspect comme la façon dont le locuteur présente une situation, qu'elle soit achevée, en cours de réalisation, répétitive ou habituelle.

Le français exprime souvent l'aspect au moyen du choix du temps verbal et de certains éléments lexicaux, tandis que l'anglais possède des formes verbales spécifiques permettant d'exprimer plus explicitement les notions de progression (be + V-ing) et d'accomplissement (have + participe passé). Cette différence explique pourquoi les étudiants rencontrent fréquemment des difficultés lorsqu'ils traduisent des textes du français vers l'anglais.

2.3. Les difficultés de traduction des temps verbaux et de l'aspect

Plusieurs chercheurs ont montré que la traduction des temps verbaux constitue une source fréquente d'erreurs chez les apprenants bilingues. Au Nigeria, les étudiants apprenant le français comme langue étrangère sont souvent influencés par leur langue maternelle ainsi que par l'anglais, langue officielle du pays. Cette influence entraîne des phénomènes d'interférence linguistique qui affectent la qualité des traductions, notamment dans le choix des temps verbaux et des valeurs aspectuelles. De plus, pendant la traduction des temps verbaux français en anglais, ces apprenants font souvent une traduction littérale sans comprendre le contexte dans lequel ces temps verbaux sont utilisés en français. Cet acte démontre la non maîtrise du bon usage des deux langues au niveau des valeurs et des aspects temporels.

D'après Adegboke, « une bonne connaissance de l'aspect peut bien aider à comprendre le fonctionnement des temps verbaux du français » (15). Cette citation nous fait comprendre que la connaissance de l'aspect temporel facilite la compréhension de l'usage des temps verbaux dans un texte. Newmark souligne que le traducteur doit tenir compte non seulement des règles grammaticales, mais également du contexte discursif, du registre de langue et de l'intention de communication.

2.4. La notion d'équivalence en traduction et l'approche comparative

La présente étude s'appuie principalement sur l'approche équivalence dynamique de Nida ainsi que sur l'approche comparative de Vinay et Darbelnet. L'équivalence dynamique de Nida met l'accent sur la transmission du sens plutôt que sur la reproduction mécanique des structures grammaticales. Elle permet d'expliquer les choix opérés par les étudiants lorsqu'ils adaptent les temps verbaux du français aux exigences de l'anglais. En revanche, l'approche comparative de Vinay et Darbelnet fournit un cadre d'analyse des procédés de traduction, tels que la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Ces procédés sont particulièrement utiles pour étudier la manière dont les étudiants négocient les différences entre les systèmes verbaux des deux langues.

En combinant ces deux approches théoriques, cette recherche analysera les stratégies de traduction employées par les étudiants ainsi que les difficultés qu'ils rencontrent dans la traduction des temps verbaux et de l'aspect.

3.0. Méthodologie de recherche

Cette étude adopte une approche empirique avec la méthode quantitative afin d'analyser la négociation des temps verbaux et de l'aspect dans la traduction du français vers l'anglais chez les étudiants universitaires du Village Français du Nigeria. L'approche quantitative permettra de mesurer la fréquence des erreurs et d'identifier les tendances générales observées dans les productions des étudiants. L'étude s'inscrit dans le domaine de la recherche descriptive et analytique, car elle vise à décrire les phénomènes observés et à interpréter les résultats obtenus à partir des données recueillies.

La population ciblée de cette recherche est constituée des étudiants universitaires inscrits au Village Français du Nigeria dans l'année 2026. Ces étudiants suivent une formation intensive en langue française et développent des compétences dans plusieurs domaines linguistiques, notamment la compréhension, l'expression écrite et orale, ainsi que la traduction. Le choix de cette population se justifie par le fait que ces étudiants représentent un groupe pertinent pour l'étude des difficultés liées au transfert des structures grammaticales du français vers l'anglais. Le chercheur a adopté une technique d'échantillon intentionnel. Pour cette recherche, un échantillon de soixante-dix (70) étudiants est sélectionné comme nos sujets enquêtés. Ils sont au niveau B1 selon leur expérience en français. Ces étudiants viennent de différentes universités nigérianes.

L'instrument utilisé pour recueillir les données est un test de traduction. Le test de traduction français-anglais est administré aux participants. Il contient des textes comprenant différents temps verbaux et valeurs aspectuelles. Les productions traductives des étudiants sont analysées afin d'identifier les erreurs, les choix de traduction et les stratégies utilisées. La collecte des données se déroulera en l'administration du test de traduction. Après l'administration du test de traduction, les réponses recueillies seront organisées et préparées pour l'analyse. Les données quantitatives issues du test de traduction seront analysées à l'aide de statistiques descriptives telles que les fréquences et les pourcentages. Cette analyse permettra d'identifier les types d'erreurs les plus fréquents. Les erreurs seront classées en différentes catégories, notamment : les erreurs de choix du temps verbal, les erreurs liées à l'interprétation de l'aspect, l'interférence linguistique et la traduction littérale.

3.1. Présentation du test de traduction et le résultat

Comme test de traduction, nous avons donné aux (70) sujets enquêtés deux textes différents en français pour voir comment ils vont négocier la traduction des temps verbaux français en anglais.

Texte 1

La question de la traite **est** particulièrement tragique au Togo, surtout dans les années 90. Une étude menée en 1997 par la section africaine de l'Association des Orphelins et Enfants Abandonnés **arrive** à une triste révélation ; elle **montre** en effet qu'au moins trois cent treize mille enfants togolais âgés de cinq à quinze ans **travaillent** dans les zones urbaines du Togo ou dans les pays étrangers.

(Chercheuse 2026)

Notre proposition anglaise du texte 1

The problem of child trafficking **has** particularly **been** a tragic one in Togo especially in the 90's. A study carried out in 1997 by the African Association of Orphans and Abandoned children **made** a sad revelation. It **revealed** indeed that at least 313,000 Togolese kids within the ages of 5 and 15 **worked** in the urban regions of Togo or in foreign countries, and these children were treated almost like slaves.

(Researcher 2026)

Dans ce texte 1, notre intérêt sera sur la traduction des verbes en gras : est, arrive, montre et travaillent. Ces sont les verbes du présent de l'indicatif français mais l'équivalent en traduction anglaise seront le « simple past tense » avec l'aspect d'accomplissement où l'action est déjà réalisée sauf le verbe « est » qui est au « present perfect tense ».

3.1.1. La traduction du présent de l'indicatif « est »

Dans la phrase : « La question de la traite **est** particulièrement tragique au Togo, surtout dans les années 90 » démontre un état de fait dans le passé. Ce présent de l'indicatif français dans le texte sera traduit au « Present perfect tense » anglais (has ...been). L'aspect verbal ici est duratif ou inaccomplissement parce que c'est un état qu'on ne peut pas identifier le commencement ni la terminaison de l'état.

REPONSES DES SUJETS	FREQUENCE	POURCENTAGE

Traduction acceptable (Present perfect tense - has been)	3	4,3 %
Traduction littérale (Present tense – is)	67	95,7 %
Pas de réponse	0	0%

Tableau 1: La traduction du verbe « est »

A travers le tableau 1 ci-dessus, il est nécessaire de remarquer que la majorité des sujets enquêtés (95,7% soit 67 sujets enquêtés) ont fait une traduction littérale sans comprendre l'aspect du verbe dans le texte.

3.1.2. La traduction du verbe « arrive »

Le présent de l'indicatif « arrive » dans la phrase « Une étude menée en 1997 par la section africaine de l'Association des Orphelins et Enfants Abandonnés **arrive** à une triste révélation » est un présent historique français. Ce présent de l'indicatif français sera traduit au « simple past tense » anglais.

REPONSES DES SUJETS	FREQUENCE	POURCENTAGE
Traduction du temps verbal exact (Simple past tense – “made”, “gave”, “arrived at”)	50	71,4 %
Traduction littérale (Simple present tense – “arrive at”)	19	27,1 %
Pas de réponse	1	1,4 %

Tableau 2: La traduction du verbe « arrive »

A travers le tableau 2 ci-dessus, il est important de noter que la plupart des sujets enquêtés (50 soient 71,4%) ont choisi le « simple past tense » pour traduire le présent de l'indicatif « arrive » dans le texte. Le simple past tense est convenable parce que l'aspect verbal ici est ponctuel ou accompli. Les autres

sujets enquêtés ont fait une traduction littérale sauf un sujet enquêté (1 soit 1,4%) qui a omis la traduction du verbe. L'omission de la traduction du verbe est une stratégie chez ce sujet enquêté à cause du manque de connaissance des valeurs temporelles et aspectuelles françaises ainsi que celles de la langue anglaise.

3.1.3. La traduction du verbe « montre »

Le verbe « montre » dans la phrase « elle **montre** en effet qu'au moins trois cent treize mille enfants togolais » comme le verbe précédent « arrive » désigne le présent historique français. La forme verbale anglaise convenable pour traduire le verbe est le « simple past tense ».

REPONSES DES SUJETS	FREQUENCE	POURCENTAGE
Traduction correcte (Simple past tense – “showed”, “revealed”)	7	10 %
Traduction littérale (Simple present tense – “shows”)	44	62,8 %
D'autre traduction inacceptable (Present continuous tense – “showing”)	16	22, 8 %
Aucune réponse	3	4,2 %

Tableau 3: La traduction du verbe « montre »

Il est important de remarquer, à partir du tableau 3 ci-dessus, que la majorité des enquêtés (62,8%) ont choisi le simple present tense pour traduire le verbe au présent de l'indicatif français (*montre*) dans le texte source. Cet échec de la part des enquêtés pourrait être expliqué par le fait que puisque la position du verbe « *montre* » est éloignée de l'expression « *une étude menée en 1997* », les enquêtés sont tombés dans une confusion. Ils ne savent plus que le verbe « montre » est aussi dans la même phrase que le verbe « arrive » duquel ils ont réussi à donner la réponse acceptable en anglais. Les deux verbes

sont connectés à l'expression au début de la phrase « *une étude menée en 1997* » qui démontre du temps passée et l'aspect verbal ici est achevé.

3.1.4. La traduction du verbe « travaillent »

Dans cette phrase, « trois cent treize mille enfants togolais âgés de cinq à quinze ans **travaillent** dans les zones urbaines du Togo », le verbe « travaillent » démontre un présent historique français comme les deux verbes précédents « montre » et « arrive ».

REPONSES DES SUJETS	FREQUENCE	POURCENTAGE
Traduction acceptable (Simple past tense – worked)	18	26 %
Traduction littérale (Simple present tense – “works”, “ work”)	47	67 %
Pas de réponse	5	7 %

Tableau 4: La traduction du verbe « travaillent »

A partir du tableau 4, il y a plusieurs échecs (67 % soit 47 sur 70 sujets enquêtés) dans la traduction du verbe « travaillent ». Donc, il est clair que les enquêtés ne savent pas comment traduire le présent historique français puisque cela n'existe pas en anglais. La majorité fait une erreur de la traduction littérale. Dans ce contexte, l'aspect verbal est accompli parce que c'est un rapport qui est déjà fait. Pour le 7% soit 5 sujets enquêtés, l'omission semble une stratégie pour combler la lacune de méconnaissance au niveau de l'interprétation de l'aspect verbal et la traduction du temps verbal.

Texte 2

L'UNICEF **s'efforçait** de protéger la vie des enfants du monde entier depuis sa création en 1946. Depuis cette époque, L'UNICEF **plaide** et **travaille** pour la protection des droits de l'enfant, afin d'aider les jeunes à satisfaire leurs besoins de base et élargir leur possibilité de réaliser tout leur potentiel.

FORUM 2, Méthode de français, p59.

Notre proposition du Texte 2

Since its creation in 1946, UNICEF **has been trying** to protect the life of the children in the entire world. Since then, UNICEF **has been pleading** and **working** for the protection of the child's rights in order to help the youths meet their basic needs and increase the possibility of maximizing their potentials.

Dans le texte 2, il y a un verbe réfléchi à l'imparfait « s'efforçait » et deux verbes au présent de l'indicatif français « plaide » et « travaille ».

3.1.5. La traduction du verbe « s'efforçait »

REPONSES DES SUJETS	FREQUENCE	POURCENTAGE
Traduction acceptable (Present perfect continuous tense – “has been trying”)	0	0 %
Traduction inacceptable (Past continuous tense – “was trying”, “was forcing itself”)	65	93 %
Pas de réponse	5	7 %

Tableau 5: La traduction du verbe « s'efforçait »

Dans le tableau 5, la plupart de sujets enquêtés (65 soit 93%) ont choisi le « past continuous tense » pour traduire l'imparfait sans comprendre l'usage du temps verbal dans le texte source. La forme acceptable en anglais pour la traduction de ce temps verbal est le « present perfect continuous tense » (has been trying) parce que l'action a débutée dans le passé et cette action se poursuit jusqu'au moment d'énonciation. Aussi, on reconnaît le contexte de l'imparfait avec l'adverbe circonstanciel du temps « depuis ». Les 5 sujets enquêtés soit 7% ont omis la traduction du verbe, à notre avis, à cause de la connaissance insuffisante de valeurs temporelles et aspectuelles chez eux.

3.1.6. La traduction des verbes « plaide » et « travaille »

Ces verbes « plaide » et « travaille » dans la phrase : « Depuis cette époque, l'UNICEF **plaide** et **travaille** pour la protection des droits de l'enfant » démontrent les actions qui ont débuté à un moment

donné dans le passé et se poursuivent jusqu'au moment d'énonciation à cause de l'adverbe circonstanciel du temps « depuis ».

Le temps verbal convenable en anglais pour ces verbes déjà énumérés ci-dessus est le « Present perfect continuous tense ».

REPONSES DES SUJETS	FREQUENCE	POURCENTAGE
Traduction juste (present perfect continuous tense – “has been pleading and working”)	2	2, 9 %
Traduction inacceptable (simple present tense – “pleads and works”)	67	95, 7 %
Aucune réponse	1	1, 4 %

Tableau 6: La traduction des verbes « plaide » et « travaille »

A travers le tableau 6, la majorité des enquêtés (95,7 %) n'ont pas traduit les verbes « plaide » et « travaille » à la forme convenable en anglais. C'est seulement 2,9% soit 2 sujets enquêtés qui ont pu traduire les verbes avec la forme verbale correcte en anglais. Un sujet enquêté soit 1,4% a choisi d'omettre la traduction des verbes.

4.0. Analyse discursif des résultats obtenus

L'analyse des productions des étudiants révèle que la traduction des temps verbaux et l'aspect verbal constitue l'une des principales difficultés rencontrées. Les erreurs observées concernent particulièrement la traduction du présent de l'indicatif et de l'imparfait du français vers l'anglais. Ces erreurs indiquent que les étudiants maîtrisent les règles morphologiques des temps verbaux, mais éprouvent des difficultés à interpréter leurs valeurs discursives. Les résultats montrent également des difficultés importantes concernant l'expression de l'aspect. Les étudiants ont souvent tendance à négliger la dimension aspectuelle du verbe français lors de la traduction. Ces observations confirment que la traduction ne consiste pas uniquement à rechercher des équivalents lexicaux et grammaticaux,

mais exige une compréhension profonde de la manière dont chaque langue organise l'expérience du temps.

Ces résultats obtenus confirment le fait que les différences entre les systèmes verbaux français et anglais influencent fortement les performances des étudiants en traduction. Les difficultés observées peuvent être expliquées par plusieurs facteurs. Premièrement, l'influence de l'anglais, langue dominante dans l'environnement nigérian, peut entraîner des interférences dans l'apprentissage du français. Deuxièmement, les étudiants peuvent avoir tendance à appliquer des règles de correspondance directe entre les deux langues, alors que la traduction exige une analyse du contexte et de la fonction communicative. Ces résultats rejoignent les observations de Vinay et Darbelnet selon lesquelles les différences structurelles entre les langues nécessitent souvent des transformations lors du processus de traduction. Ils confirment également l'importance de la grammaire fonctionnelle de Martinet qui privilégie la transmission du sens plutôt que la simple reproduction des formes grammaticales.

L'étude montre donc que l'enseignement de la traduction devrait accorder une place plus importante à l'analyse contrastive des systèmes verbaux français et anglais. Les étudiants doivent être encouragés à comprendre les valeurs temporelles et aspectuelles des formes verbales au lieu de mémoriser uniquement des équivalences grammaticales.

5.0. Implications pédagogiques

Les résultats de cette étude présentent plusieurs implications pour l'enseignement de la traduction au Village Français du Nigeria.

Premièrement, les cours de traduction devraient intégrer davantage d'exercices portant sur l'analyse du contexte verbal. Les étudiants devraient apprendre à identifier la valeur exprimée par un temps verbal avant de chercher son équivalent en anglais. Deuxièmement, l'utilisation de textes authentiques pourrait aider les étudiants à observer le fonctionnement réel des temps et des aspects dans les deux langues. Troisièmement, les enseignants pourraient développer des activités de comparaison entre le français et l'anglais afin de sensibiliser les étudiants aux différences structurelles et fonctionnelles entre les deux systèmes linguistiques. Enfin, une formation régulière aux stratégies de traduction permettrait aux étudiants de dépasser la traduction littérale et de développer une compétence traductive plus efficace.

6.0. Limites et perspectives de recherche

Comme toute recherche, cette étude présente certaines limites. La taille de l'échantillon, le contexte institutionnel spécifique et les instruments de collecte utilisée peuvent limiter la généralisation des résultats. Des recherches futures pourraient élargir l'étude à plusieurs universités nigérianes, comparer les difficultés des étudiants de différents niveaux et examiner l'influence des langues maternelles nigérianes sur l'apprentissage de la traduction français-anglais.

7.0. Conclusion générale

Cette étude avait pour objectif d'analyser la négociation des temps verbaux et de l'aspect dans la traduction du français vers l'anglais chez les étudiants universitaires du Village Français du Nigeria. Elle a mis en évidence le fait que la traduction des formes verbales représente un défi important pour les apprenants en raison des différences fondamentales entre les systèmes grammaticaux français et anglais.

L'analyse montre que les difficultés des étudiants ne proviennent pas uniquement d'une méconnaissance des règles grammaticales, mais également d'une compréhension insuffisante des valeurs sémantiques et discursives des temps verbaux. Les erreurs observées dans la traduction des temps verbaux français et des formes aspectuelles anglaises démontrent que les étudiants ont souvent recours à des correspondances directes entre les deux langues, ce qui peut entraîner des pertes de sens. La recherche souligne également l'importance d'une approche fonctionnelle de la traduction. Le traducteur doit être capable d'interpréter l'intention du texte source et de choisir une forme appropriée dans la langue cible, plutôt que de rechercher uniquement des équivalences grammaticales. Ainsi, l'amélioration de la compétence traductive des étudiants nécessite un enseignement plus approfondi des relations entre le temps, l'aspect et le contexte communicatif. Cette étude contribue donc aux recherches sur la didactique de la traduction et fournit des perspectives utiles pour la formation des étudiants en langues étrangères au Nigeria.

Recommandations

À partir des observations de cette étude, les recommandations suivantes sont proposées :

- (i) Renforcer l'enseignement contrastif du français et de l'anglais. Les enseignants devraient intégrer davantage d'activités comparant les systèmes verbaux des deux langues afin d'aider les étudiants à comprendre les différences de fonctionnement entre le français et l'anglais.
- (ii) Accorder une place importante à l'aspect verbal dans les cours de traduction. Les notions d'action accomplie, progressive, habituelle ou répétitive devraient être enseignées explicitement afin que les étudiants puissent mieux interpréter les valeurs exprimées par les verbes.
- (iii) Utiliser davantage des textes authentiques car l'analyse des textes provenant de situations réelles de communication permettrait aux étudiants d'observer l'emploi naturel des temps verbaux et des structures aspectuelles.
- (iv) Développer les exercices pratiques de traduction. Des exercices réguliers de traduction accompagnés d'une analyse des erreurs aideraient les étudiants à développer des stratégies plus efficaces.
- (v) Former les enseignants aux approches modernes de la traduction. Une formation continue des enseignants permettrait d'adopter des méthodes pédagogiques centrées sur le sens, le contexte et la fonction communicative.

Références bibliographiques

- Adegboku, Dele. « Le rôle de l'aspect dans la compréhension du fonctionnement des temps verbaux en français » in *Eureka, A Journal of Humanistic Studies*, UNILAG, 2009, pp. 190 – 217.
- Campa, Angels et al. *Forum 2: Méthode de français*, Hachette, 2001.
- Catford, John Cunnison. *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Oxford University Press, 1965.
- Comrie, Bernard. *Aspect: An Introduction to the Study of Verbal Aspect*. Cambridge University Press, 1976.
- Lederer, Marianne. « La théorie interprétative de la traduction » in *Le français dans le monde*, N° spécial coord. Marie-jose Capelle, Francis Debyser, Jean-Luc Goester (Belc), EDICEF, 1987, pp. 11 – 17.
- Martinet, André. « La grammaire fonctionnelle du français » in *Acte du 4^e Colloque*

- international de linguistique fonctionnelle*, Oviedo, Département de langue espagnole de l'Université, 1978, pp.1324.
- Mbanefo-Akosa, Roseline Ngozi. « Difficulté dans la traduction du présent de l'indicatif en français vers le « present perfect continuous tense » anglais en classe du FLE in *Revue d'études françaises des enseignants et chercheurs du Village (REFECV)* Vol. 1, No. 3, NFLV, 2022, pp 147 – 162.
- Newmark, Peter. *A Textbook of Translation*. Prentice Hal,1988.
- Nida, Eugene. *Toward a Science of Translating: With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Brill,1964.
- Nida, Eugene. et Taber, Charles. *The Theory and Practice of Translation*. Brill, 1969.
- Seleskovitch, Danica et Lederer, Marianne *Interpréter pour traduire*, Didier Erudition, 1984.
- Vinay, Jean-Paul et Darbelnet, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais : méthode de traduction*, Didier, 1958.
- Wilss, Wolfram. *The Science of Translation: Problems and Methods*. Gunter Narr Verlag, 1982.

La traduction du mélange de codes dans la littérature africaine postcoloniale : étude

d'*Ogadinma* d'Ukamaka Olisakwe

Elomba, Florence Ogochukwu

florence.elomba@unn.edu.ng

07037571424

Epundu, Amaka Christiana

amaka.epundu@unn.edu.ng

08168717405

& Igboanude Annastecia Chiamaka

igboanudeanna@gmail.com

08160197897

University of Nigeria, Nsukka

Résumé

La traduction du mélange de codes intégrée dans les romans postcoloniaux africains demeure un sujet de débat dans le domaine de la traduction. Certains critiques s'opposent à l'explication des expressions indigènes au sein du contexte d'usage tandis que d'autres défendent avec vigueur l'inclusion de leur explication dans le glossaire. Etant donné que la plupart des traductions des œuvres littéraires africaines sont effectuées par des locuteurs non natifs, le problème d'inaccessibilité des exigences culturelles et linguistiques de ces expressions patrimoniales se pose dans les langues cibles. Par conséquent, ces expressions indigènes risquent d'être étouffées au sein des langues étrangères surtout lorsqu'elles sont mal traduites ou parfois, négligées par les traducteurs. Dans cette optique, l'étude vise d'une part, à explorer la traduction du mélange de codes dans le roman *Ogadinma* d'Ukamaka Olisakwe en vue de justifier que l'établissement du glossaire explicatif s'avère indispensable pour faciliter la communication interculturelle. D'autre part, elle vise à examiner comment les procédés de la théorie comparatiste aident à réaliser la traduction du mélange de codes dans le roman. L'étude révèle que ces procédés s'avèrent efficaces dans la traduction du mélange de codes dans le roman. Les procédés les plus employés dans la traduction du mélange de codes sont la traduction littérale et l'équivalence. On constate également que l'établissement du glossaire bilingue favorise la compréhension des expressions igbo qui ne sont pas expliquées ou contextualisées dans le texte original. L'étude recommande l'inclusion du glossaire explicatif dans la version traduite des œuvres littéraires africaines afin de transmettre les expressions indigènes africaines dans la langue cible.

Mots clés : mélange de codes, romans postcoloniaux africains, théorie comparatiste, traduction, glossaire bilingue, *Ogadinma*

Abstract

Translation of code mixing integrated in post-colonial African novels remains a controversial issue in the area of translation studies. Some critiques oppose the explanation of the indigenous expressions that are embedded in code mixing while others stand firmly in support of explaining them in a glossary. However, since the translation of works in African literature is usually done by non native speakers of these languages, the outcome of the translation often raises challenges of inaccessibility of the cultural

and linguistic nuances of the indigenous expression in the target languages. Consequently, these expressions stand the risks of suffocation within the alien languages especially, when they are badly translated or totally overlooked by the translators. On this premise, this study aims, on one hand, to examine the translation of indigenous code mixed expressions in the novel *Ogadinma*, written by Ukamaka Olisakwe in order to justify the fact that bilingual glossary is indispensable in facilitating intercultural communication. On the other hand, it aims to examine how the strategies of comparative theory were applied in translation of code mixed expressions in the novel. The study reveals that the strategies are effective in translation of the code-mixed expressions. Majority of the code-mixed expressions are translated using literary translation and equivalence. The study also reveals that inclusion of the bilingual glossary greatly facilitates the understanding of Igbo expressions especially those who are not properly explained or contextualised in the original text. The study recommends the inclusion of bilingual glossaries in translated African novels in order to convey African indigenous expressions in the target language.

Keywords: code-mixing, post-colonial African novels, comparative theory, translation, bilingual glossaries, *Ogadinma*

Introduction

L'étude sur les romans postcoloniaux africains révèle que les écrivains africains postcoloniaux intègrent fréquemment le mélange de codes dans leurs ouvrages. Cette pratique de l'africanisation des langues européennes a émergé pour défendre des diverses raisons. La plupart d'entre eux retiennent d'avis que les langues indigènes africaines n'ont pas besoin de justification pour exister et, ces langues doivent coexister avec celles d'européennes. Ces écrivains africains opposent avec vigueur à l'hégémonie linguistique coloniale tout en employant souvent le mélange de codes soit pour ancrer les œuvres de ces écrivains dans leurs identités sociales et culturelles soit pour créer un style littéraire original soit pour résister à la domination linguistique. De nombreux écrivains, traducteurs et critiques postcoloniaux s'opposent à la traduction des mots locaux sous ses formes explicatives. Certains écrivains tels que Ngugi Wa Thiong'o (16) affirme que « Language carries culture, and culture carries particularly through orature and literature, the entire body of values by which we come to perceive ourselves and our place in the world. » Cela implique que la langue comme porteuse de la culture dans la littérature reflète la perception du monde ou de la conscience identitaire culturelle unique de soi. En tant que telle, ces exigences langagières ne soient pas déformées. Dans la même ligne d'idée, Ngugi rejette toute forme de médiation linguistique coloniale et considère que traduire (ou écrire dans une langue coloniale) déplace le centre culturel africain et affaiblit les langues locales. Pour lui, traduire vers la langue coloniale perpétue la domination culturelle. A son tour, Achebe (62) estime que: « I feel that the English language will be able to carry the weight of my African experience. But it will have to be a new English » Cette citation implique le fait qu'Achebe rejette toute forme de la normalisation de l'hybridité linguistique. Il n'est pas tout à fait contre l'explication de mélange de codes mais accepte sa traduction si l'hybridité est conservée. Dans la même ligne de pensée, Venuti (21) postule que "Fluent translation is a strategy of domination that conceals the violence of translation." Cela implique que Venuti critique la traduction qui lutte contre l'hybridité linguistique en faveur d'une lisibilité totale. Venuti dénonce la traduction fluide comme une stratégie de domination. Sa position défavorise la

domestication qui milite contre l'hybridité linguistique. De sa part, Glissant (203) souligne que « le droit à l'opacité serait le droit de ne pas être compris sur la base de système de pensée dominante. » Il s'oppose à une traduction qui explique ou clarifie systématiquement les mots locaux, car cela détruit l'opacité voulue par l'auteur. Glissant refuse la traduction explicative en expliquant que la pratique aboutit à une défense du droit à l'opacité. Ces écrivains africains visent à délibérément transférer les éléments sociolinguistiques et socioculturels des langues indigènes dans leurs ouvrages littéraires.

Contrairement aux positions des écrivains, traducteurs et critiques qui n'acceptent pas la traduction du mélange de codes, d'autres défendent avec vigueur la traduction du mélange de codes. Pour intégrer cet outil stylistique, deux positions idéologiques ont émergé pour défendre le rejet de la langue coloniale au profit des langues africaines. Ce conflit ne permet pas d'envisager les défis qui se posent souvent par ce conflit dans le cadre de dissémination des mots locaux aux lecteurs internationaux. Notre préoccupation dans cette étude est de révéler le risque de naufrage de ces éléments linguistiques à cause de la décision de ne pas traduire ces éléments pour soutenir le rejet de la langue coloniale au profit des langues africaines. Les langues africaines risquent à résister à l'homogénéisation linguistique qui milite contre la production des textes monolingues moins visibles. La traduction facilite le dialogue interculturel, tout en constituant un acte de résistance contre l'homogénéisation linguistique. Elle permet la pluralité linguistique et l'ancrage culturel du texte source. Certains écrivains et les théoriciens soutiennent la traduction de mélange de codes. Néanmoins, les écrivains, traducteurs et critiques qui prennent cette position idéologique contraire lamentent contre l'hégémonie linguistique et, tentent de forcer les lecteurs internationaux de déduire et apprécier le sens des mots locaux par le contexte. Pour que les exigences culturelles d'une langue soient retenues dans la langue cible, certains partisans justifient le fait que la traduction demeure un moyen indispensable pour faciliter la communication culturelle d'une langue à une autre. La traduction du mélange de codes n'exclut pas ces phénomènes culturels. D'après Bassnett (6) "Translation is not a secondary activity, but a primary means by which cultures communicate." A son tour, Toury (29) croit que "Translations are facts of the target culture." La postulation révèle une coexistence inséparable entre la traduction et la culture. De sa part, Bhabha (228), dit que « Translation is the performative nature of cultural communication. » Ces citations impliquent que la traduction s'articule principalement autour de la communication interculturelle. Le transfert de ces éléments ethnographiques doit être respecté au cours de la traduction. De même, Berman (16) affirme que « La traduction doit accueillir l'étranger en tant qu'étranger. » L'avis de Berman accepte la traduction du mélange de codes car ce dernier fait partie de l'étrangeté que le traducteur ne doit pas négliger. Le mélange de codes en tant qu'outil linguistique est lié étroitement à la culture que sa traduction peut reconfigurer sans l'annuler. Pareillement, Tymoczko (23), souligne que la traduction peut constituer un puissant instrument de résistance postcoloniale en contribuant à la préservation des cultures autochtones, à la remise en question des discours coloniaux et à la promotion de l'autoreprésentation culturelle. Cette postulation montre l'importance de la traduction comme étant un outil de résistance contre l'hégémonie linguistique. Dans cette optique, Toury ne rejette pas la traduction du mélange de codes mais il met l'accent sur le fait que la traduction du plurilinguisme est fonctionnelle et normative dans le système littéraire. Les mots locaux sont traduits selon les normes du système de la langue cible, ce qui justifie

sa traduisibilité. A ce stade, il nous convient de dire que sans la traduction de ces réalités culturelles, les œuvres littéraires plurilingues restent confiées à un lectorat restreint. Ce qui implique que les textes hybrides permettent de rendre visible les cultures marginalisées. En tant que telle, sa traduction favorise la visibilité socioculturelle de la société concernée.

Cependant, notre préoccupation dans cette étude s'ancre sur le rôle de la traduction dans la compréhension, la dissémination et la valorisation du mélange de codes. Bien que certains critiques tentent de rejeter la traduction du mélange de codes, notre étude vise à justifier que la traduction du mélange de codes demeure indispensable dans la traduction des œuvres littéraires africaines postcoloniales. Cette pratique constitue de problème de la traduction chez le traducteur surtout des traducteurs qui ne sont pas des locuteurs natifs, ce qui nuit à la bonne compréhension et l'interprétation. Par conséquent, il y a souvent le cas du naufrage de ces expressions patrimoines dans la langue d'arrivée. Cela soulève un problème majeur d'inaccessibilité culturelle et linguistique, car ces expressions locales sont souvent mal traduites ou parfois, négligées ou sous-estimés par les lecteurs non natifs, en particulier le public francophone. Alors, c'est au traducteur qu'il incombe de traduire fidèlement l'intention et la fonctionnalité de ses expressions dans la langue d'arrivée. C'est la raison pour laquelle cette étude vise à combler des problèmes en fait de renforcer la fonctionnalité, la visibilité, l'appréciation et la préservation d'identités patrimoines africaines dans les œuvres littéraires postcoloniales.

La notion du mélange de codes

Le mélange de codes en tant que tel est un phénomène linguistique où des éléments lexicaux et des caractéristiques grammaticales de deux langues sont mélangés dans une phrase ou un discours, souvent sans changement complet de langue. Ce phénomène est assez courant et naturel pour les locuteurs bilingues d'utiliser au hasard deux ou plusieurs langues, dialectes ou variétés dans une même conversation, sans effort apparent. Il est devenu un sujet d'intérêt majeur en linguistique. Un code est considéré comme la diversification ou le style d'une langue. Le code est un système conventionnel de signes oraux, graphiques ou gestuels aussi bien que leurs règles de combinaison qui permettent la production, la transmission et la compréhension du message. Le mélange de codes se produit lorsqu'une langue est mélangée à une autre ou lorsque deux langues sont utilisées simultanément dans un discours. Cela fait référence à l'insertion d'unités linguistiques telles que des phrases, des mots ou des morphèmes d'une langue dans une énonciation d'une autre langue. Il est courant dans les communautés multilingues et reflète une certaine fluidité entre les langues, pour des raisons stylistiques, sociales ou pratiques.

De même, Poplack et Walker (678), nous informe que Pieter Muysken considère ainsi le mélange de codes « all cases where lexical items and grammatical features from two languages appear in one sentence » « tous les cas où des unités linguistiques telles que des mots, des phrases ou des morphèmes d'une langue sont intégrées dans la structure d'une autre langue » (Notre traduction). Alors, il le classe en insertion, alternance et lexicalisation congruente. Maschler cité dans Bima 3) explique que le mélange de codes consiste à « utiliser deux langues de telle sorte qu'un troisième code, nouveau,

émerge, dans lequel des éléments des deux langues sont incorporés dans un modèle structurellement définissable » De plus, résumant les points clés d'œuvre de Kachru, *English in India*, le site Testbook.com nous affirme que « code-mixing and code switching are not seen as errors or signs of incompetence but as a systematic phenomenon reflecting the linguistic abilities and creativity of bilingual speakers ». « Le mélange de codes n'est pas un signe de déficience linguistique ou d'interférence, mais une stratégie de créativité linguistique et d'expression de l'identité dans les sociétés multilingues » (Notre traduction)

En outre, Gumperz (75), souligne que le mélange de codes remplit souvent des fonctions discursives, comme l'accentuation d'un point ou la manifestation de l'appartenance à un groupe. Auer (6) de sa part, considère le mélange de codes comme une partie d'un phénomène plus large d'interaction bilingue, en mettant l'accent sur la manière dont les locuteurs alternent les codes pour construire le sens selon le contexte. Wardhaugh & Fuller (104), expliquent que le mélange de codes est souvent utilisé pour exprimer la solidarité ou l'identité, notamment dans des situations informelles.

Typologie du mélange de codes

Le mélange de codes désigne le mélange de mots, d'expressions ou de propositions provenant de deux ou plusieurs langues dans une seule phrase ou conversation. Elle est courante dans les sociétés multilingues. Les principaux types du mélange de codes sont les suivants :

1. Mélange de codes intra-phrastique : Le mélange se produit au sein d'une même phrase. Une langue sert de base, tandis que des éléments d'une autre langue sont insérés. Par exemple, 'She is très belle aujourd'hui'
2. Mélange de codes inter-phrastiques : Dans ce cas, le mélange se produit entre deux phrases distinctes. Une phrase complète est prononcée dans une langue, puis passe à une autre pour la suivante. Par exemple, 'I'll see you tomorrow. À bientôt !'
3. Mélange de codes de balises (ou emblématiques) : Il s'agit de l'emploi de balises, d'exclamations ou d'expressions fixes provenant d'une autre langue. Le changement se limite à des expressions figées ou à des interjections. Par exemple, 'It'sso hot today, n'est-ce pas?'
4. Mélange de codes intra-mots : Ce type de mélange de codes implique un mélange au sein d'un mot lui-même. Ce type est moins courant, mais on le retrouve dans le langage créatif ou familier. Par exemple, 'Télécharger-ed' (racine française + suffixe anglais du passé composé)
5. Lexicalisation congruente : Il s'agit du cas où deux langues partagent une structure grammaticale et mélangent librement leur vocabulaire. Pour ce type de mélange de codes, les deux langues contribuent lexicalement à une syntaxe commune (créolisation). Par exemple, dans certaines communautés bilingues, les locuteurs peuvent dire : 'We go dey play demain.'

Le mélange de codes dans la littérature africaine postcoloniale

La littérature africaine postcoloniale désigne l'ensemble des œuvres littéraires produites par des écrivains africains après la période coloniale, c'est-à-dire à partir des indépendances africaines (les années 1950-1960), et qui traitent des réalités sociales, culturelles, politiques et identitaires de l'Afrique postindépendance. La littérature africaine postcoloniale est une littérature d'expression africaine (en langues africaines ou coloniales comme le français, l'anglais ou le portugais), qui aborde les conséquences du colonialisme. Les auteurs postcoloniaux africains : Chinua Achebe, Ngũgĩwa Thiong'o, Chimamanda Adichie, se servent du mélange de codes pour renforcer l'authenticité de leurs récits. Achebe, dans *Things Fall Apart*, insère des termes igbo « *Umuofia kwenu !* » (63), « *Nna ayi* » (14) pour transmettre la culture autochtone sans toujours fournir de traduction. Cela crée un effet stylistique puissant tout en soulignant l'héritage linguistique du personnage. Ainsi, dans *Ogadinma*, Ukamaka Olisakwe insère de nombreuses expressions igbo pour exprimer des émotions, des proverbes ou des références culturelles difficiles à traduire directement. Cette tendance donne la voix à une identité africaine enracinée.

Alors, pour entamer cette étude, la principale source de données est le roman *Ogadinma* d'Ukamaka Olisakwe. Des extraits pertinents contenant des exemples de mélange de codes sont identifiés et sélectionnés. Pour effectuer la traduction, on se sert de la théorie comparatiste de Vinay et Darbelnet dont les 7 procédés techniques de traduction sont organisés en deux grandes catégories : les procédés directs (traduction littérale) et les procédés obliques.

i. Les procédés directs (la littéralité) se composent de l'emprunt, du calque et de la traduction littérale.

1. L'emprunt : On garde le mot tel quel dans la langue d'origine, sans traduire. Exemple : *ụkwa*, *obi*, *ọkpa*. Il est très souvent utilisé dans la traduction pour préserver l'identité culturelle.

2. Le calque : On traduit mot à mot les éléments d'une expression étrangère. Exemple : "House girl" → fille de maison. Permet de conserver la structure culturelle du texte source.

3. Traduction littérale : La traduction directe, mot à mot en respectant la syntaxe. Elle se sert à traduire lorsque les deux langues en question sont proches et compatibles. Exemple : 'Obi is a boy' → Obi est un garçon.

ii. Les procédés obliques (plus libres) sont employés lorsque la traduction littérale donnerait un texte étrange ou incorrect. Ils composent de la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation.

4. Transposition : On change la catégorie grammaticale sans changer le sens. Exemple : 'After his arrival' → Après qu'il est arrivé. (Nom → Verbe)

5. Modulation : On change le point de vue, la perspective ou la formulation. Autrement dire, il exige du changement d'angle. Exemple : 'It is impossible' → Ce n'est pas possible. (positif → négatif). Il est très utile pour rendre naturel un passage qui serait trop lourd traduit littéralement.

6. Équivalence : On traduit en recherchant une expression équivalente dans la langue d'arrivée. Il sert à traduire les proverbes, expressions idiomatiques, interjections. Exemple : 'God forbid!' → A Dieu ne plaise ! ; 'Na wao!' (Pidgin nigérian) → C'est incroyable !

7. Adaptation : Il s'agit dans ce procédé, de l'équivalence de situation. La situation dans la langue de départ n'existe pas dans la langue d'arrivée et le traducteur doit créer une situation équivalente.

A ce stade, il nous convient de souligner que notre objectif principal d'une part, c'est d'établir le glossaire bilingue (igbo/français) afin de diffuser les expressions patrimoines igbo qui ne sont pas traduits dans la langue française et faciliter la compréhension et l'appréciation des éléments culturels employés dans le roman, *Ogadinma* chez les destinataires francophones et d'autre part, d'évaluer les stratégies traductionnelles employées pour effectuer fidèlement la traduction de mélange de codes figurés dans *Ogadinma*.

Méthode d'analyse des données

La population de l'étude est constituée de soixante trois expressions patrimoines igbo présentées dans le roman. Cette recherche se concentre spécifiquement sur la traduction et l'analyse des extraits sélectionnés où se produit le mélange de codes. Un échantillonnage raisonné est utilisé pour sélectionner les extraits où se manifeste le mélange de codes entre l'anglais et l'igbo. Une attention particulière est portée aux expressions révélant l'identité culturelle, la résistance linguistique, et le style narratif. Chaque extrait sélectionné est étudié dans son contexte pour déterminer la fonction et l'effet des mélanges de codes. Un glossaire bilingue est inventé pour illustrer la richesse sémantique des expressions igbo non traduites.

Présentation des données

Les données au nombre de 63 ont été extraites du roman *Ogadinma* et présentées dans le tableau ci-dessous sous la rubrique (version anglaise) et traduites en français par les chercheuses (version française), dans leurs contextes de situation et de culture. Les expressions igbo insérées dans le texte ont été identifiées, catégorisées et comparées dans les deux versions. Un glossaire igbo/français a également été établi (le glossaire et les procédés utilisés).

	Version anglaise	Version française	Le glossaire et les procédés utilisés
1	He looked at her, unconvinced. 'Ndo, go and rest. I will wash the plates later. (29)	Il la regarda, peu convaincu. Ndo, vas te reposer. Je laverai les assiettes plus tard.	Ndo : Du courage ! Adaptation
2	And you went and did the same thing? Ujọ adịrọ gị n'anya, eh, so you have no fear in your eyes?' (35)	Et tu as fait la même chose ? Ujọ adịrọ gị n'anya, eh, alors, il n'y a pas de crainte dans tes yeux ?	Ujọ adịrọ gị n'anya, eh : N'as-tu pas de respect, hein? Modulation

			Hein ? Equivalence
3	<i>Mechie ọnu, shut your mouth!</i> 'Biko, biko!' (36)	<i>Mechie ọnu, tais-toi! 'Biko, biko!</i>	<i>Mechie ọnu, tais-toi!</i> Littérale <i>Biko biko !/Ah non !</i> Equivalence
4	<i>Qomu mụlụ ya, she is my child. If she dies, I will bury her body.</i> (36)	<i>Qomu mụlụ ya, c'est mon enfant. Si elle meurt, je l'enterrerai'</i>	<i>Qomu mụlụ ya :C'est mon enfant.</i> Modulation/Transposition
5	<i>Ngwa wash your bom-bom,' and she would sponge her buttocks and the space between.</i> (37)	<i>Ngwa lave ton bom-bom,' et elle épongeait ses fesses et l'espace qui les sépare.</i>	<i>Ngwa : Allons !</i> Equivalence
6	<i>"Bịa Ogadinma," look how tall you have grown, like yam tendrils during the rains. (40)</i>	<i>"Bịa Ogadinma," voilà comme tu as grandi, comme les vrilles de l'igname pendant la saison de pluies.</i>	<i>Bịa : Hé !</i> Equivalence
7	<i>Neke, neke!</i> He pulled away and tilted his neck dramatically up to look at her face (page 40)	<i>"Neke, neke! Il s'est éloigné et a incliné son cou pour regarder son visage (40).</i>	<i>Neke neke ! : Ouah !</i> Equivalence
8	<i>'I fụkwa obele nwa ụnyaa, now I have to crane to look at her?' (40)</i>	<i>I fụkwa obele nwa ụnyaa, maintenant je dois me pencher pour la regarder ?"</i>	<i>I fụkwa obele nwa ụnyaa, : Imagine ! Ce petit enfant d'hier,...</i> Calque
9	<i>Ogadinma, kedu? I know these children did not let you rest today,' she said. (46)</i>	<i>Ogadinma, kedu? Je sais que ces enfants ne t'ont pas laissé te reposer aujourd'hui", dit-elle.</i>	<i>kedu : Comment ça va?</i> Equivalence
10	<i>Taa, kpuchie ọnu gi, shut your mouth! I have warned you about this over and over again, but you have refused to learn. (46)</i>	<i>Taa, kpuchie ọnu gi, tais-toi ! Je t'ai prévenu plusieurs fois mais tu n'as pas voulu apprendre.</i>	<i>Taa, kpuchie ọnu gi, Tais-toi donc!</i> Equivalence

11	"Ezigbo nwa, good girl! " Auntie Ngozi sang, her laughter layered with extra notes.' (52)	Ezigbo nwa, ma chère ! » Tante Ngozi chantait, son rire ponctué de notes supplémentaires.	Ezigbo nwa : Ma chère ! Equivalence
12	"I makwa na this girl na-eje s̄ozi, she does everything in her father's house, from cooking to washing. Everything.' (53)	" I makwa na cette fille na-eje s̄ozi, elle fait tous les corvées ménagères chez son père, de la cuisine à la lessive. Tout. »	I makwa na ... na-eje s̄ozi: Cette fille fait bien le ménage, tu le sais ? Modulation
13	Akwa ḡi nkea amaka! Such a beautiful dress (53)	"Akwa ḡi nkea amaka! Quelle belle robe !	Akwa ḡi nkea amaka! Quelle belle robe! Equivalence
14	She sang an Igbo song of praise, 'I meela, imeela. I meela Okaka,' her voice squeaky. (56)	Elle chantait d'une voix aiguë, une chanson de louange igbo, 'I meela, i meela. I meelaOkaka'	I meela, i meela. I meela Okaka : Tu as bien fait, tu as bien fait le Tout Puissant Traduction littérale
15	'Ehen, morning,' Auntie Ifeoma said. 'Are you not late for school already, ka o bu na school agur̄o ḡi agūu taa?' (59)	« Ehen, bonjour », dit tante Ifeoma. « N'est-tu pas déjà en retard pour l'école, ka o bu na school agur̄o ḡi agūu taa ? »	...ka o bu na school agur̄o ḡi agūu taa?...où bien tu n'a pas l'envie d'aller à l'école aujourd'hui ? Traduction littérale
16	"Nne, ked̄u? I hope you slept well,' he said, staring at her from the rear-view mirror. (60)	«Nne, ked̄u ? J'espère que tu as bien dormi ", dit-il en la regardant dans le rétroviseur.	Nnekedu : Chérie, ça va ? » Equivalence
17	"B̄ia this idiot, if you scratch my car with this gw̄ulagw̄ula, I will wipe the floor with your butt. (61)	«B̄ia, cet idiot, si tu rayes ma voiture avec cette gw̄ulagw̄ula, je vais essuyer le sol avec ton fesse.	B̄ia : Attention gw̄ulagw̄ula : vieille voiture branlante Equivalence
18	You are going to help me select what to put in that empty house, i nugo?' (63)	Tu vas m'aider à choisir ce qu'il faut mettre dans cette maison vide, i nugo? »	inugo? - s'il te plaît. Adaptation

19	<i>Daalunu o, thank you o!</i> You have done well, madam.' (67)	<i>Daalunu o, merci o !</i> Vous avez bien travaillé, madame. »	<i>Daalunu o !</i> :Merci à vous toutes o! Traduction littérale
20	<i>Ndu gi, ndu gi.</i> ' He held her hand until she stopped coughing. (68)	« <i>Ndu gi, ndu gi.</i> » Il lui tint la main jusqu'à ce qu'elle cesse de tousser.	« <i>Ndu gi, ndu gi</i> : A tes souhaits ! Une expression adressée à quelqu'un qui éternue. Equivalence
21	Why should she? Is it not the job of a woman to care for the family and for the man to provide? Is that not why we call our women " <i>Oriaku</i> ", the ones who enjoy the wealth? Am I mistaken?' (72)	Pourquoi le ferait-elle ? Le rôle d'une femme, n'est-il pas de s'occuper de la famille et celui d'un homme de subvenir aux besoins de celle-ci ? N'est-elle pas la raison pour laquelle nous appelons nos femmes « <i>Oriaku</i> », celles qui jouissent de la richesse ? N'est-ce pas? »	<i>Oriaku</i> : Jouisseuses de la richesse. Calque
22	" <i>Jeenu nke oma,</i> ' she simply said. ' Go well. ' And she entered the flat, her slippers making angry slap-slap-slap sounds under her feet. (84)	« <i>Jeenu nkeoma</i> », dit-elle simplement. " Bon voyage. " Et elle entra dans l'appartement, ses pantoufles faisant un bruit rageur sous ses pieds.	« <i>Jeenu nke oma</i> », : Bon voyage ! Equivalence
23	They rose and greeted. ' <i>Unu anatago?</i> I hope you journeyed well? Welcome!'. (95)	Ils se levèrent et se saluèrent. " <i>Unu anatago</i> ? J'espère que vous avez fait bon voyage ? Bienvenue ! "	' <i>Unu anatago?</i> : «Êtes-vous de retour?» Traduction littérale
24	'N'eziokwu, I should have called you, but I didn't. You have spent too much money caring for me. <i>Nee anya</i> , I am an old woman. I will soon go to sleep and join my mothers.' (97)	« <i>N'eziokwu</i> , j'aurais dû t'appeler, mais je ne l'ai pas fait. Tu as dépensé trop d'argent pour prendre soin de moi. <i>Nee anya</i> , je suis une vieille femme. Je vais bientôt m'endormir et rejoindre mes mères. »	<i>N'eziokwu</i> : A vrai dire, Equivalence <i>Nee anya</i> : Ecoute! Modulation
25	She demonstrated. ' <i>Omaka.</i> The style is called Diana Ross. But this one is also okay. It suits you well.' (98)	Elle lui montra. « <i>O maka.</i> Ce style s'appelle Diana Ross. Mais celui-ci est bon aussi. Il te va bien. »	<i>O maka</i> : Elle est très belle. Traduction littérale

26	Mama Nkechi, please bring out the basins of meat. "Nwunye nwa m" said they brought five basins. Bring them out, let's cut them into pieces. (99)	Mama Nkechi, s'il te plaît, apporte les bassines de viande. "Nwunyenwa m" dit qu'ils apportèrent cinq bassines. Apporte-les, nous allons les couper en morceaux.	Nwunye nwa m :Ma belle-fille Equivalence
27	Yes, <i>Mama Nnukwu</i> , she said. 'Now, wipe your face. It is your wedding day.' She pulled Ogadinma to her chest. 'Take some goat meat. I will bring you some moin-moin to eat. (99)	Oui, <i>Mama Nnukwu</i> ", dit-elle. "Maintenant, essuie ton visage. C'est le jour de ton mariage. " Elle serra Ogadinma contre sa poitrine. " Prends un peu de viande de chèvre. Je t'apporterai du moin-moin à manger. "	Mama Nnukwu : Grand-mère Equivalence
28	<i>Kunie</i> , Ogadinma! Sit up . Why are you staring at us like that?' They were all speaking at the same time. (100)	" <i>Kunie</i> , Ogadinma ! Redresse-toi. Pourquoi nous regardes-tu comme ça ? " Ils parlaient tous en même temps.	<i>Kunie</i> : Lève-toi ! Traduction littérale
29	All dressed in elaborate <i>ogodo</i> and blouse and <i>ichafu</i> , had lined up, singing the Igbo wedding song. " <i>Q naa, q naa be ya! Q naa, q naa be ya!</i> " Ogadinma danced slowly, smiled as wide as she could. (103)	Tous vêtus d' <i>ogodo</i> , de chemisiers et d' <i>ichafu</i> raffinés, ils se mettaient en rang, chantant la chanson de mariage igbo. " <i>Q naa, q naa be ya ! Q naa, q naa be ya !</i> " Ogadinma dansait lentement, souriant aussi largement qu'elle le pouvait.	<i>Q naa, q naa be ya ! Q naa, q naa be ya !</i> : « Elle part, elle part chez elle ! Elle part, elle part chez elle » Traduction littérale Cette chanson est dédiée aux jeunes mariées qui partent vivre chez leur mari. <i>ogodo</i> : pagne <i>ichafu</i> : foulard Equivalence
30	' <i>Nne</i> , give me the wine and I promise to take care of you.' ' <i>Nwaanyi oma</i> , don't you remember me anymore? I made a promise to love you.' (103)	" <i>Nne</i> , donne-moi le vin et je te promets de prendre soin de toi. » « <i>Nwaanyi oma</i> , tu ne te souviens plus de moi ? Je t'ai promis de t'aimer. »	<i>Nne</i> : Ma chère <i>Nwaanyi oma</i> : Ma belle Equivalence
31	' <i>I makwa</i> , it rained yesterday and I put a basin by the side of the TV	" <i>I makwa</i> , il a plu hier et j'ai mis une bassine à côté de la télé	<i>I makwa</i> : Incroyable,

	because the leak from the floor above has worsened, (110)	parce que la fuite de l'étage du dessus s'est aggravée,	Equivalence
32	Nothing will happen to Tobe. Do not fear, <i>i nū?</i> Nothing will happen to him.' He spoke with so much authority. (110)	Rien n'arrivera à Tobe. N'ayez pas peur, <i>inū ?</i> Il ne lui arrivera rien. Il parlait avec tant d'autorité.	<i>I nū?</i> : Rassure-toi ! Adaptation
33	"Nee anya, look at me , they will not do anything to you. (118)	"Nee anya, regarde-moi, ils ne te feront rien.	Ecoute ! Modulation
34	'They cannot accuse my brother of a crime he didn't commit. <i>Mbanū!</i> I cannot let that happen.' (118)	Ils ne peuvent pas accuser mon frère d'un crime qu'il n'a pas commis. ' <i>Mbanū!</i> Je ne peux pas laisser faire cela'	<i>Mbanū!</i> : Jamais! Equivalence
35	' <i>Rapukene m</i> , I don't like how this girl has been squeezing her face these days,' (128)	' <i>Rapukene m</i> , je n'aime pas la façon dont cette fille se serre la figure ces jours-ci"	<i>Rapukene m</i> : Laisse-moi tranquille ! Equivalence
36	He held out his arms to her and said, " <i>Nwunye m</i> , you shouldn't have come" (131)	Il lui tend les bras et lui dit : " <i>Nwunye m</i> , tu n'aurais pas dû venir"	<i>Nwunye m</i> : Ma femme Traduction littérale
37	How have you been, <i>nwanne m?</i> I have been away for a while and have only just returned (144)	"Comment vas-tu, <i>nwanne m</i> ? J'étais absente pendant quelque temps et je viens de revenir.	<i>Nwanne m</i> : Ma sœur (ou mon frère, selon le contexte) Equivalence
38	' <i>Dike adaa!</i> ' he said, shaking his head, his face contorting into a sad mask as his eyes raked over the dire surroundings. ' A strong man has fallen! ' (146)	" <i>Dike adaa!</i> " dit-il en secouant la tête, son visage se transformant en un masque triste tandis que ses yeux parcourant les environs. Un homme fort est tombé ! (146)	<i>Dike adaa !</i> : Un homme fort est tombé». Traduction littérale
39	" <i>Tufiakwa!</i> " Auntie Ngozi snapped her fingers over her head, the clicking sound piercing the still air. (152)	" <i>Tufiakwa !</i> " Tante Ngozi claqua des doigts au-dessus de sa tête, le cliquetis perçant l'air immobile.	<i>Tufiakwa</i> : A Dieu ne plaise ! Equivalence
40	" <i>Ada m</i> , ' he said again, spreading his arms open for an embrace, and	" <i>Ada m</i> ", dit-il encore, en écartant les bras pour	<i>Ada m</i> : Ma fille

	she walked into his arms and held him in a long hug. (156)	l'étreindre, et elle s'avança dans ses bras et le serra longuement contre elle.	Equivalence
41	' <i>Ogọ m nnọọ</i> , ' he told her father. 'Welcome, my in-law'. Please come inside.' (162)	" <i>Ogọ m nnọọ</i> ", dit-il à son beau-père. Bienvenue, mon beau-père. Entrez, s'il vous plaît.	<i>Ogọ m nnọọ</i> : Bienvenue, mon beau-père ! Traduction littérale
42	Did you hear them shouting at him? <i>Ọ dika i maghiihe?</i> (163)	Vous les avez entendus lui crier dessus ? " <i>Ọ dika i maghiihe ?</i> "	<i>Ọ dika i maghiihe ?</i> Il paraît que tu n'as pas de bon sens ? Traduction littérale
43	Just look at her, <i>negodunuruya</i> . What were you planning to do to her? (164)	Regardez-la, <i>negodunuruya</i> . Que comptiez-vous lui faire ?	... <i>negodunuruya</i> : ...regardez simplement son visage. Traduction littérale
44	She shook his shoulder. ' <i>Di m</i> , ' she called him softly. 'I am back. (166)	Elle lui secoua l'épaule. " <i>Di m</i> , l'appela-t-elle doucement. Je suis de retours.	<i>Di m</i> : Mon mari Equivalence
45	<i>Chineke m oo, I meela onye nwe m oo...</i> ' 'This pregnancy is a sign of good things to come,' he said as he sang (171)	" <i>Chineke m oo, I meela onye nwe m oo...</i> ' Cette grossesse est un signe de bonnes choses à venir", dit-il en chantant.	<i>Chineke m oo, I meela onye nwe m oo...</i> : Ô mon Dieu, tu as bien fait, Ô, mon Seigneur Traduction littérale
46	You need to calm down <i>kita</i> , so that you and your baby will not be stressed out. You hear me?' (173)	Tu dois te calmer <i>kita</i> , pour que vous ne soyez pas stressés, ton bébé et toi. Tu m'entends?	<i>kita</i> : à present, Equivalence
47	Just <i>negodunu</i> everywhere, see how dusty this passageway is and you said you scrubbed it?' (189)	<i>Negodunu</i> partout, tu vois comme ce couloir est poussiéreux et tu as dit que tu l'avais nettoyé ?	<i>Negodunu</i> : Regardez Traduction littérale
48	Aunty Ngozi held her, saying, ' <i>O zugo</i> , stop crying. (191)	Tante Ngozi l'a prise dans ses bras en lui disant : " <i>O zugo</i> , arrête de pleurer.	<i>Ozugo</i> : Ça suffit ! Traduction littérale

49	'Nne, <i>kedu</i> ? How are you and our baby?' She caressed Ogadinma's belly. (197)	<i>Nne, kedu</i> ? Vous allez comment, toi et notre bébé ? Elle caresse le ventre d'Ogadinma.	<i>Nne</i> : Ma chère, Equivalence <i>kedu</i> ? : comment vas-tu? Traduction littérale
50	" <i>I makwa</i> , people come from Uyo, Calabar, and Onitsha to see <i>Onye Ekpere</i> ," (198)	" <i>I makwa</i> , les gens viennent d'Uyo, de Calabar et d'Onitsha pour voir <i>Onye Ekpere</i> ,"	<i>I makwa</i> : Incroyable ! <i>Onye Ekpere</i> : Le pasteur Equivalence
51	Aunty Ngozi shouted, 'O <i>Chukwu</i> , O <i>Chukwu</i> ! (200)	Tante Ngozi criait : 'O <i>Chukwu</i> , O <i>Chukwu</i> !	O <i>Chukwu</i> , O <i>Chukwu</i> ! : Ô mon Dieu, Ô mon Dieu ! Equivalence
52	<i>Onye Ekpere</i> broke into an Igbo song, his voice rumbling, 'Ike o, ike niile bu nke ya. Ike o, ike niile bu nke <i>Chukwu</i> .' (201)	<i>Onye Ekpere</i> se lança dans une chanson igbo, sa voix grondant : "Ike o, ike niile bu nke ya. Ike o, ike niile bu nke <i>Chukwu</i> "	<i>Ike o, ike niile bu nke ya. Ike o, ike niile bu nke Chukwu</i> : Tout pouvoir o, tout pouvoir est à lui, tout pouvoir o, tout pouvoir est à Dieu. Traduction littérale
53	<i>Bia ebe a</i> , ' he told Ogadinma, pointing at the centre of the room. (201)	<i>Bia ebe a</i> , dit-il à Ogadinma en désignant le centre de la pièce.	<i>Bia ebe a</i> : Viens ici ! Traduction littérale
54	I can see the forces manipulating you. " <i>Mana, n'aha Jesus</i> , that spirit will be cast out! (204)	Je vois les forces qui te manipulent. " <i>Mana, n'aha Jesus</i> , cet esprit sera chassé !	<i>Mana, n'aha Jesus</i> : Mais au nom de Jésus, Traduction littérale
55	'Take off your clothes.' ' <i>Asi m, yipu akwa gi</i> .' He approached her, his gaze piercing. (207)	'Enlève tes vêtements.' ' <i>Asi m, yipu akwa gi</i> .' Il s'approcha d'elle, le regard perçant.	<i>Asi m, yipu akwa gi</i> : Je t'ordonne, enlève tes vêtements ! Traduction littérale
56	Good afternoon, Uncle,' she greeted him. ' <i>Afulu m gi</i> . (216)	"Bonjour, mon oncle", dit-elle en guise de saluer.	<i>Afulu m gi</i> : Je te vois.

		<i>Afulu m gi.</i>	Traduction littérale (imitation onomatopée 'd'afternoon')
57	"Aunty Ngozi sang for him, 'Onye tili nwa na-ebe akwa,' her voice carrying down the passage way (224)	Tante Ngozi chantait pour lui : "Onye tilinwa na-ebeakwa", sa voix portant dans le couloir.	« Onye tili nwa na-ebe akwa » : Qui a battu le bébé qui pleure ? Traduction littérale (C'est une chanson généralement chantée pour faire cesser les pleurs d'un bébé.)
58	Ogadinma was startled by the sharp cry of 'Onye di?' before Aunty Okwy threw open the door, saw her and frowned. (229)	Ogadinma fut surprise par le cri aigu de "Onye di ?" avant que Tante Okwy n'ouvre la porte et la voie en fronçant les sourcils.	<i>Onye di</i> : Nom propre Emprunt
59	You aren't so different from your mother, <i>mgbo</i> ?' (230)	Tu n'es pas si différente de ta mère, <i>mgbo</i> ?"	<i>Mgbo</i> : n'est-ce pas ? Equivalence
60	<i>I fukwa</i> your father, it will not be well with that man. (231)	<i>I fukwa</i> ton père, il ne lui arrivera rien de bon.	<i>I fukwa</i> your father, : Ton père lui, Equivalence
61	' <i>Neenu m</i> , look at me . Who would believe that this was what I would turn out to be? (231)	<i>Neenu m</i> , regarde-moi. Qui pourrait croire que c'est ce que je deviendrais ?	<i>Neenu m</i> : Regarde-moi ! Traduction littérale
62	He won't let you stay here because, <i>negodinụ</i> , our two children sleep on a mat on this floor. (232)	Il ne te laissera pas rester ici parce que, <i>negodinụ</i> , nos deux enfants dorment sur une natte sur ce sol.	<i>...negodinụ</i> : ...comme tu le vois, Traduction littérale
63	Mummy, <i>kedu ọnye bu ife a</i> , who is this? Why is she kneeling?' he asked. (233)	Maman, <i>kedu ọnye bu ife a</i> , qui est-ce ? Pourquoi s'agenouille-t-elle ?" demande-t-il.	<i>kedu ọnye bu ife a</i> ? Qui est-ce ? Traduction littérale

Analyse du contenu du tableau ci-dessous :

Un total de soixante-trois (63) extraits des mélanges de codes ont été tirées du romandont16 expressions igbo ont déjà leurs versions anglaises fournies par l'auteur et nous les avons mises **en gras**. Par exemple, l'article numéro 3, '*mechie ọnu*', '**shut your month**'. Nous avons rendu toutes ces

expressions igbo en se servant du procédé de l'emprunt de Vinay et Darbelnet pour conserver ces éléments culturels mais nous avons également établi un glossaire de ces expressions en se servant d'autres procédés techniques de Vinay et Darbelnet.

Le calque : Dans l'article 8, nous avons rendu l'expression, '*I fukwa obele nwa unyaa,*' par 'Imagine, ce petit enfant d'hier' en employant le procédé de calque afin d'exprimer l'étonnement du locuteur. Aussi, dans l'article 21, '*Oriaku*' est calqué en 'Jouisseuses de la richesse'.

La traduction littérale : Ce procédé est employé dans plusieurs cas, par exemple, l'article 15 '*ka o bu na school agurogi agu taa?*'/ 'où bien tu n'a pas l'envie d'aller à l'école aujourd'hui ?'. Il faut souligner que 'taa' ici est un adverbe de temps et non pas une interjection. Dans l'article 19, '*Daalunu o*' est rendu par 'Merci à vous toutes o!' Nous avons rendu littéralement les chansons igbo dans ce recueil pour maintenir la chantabilité et la musicalité. Par exemple dans les articles 14, 29, et 45.

La transposition : Dans l'article 4, '*Oomu mulu ya*/C'est mon enfant', nous avons transposé le verbe '*mulu*' (a accouché) en substantif 'mon enfant' (*nwa m*).

Modulation : L'emploi de la modulation se voit dans les articles 2, '*Ujo adi ro gi n'anya, eh* : N'as-tu pas de respect, hein ! (changement du sujet : *Ujo* = nom sujet → 'de respect' nom complément) ; 12, '*I makwa nathis girl na-ejeso ozi* : Cette fille fait bien le ménage, tu le sais ? (changement du point de vue) – affirmation → interrogation ; 24 et 33, '*Nee anya*'/Ecoute ! (prendre une partie pour une autre – *nee anya* = regarde (les yeux)/Ecoute (les oreilles). '*Nee anya*' dans cette situation est employée pour réitérer un fait et pour faire éveiller l'attention.

Equivalence : On s'est servi de l'équivalence pour rendre la majorité d'expressions igbo recueillies. Par exemple, dans l'article 3, '*Biko biko* !/Ah non !, traduite littéralement, cette expression signifie 's'il te plaît' mais dans cette situation, l'expression montre la colère, l'impatience. Dans l'article 17, '*gwulagwula*/cette vieille voiture branlante; aussi dans les articles 20, 22, 26, 27, 29 (*ogodo*/pagne, *ichafu*/foulard), 30, 36, 40, 44, 60 (*I fukwa* your father, /Ton père **lui**, *-I fukwa* = Tu vois' est rendu par 'lui' emphatique pour mettre en relief le mot 'père'). Encore, pour rendre les interjections suivantes, nous avons employé l'équivalence :

	Interjection igbo	Equivalence française	Article	Rôle
1	...eh,	...hein	2	Demander la confirmation
2	Ngwa	Allons !	5	Stimuler/encourager l'action

3	<i>Bia</i>	Hé !	6	Signaler attention
4	<i>Neke neke !</i>	Ouah !	7	Etonnement
5	<i>Bia</i>	Attention	17	Avertir
6	<i>I makwa</i>	Incroyable !	31/50	Exprimer étonnement
7	<i>Rapukene m</i>	Laisse-moi tranquille	35	Exprimer l'indignation
8	<i>Tuɸiakwa !</i>	A Dieu ne plaise !	39	Marquer l'indignation
9	<i>Taa, kpuchieonugi !</i>	Tais-toi donc !	10	Amplifier/accruter l'ordre
10	<i>Mbanu !</i>	Jamais !	34	Jurer/marker l'indignation

A noter : La représentation française de ces interjections dépend de leurs rôles dans des situations différentes. Par exemple, '*Bia*' dans les exemples 3 et 5 a des différentes représentations selon leurs rôles.

Adaptation : Ci-dessous sont des cas d'adaptation pour réexprimer des situations équivalentes dans la langue d'arrivée.

	Expression igbo	Adaptation française	Article	Rôle
1	<i>Ndo</i>	Du courage !	1	Encourager quelqu'un dans une situation douloureuse
2	<i>Inugo ?</i>	S'il te plaît !	18	Solliciter l'aide de quelqu'un
3	<i>Inu ?</i>	Rassure-toi !	32	Calmer quelqu'un dans une situation inquiétante.

A noter : Les expressions *Inugo ?* et *Inu ?* ont la même signification littérale 'Tu m'entends ?' et peuvent être employées dans les deux cas mais ce qui se diffère, c'est la situation.

Conclusion

Cette étude a exploré l'enjeu de la traduction du mélange de codes comme outil stylistique dans la littérature africaine postcoloniale, en se concentrant sur le roman *Ogadinma* d'Ukamaka Olisakwe. Dans le roman, il est évident que l'auteure utilise intentionnellement des expressions en langue igbo insérées dans le texte anglais pour enrichir son récit, affirmer l'identité culturelle de ses personnages et refléter la réalité linguistique de la société nigériane. Le mélange de codes dans *Ogadinma* ne sert pas uniquement à des fins linguistiques, mais il joue un rôle essentiel dans la construction du réalisme, dans la transmission des émotions, et dans la mise en valeur du patrimoine culturel igbo. Par ailleurs, l'étude a mis en lumière les défis et les stratégies liés à la traduction de ces éléments dans la version française du roman. Le recours aux principes traductionnels de la théorie comparatiste de Vinay et Darbelnet nous a permis d'évaluer comment les expressions igbo ont été rendues, conservées ou adaptées, dans un souci d'équilibre entre fidélité culturelle et accessibilité linguistique pour le lecteur francophone.

Dans l'analyse, il est évident que les procédés techniques de Vinay et Darbelnet notamment, la traduction littérale et l'équivalence s'avèrent pertinents à rendre les expressions igbo dans le roman *Ogadinma*. Ceci nous a permises à établir avec succès, un glossaire bilingue (igbo/français) afin de

faire comprendre à nos destinataires francophones, les éléments culturels igbo qui figurent dans le roman et d'encourager ainsi l'auteure dans sa quête à promouvoir la beauté de l'héritage culturelle igbo. A travers ces constats, on encourage les auteurs africains de continuer à utiliser le mélange de codes comme une stratégie stylistique de disséminer les identités patrimoines du monde africain. Cela permet de subsister les langues autochtones vivantes et de représenter fidèlement les réalités africaines. Encore aux traducteurs d'œuvres multilingues, il est crucial de comprendre le rôle des éléments non traduits dans le texte source et d'opter pour des stratégies de traduction qui préservent leurs valeurs culturelles et stylistiques. En fait, aux éditeurs, il est conseillé d'inclure des glossaires multilingues dans les œuvres postcoloniales qui se servent du mélange de codes afin d'aider les lecteurs à mieux comprendre les expressions culturelles sans perdre l'essence du texte.

Œuvres Citées

- Achebe, Chinua., "The African Writer and the English Language." Morning Yet on Creation Day, London; Heinemann, 1975.
- _____, "Things Fall Apart." London; Heinemann, 1958.
- Auer, Peter. "Code-Switching in Conversation: Language, Interaction and Identity." Routledge, 1998.
- Bassnett, Susan., "Translation Studies," 3^e ed, London; Routledge, 2002.
- Berman, Antoine., « *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique.*». Paris; Gallimard, 1984.
- Bhabha, Homi., "The Location of Culture." London; Routledge, 1994.
- Bima, Humairah., "Code-Mixing in Multilingual Communities." Humairah Bima Blog, 2019.
- Glissant, Edouard., « *Poétique de la relation.* » Paris ; Gallimard, 1990.
- Gumperz, John., "Discourse Strategies." Cambridge UP, 1982.
- Kachru, Braj B., "The Alchemy of English: The Spread, Functions, and Models of Non-Native Englishes." University of Illinois Press, 1986.
- Myers-Scotton., Carol. "Dueling Languages: Grammatical Structure in Code-Switching." Oxford University Press, 1993.
- Olisakwe, Ukamaka., "Ogadinma or, Everything Will Be All Right". London; Indigo Press, 2020.
- Poplack, Shana & Walker, James. "Pieter Muysken, Bilingual Speech: A Typology of Code-Mixing." Cambridge University Press, 2000 Pp.xvi+306" *Journal of Linguistics* 39 (03): 2003, 678 – 683. Web. www.researchgate.net
- Thiong'o, Ngugi Wa., "Decolonising the Mind : The Politics of Language in African Literature." London ; James Currey, 1986.

Toury, Gideon., “*Descriptive Translation Studies and Beyond.*” Amsterdam; John Benjamins, 1995.

Tymoczko, Maria., *Translation in a Postcolonial Context: Early Irish Literature in English Translation.*” Routledge, 1999.

Venuti, Lawrence., “*The Translator’s Invisibility: A History of Translation.* ” Routledge, 1995.

Vinay, Jean-Paul, and Jean Darbelnet., « *Stylistique comparée du français et de l’anglais: Méthode de traduction.* » Didier, 1958.

Wardhaugh, Ronald, and Janet M. Fuller., “*An Introduction to Sociolinguistics.*” 7th ed., Wiley-Blackwell, 2015.

L'esthétique de l'oralité dans les récits antillais : étude de *Texaco* et *pluie et vent sur Télumée Miracle*

DR BONAVENTURE AMARU EZIKEANYI

DEPARTMENT OF FRENCH, COLLEGE OF LANGUAGES,

FEDERAL UNIVERSITY OF EDUCATION, PANKSHIN, PLATEAU STATE

ezikeanyi.bonaventure.amaru@fuep.edu.ng

Résumé

La littérature antillaise francophone se caractérise par une forte présence de l'oralité, élément fondamental de l'expression identitaire et culturelle des peuples martiniquais et guadeloupéens. Pourtant, malgré l'importance de cette dimension dans la construction narrative des œuvres antillaises, l'esthétique de l'oralité demeure insuffisamment explorée dans les études comparées portant sur les récits de ces deux régions en contexte. Cette lacune critique soulève la nécessité d'examiner les manifestations de l'esthétique de l'oralité dans *Texaco* de Patrick Chamoiseau et *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart. Le but est de démontrer comment les techniques narratives inspirées de la tradition orale contribuent à la représentation des réalités socioculturelles des Antilles françaises. La recherche adopte une méthode analytique et comparative fondée sur une lecture textuelle des deux œuvres. Elle s'appuie sur la théorie de l'oralité et sur la poétique de la créolité développée par Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé et Raphaël Confiant, qui mettent en avant la valorisation de l'héritage oral dans l'écriture caribéenne. Les résultats de l'analyse révèlent que les deux romans mobilisent des procédés esthétiques variés tels que l'usage des proverbes, des répétitions, des rythmes de la parole, des expressions créoles, ainsi que des voix narratives inspirées du conte et du témoignage oral. D'un côté, l'oralité sert à reconstruire la mémoire historique et collective du peuple martiniquais, d'autre côté elle devient un moyen de transmission des savoirs, des expériences féminines et des valeurs communautaires guadeloupéennes.

Mots-clés : oralité, esthétique, littérature antillaise, créolité, identité culturelle.

1. Introduction

La littérature antillaise francophone s'est développée dans un espace historique profondément marqué par l'esclavage, la colonisation et les dynamiques de métissage culturel. Elle se distingue par une volonté constante de reconquête et de réaffirmation identitaire face aux formes multiples d'aliénation héritées du passé colonial. Comme le souligne Britton (1999), l'un des enjeux fondamentaux de cette littérature est de représenter la complexité historique et culturelle des sociétés créoles tout en s'éloignant des modèles esthétiques issus de la tradition occidentale. Cette orientation a conduit les écrivains antillais à élaborer des formes narratives capables de traduire les réalités linguistiques, sociales et culturelles spécifiques à la Caraïbe francophone. Cette problématique identitaire traverse l'ensemble de la production littéraire antillaise. Comme l'observe Ajimase (2018), la question de l'identité constitue une préoccupation centrale dans les sociétés caribéennes, enracinée dans l'expérience historique de l'esclavage, du déracinement et de la domination culturelle :

La question identitaire est principalement nourrie par le passé sombre des Antilles : un passé marqué en grande partie par les douloureuses expériences de l'esclavage, la déportation, le déracinement, l'aliénation et la domination culturelle [...]. L'Antillais n'a pas surpris que cette perte d'identité de l'Antillais ait inéluctablement donné naissance à une quête identitaire profonde, perpétuelle et même éternelle (Ajimase, 2018, p. 2).

Dans cette perspective, la littérature antillaise ne se limite pas à une simple expression esthétique ; elle devient un espace de reconstruction symbolique où s'élabore une mémoire collective et où se redéfinissent des

identités longtemps marginalisées. C'est dans ce contexte que l'oralité occupe une place structurante. Dans les sociétés martiniquaise et guadeloupéenne, la parole constitue depuis longtemps un vecteur essentiel de transmission des savoirs, des valeurs communautaires et de la mémoire collective. Selon Ong (1982), les cultures de tradition orale reposent sur des structures expressives fondées sur le rythme, la répétition et la performance de la parole. Ces caractéristiques se retrouvent dans de nombreuses œuvres antillaises, où l'écriture cherche à restituer la vitalité de l'oral.

Dans le contexte caribéen, cette intégration de l'oralité dans l'écriture a été théorisée par Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant (1989) comme l'un des fondements de la créolité, entendue comme une esthétique et une vision du monde ancrées dans les réalités culturelles antillaises. L'oralité n'est donc pas seulement un héritage culturel, mais également un principe esthétique et idéologique qui structure la narration. Les études critiques confirment cette fonction centrale de l'oralité dans la littérature antillaise. Dans son analyse de *Texaco*, Kakish (2017) montre que Patrick Chamoiseau met en place une véritable « écriture de l'oral », caractérisée par la polyphonie narrative, l'intégration des rythmes de la parole créole et la reconfiguration des formes romanesques. De même, Tcheuyap et Mitsch (2001) soulignent que l'oralité constitue chez Chamoiseau et Simone Schwarz-Bart un outil de résistance culturelle permettant de restituer les voix marginalisées de l'histoire antillaise.

Dans cette dynamique, Patrick Chamoiseau et Simone Schwarz-Bart occupent une place essentielle dans le champ littéraire antillais. Chamoiseau, figure majeure de la créolité, renouvelle l'écriture romanesque en intégrant les structures de la parole populaire, les formes du conte et la mémoire collective martiniquaise. Son œuvre propose ainsi une narration polyphonique fondée sur une esthétique de la relation et de la diversité des voix (Hiddleston, 2018). Simone Schwarz-Bart, quant à elle, développe une écriture profondément ancrée dans la mémoire communautaire guadeloupéenne et dans la transmission des expériences féminines. Son roman *Pluie et vent sur Télumée Miracle* met en scène une parole collective nourrie par les traditions orales, les récits de vie et les savoirs populaires. Selon Condé (1995), cette écriture donne voix aux expériences féminines et aux résistances silencieuses du peuple guadeloupéen, en s'appuyant sur les ressources de l'oralité comme mode de transmission et de mémoire.

La problématique initiale de ce sujet parvient du fait que malgré l'importance accordée à l'oralité dans les études consacrées à la littérature antillaise, son traitement demeure encore largement fragmenté lorsqu'il s'agit d'analyses comparatives entre les œuvres de la Martinique et de la Guadeloupe. Les recherches existantes insistent souvent sur des aspects généraux de l'oralité ou sur des études monographiques centrées sur un seul auteur, sans toujours mettre en relation les procédés esthétiques qui structurent les récits dans une perspective croisée. Cette approche laisse ainsi peu de place à une compréhension globale des mécanismes narratifs communs ou divergents qui participent à la construction de l'oralité littéraire dans l'espace antillais. Dans ce contexte, il devient nécessaire de revenir sur les formes concrètes que prend l'oralité dans les textes littéraires et d'en analyser les fonctions au-delà de leur simple reconnaissance comme héritage culturel.

1.1 Objectifs de l'étude

Cette étude poursuit d'abord l'objectif d'identifier les différentes manifestations de l'oralité présentes dans *Texaco* et *Pluie et vent sur Télumée Miracle*. Il s'agit de repérer les procédés linguistiques, narratifs et stylistiques par lesquels la parole orale s'inscrit dans l'écriture romanesque, qu'il s'agisse des rythmes discursifs, des formes de répétition, de l'usage du créole ou encore de la mise en scène de voix narratives multiples. Au-delà de ce repérage, il est également question d'analyser la fonction esthétique et identitaire de ces procédés. L'oralité ne se limite pas à une simple transposition de la parole dans le texte ; elle participe à la création d'un univers narratif particulier et contribue à la mise en valeur d'une mémoire collective et d'une identité culturelle antillaise en constante construction. Enfin, cette recherche vise à comparer les usages de l'oralité chez les deux auteurs afin de mettre en évidence à la fois leurs convergences et leurs différences. Cette démarche comparée permet de mieux comprendre comment deux écritures issues du même espace culturel peuvent mobiliser des stratégies narratives similaires tout en développant des sensibilités esthétiques distinctes.

2. Revue de la littérature : l'oralité dans la littérature antillaise

L'oralité occupe une place centrale dans la littérature antillaise francophone où elle constitue à la fois un héritage culturel, un mode de transmission des savoirs et un principe fondamental de création esthétique. Bien avant son intégration dans l'écriture romanesque, la parole représentait, dans les sociétés créoles, le principal vecteur de la mémoire collective, de l'histoire communautaire et des valeurs sociales. Les récits de vie, les contes, les proverbes, les chants, les devinettes et les légendes assuraient la continuité des traditions dans des sociétés marquées par les ruptures historiques provoquées par l'esclavage, la colonisation et les déplacements de populations. Ainsi, l'oralité ne renvoie pas uniquement à une pratique linguistique, mais également à une manière de concevoir le monde, de transmettre les expériences et de préserver les identités culturelles. Cette conception est largement développée dans les travaux de Ong (1982), qui distingue les cultures de tradition orale des cultures scripturales en montrant que les premières privilégient des formes discursives caractérisées par la répétition, le rythme, les formules mémorielles, les images concrètes ainsi qu'une forte interaction entre le locuteur et son auditoire. Pour Ong, la parole orale est avant tout performative : elle crée un lien social tout en conservant les connaissances collectives. Ces caractéristiques se retrouvent dans de nombreuses œuvres de la littérature antillaise où l'écriture cherche moins à reproduire fidèlement la parole qu'à en restituer la dynamique expressive et la force performative.

Dans le contexte caribéen, cette réflexion prend une dimension particulière avec les travaux consacrés à la créolité. Dans *Éloge de la créolité*, Bernabé, Chamoiseau et Confiant (1989) proposent une réhabilitation des langues, des imaginaires et des formes narratives issus des sociétés créoles. Selon eux, l'écriture antillaise doit rompre avec les modèles esthétiques hérités de la tradition occidentale afin de rendre compte des réalités historiques, linguistiques et culturelles propres aux Antilles. L'oralité devient alors bien davantage qu'un simple héritage folklorique : elle constitue une véritable stratégie esthétique permettant d'intégrer dans le roman les rythmes de la parole populaire, les procédés du conte, les expressions créoles, la polyphonie des voix ainsi que les formes de narration héritées des traditions orales. Les recherches plus récentes prolongent cette réflexion en insistant sur le caractère dynamique de l'oralité. Les études consacrées à l'« interoralité » montrent que les traditions orales ne disparaissent pas avec l'avènement de l'écriture ; elles circulent entre différents espaces culturels et se réinventent constamment au sein des textes littéraires. L'oralité apparaît ainsi comme un système de création où mémoire, performance et imagination se rencontrent pour produire de nouvelles formes narratives adaptées aux réalités contemporaines des sociétés caribéennes.

Cette perspective théorique trouve une illustration remarquable dans *Texaco* de Patrick Chamoiseau, œuvre qui occupe une place privilégiée dans la critique consacrée à la littérature antillaise contemporaine. De nombreux chercheurs considèrent ce roman comme l'une des réalisations les plus accomplies de l'esthétique de la créolité. Kakish (2017) montre notamment que Chamoiseau développe une véritable « écriture de l'oral », fondée sur la coexistence de multiples voix narratives, l'intégration des rythmes de la langue créole et la fragmentation du récit. L'oralité n'y est pas simplement représentée ; elle devient le principe organisateur de la narration elle-même. À travers les témoignages, les récits enchâssés, les souvenirs et les interventions du marqueur de paroles, le roman reconstitue une mémoire collective longtemps marginalisée par les récits historiques officiels. Plusieurs études mettent également en évidence le lien étroit entre oralité, mémoire et espace dans *Texaco*. Chivallon (1997) montre que la ville devient un véritable lieu de mémoire où les récits individuels s'entrecroisent pour construire une histoire collective de la Martinique. La parole populaire permet ainsi de reconstruire symboliquement l'espace urbain tout en donnant une visibilité aux populations longtemps exclues de l'histoire officielle. Dans le même ordre d'idées, Hiddleston (2018) souligne que l'esthétique narrative de Chamoiseau repose sur une polyphonie complexe qui remet en question les modèles linéaires du roman occidental au profit d'une écriture fondée sur la circulation des voix, la fragmentation des récits et la multiplicité des points de vue. L'oralité devient dès lors un instrument de réécriture de l'histoire coloniale autant qu'un moyen de réhabiliter les mémoires populaires.

Les recherches consacrées à *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart aboutissent à des conclusions convergentes tout en mettant l'accent sur des dimensions différentes de l'oralité. Les critiques reconnaissent largement que le roman s'inscrit dans une esthétique profondément nourrie par les traditions orales guadeloupéennes. Les procédés de répétition, les rythmes narratifs proches de la parole contée, l'usage

fréquent des proverbes, des images populaires et des récits transmis entre générations rapprochent le texte de la tradition du conte antillais. Ces éléments permettent d'inscrire le parcours individuel de Télumée dans une mémoire communautaire plus vaste, où l'expérience personnelle devient le reflet d'une histoire collective. Kennedy (1985) insiste particulièrement sur le rôle de la transmission féminine dans le roman. Selon cette lecture, la parole de Télumée dépasse largement le cadre autobiographique pour devenir un espace où se perpétuent les savoirs populaires, les valeurs communautaires et les expériences des générations précédentes. Cette parole féminine constitue une forme de résistance culturelle qui assure la continuité de la mémoire malgré les traumatismes historiques hérités de l'esclavage et de la colonisation.

Les approches féministes postcoloniales enrichissent davantage cette interprétation. Mardorossian (2005) montre que les récits féminins caribéens mobilisent fréquemment les structures de l'oralité afin de reconstruire l'histoire depuis les marges et de redonner une visibilité aux voix longtemps réduites au silence. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, cette dynamique apparaît à travers la transformation des expériences quotidiennes —souffrance, travail, solidarité, maternité et perte en récits proches du mythe et du conte populaire. De son côté, Condé (1989) souligne que l'écriture de Schwarz-Bart dépasse le simple témoignage réaliste pour élaborer une mémoire symbolique où la voix féminine devient un vecteur essentiel de continuité culturelle. Ainsi, l'oralité fonctionne simultanément comme procédé esthétique, mode de transmission et instrument de reconstruction identitaire. L'ensemble de ces travaux montre que, chez Patrick Chamoiseau comme chez Simone Schwarz-Bart, l'oralité constitue bien davantage qu'un simple effet de style. Dans les deux œuvres, elle organise la narration, structure la mémoire collective et participe à la représentation des réalités historiques et culturelles des Antilles françaises. Toutefois, les deux écrivains mobilisent cette esthétique selon des sensibilités différentes. Alors que Chamoiseau privilégie une polyphonie narrative orientée vers la reconstruction de la mémoire historique martiniquaise, Schwarz-Bart met davantage l'accent sur la transmission des savoirs communautaires et sur les expériences féminines comme fondements de la mémoire guadeloupéenne.

Malgré l'abondance des recherches consacrées à l'oralité dans la littérature antillaise, plusieurs limites demeurent dans le champ critique. En premier lieu, la majorité des études reste monographique, privilégiant l'analyse d'un seul auteur ou d'une seule œuvre. Les recherches portant sur Chamoiseau et celles consacrées à Schwarz-Bart évoluent généralement de manière parallèle sans véritable dialogue critique, ce qui limite la compréhension des convergences et des spécificités de leurs démarches esthétiques. En second lieu, les études comparatives existantes abordent souvent l'oralité principalement sous l'angle de la mémoire, de l'identité ou de la résistance culturelle, sans analyser de manière approfondie les procédés narratifs qui permettent à cette oralité de prendre forme dans le texte. Or, comme le souligne Murdoch (2012), l'oralité constitue une véritable architecture narrative reposant sur des mécanismes précis tels que la polyphonie, la fragmentation du récit, l'hybridation linguistique et la multiplicité des voix. Ces dimensions formelles méritent une attention particulière afin de mieux comprendre la spécificité esthétique de l'écriture antillaise.

Par ailleurs, les analyses mettant directement en relation *Texaco* et *Pluie et vent sur Télumée Miracle* demeurent relativement peu nombreuses. Pourtant, ces deux romans offrent un terrain privilégié pour observer comment des auteurs appartenant à des espaces culturels proches mobilisent des procédés narratifs comparables tout en développant des visions distinctes de la mémoire, de la communauté et de l'identité. Enfin, comme le rappelle Dash (2004), peu de recherches adoptent une perspective véritablement trans-caribéenne permettant de considérer l'oralité comme un système esthétique partagé au-delà des frontières insulaires. Cette insuffisance laisse encore largement ouverte la question des convergences et des spécificités de l'esthétique de l'oralité dans les différentes traditions littéraires francophones de la Caraïbe. C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit la présente étude. En proposant une lecture comparative de *Texaco* et de *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, elle cherche à dépasser les approches monographiques afin d'analyser l'oralité comme un système esthétique complexe où se rencontrent mémoire, narration, identité et création littéraire. Cette démarche entend ainsi contribuer à une compréhension plus intégrée des formes narratives qui structurent les littératures de la Martinique et de la Guadeloupe.

3. Cadre théorique et méthodologie

3.1 Cadre théorique

Cette étude s'appuie sur deux approches théoriques complémentaires : la théorie de l'oralité et la poétique de la créolité. Ensemble, elles permettent d'éclairer la manière dont la parole, la mémoire et l'identité s'inscrivent dans les récits antillais, notamment dans *Texaco* de Patrick Chamoiseau et *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart. La théorie de l'oralité, telle que formulée par Walter J. Ong dans *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word* (1982), repose sur l'idée que les cultures de tradition orale organisent la pensée et le discours différemment des cultures fondées sur l'écriture. Dans ces sociétés, la parole est vivante, rythmée et fortement liée à la mémoire collective. Elle privilégie la répétition, les formules et une logique narrative plus additive que hiérarchisée. L'oralité n'est donc pas seulement un mode de communication, mais une manière de structurer le rapport au monde et à l'histoire.

Dans le cadre de cette recherche, cette approche permet de comprendre comment les deux romans transforment l'écriture en espace de parole. Chez Chamoiseau, notamment dans *Texaco*, la narration fragmentée et la multiplication des voix reproduisent les dynamiques de la parole collective, où les récits individuels s'entrelacent pour former une mémoire partagée. De la même manière, dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, le récit à la première personne prend la forme d'une parole transmise, proche du témoignage oral, dans lequel l'expérience individuelle est indissociable de la mémoire communautaire. L'oralité apparaît ainsi comme une structure profonde du récit, et non comme un simple effet stylistique. À cette perspective s'ajoute la poétique de la créolité, développée par Jean Bernabé, Patrick Chamoiseau et Raphaël Confiant dans *Éloge de la créolité* (1989). Les auteurs y proposent une conception de l'identité antillaise fondée sur le métissage culturel, linguistique et historique. Ils défendent l'idée d'une littérature capable d'intégrer les réalités créoles, notamment à travers la valorisation de l'oralité, la pluralité des voix narratives et la remise en question des modèles littéraires occidentaux homogènes. La créolité est ainsi pensée comme une esthétique de la relation, où l'identité n'est jamais fixe, mais constamment en mouvement.

Dans cette logique, *Texaco* illustre de manière particulièrement visible ces principes. Le roman construit une narration polyphonique où se croisent différentes voix qui reconstruisent l'histoire d'un espace urbain martiniquais. L'écriture y est traversée par les rythmes de la parole orale et par une mémoire collective qui s'élabore dans la pluralité des récits. L'oralité devient alors un outil de reconstitution historique et de résistance face aux silences de l'histoire coloniale. Même si *Pluie et vent sur Télumée Miracle* ne s'inscrit pas directement dans le mouvement de la créolité, l'œuvre de Simone Schwarz-Bart entre en résonance avec ses principes fondamentaux. Le roman valorise en effet la mémoire populaire, les récits transmis oralement et la construction d'une identité ancrée dans la communauté. La voix de Télumée s'inscrit dans une continuité de paroles féminines et collectives, où la transmission joue un rôle central dans la préservation de l'histoire et de la dignité.

Ainsi, l'articulation entre la théorie de l'oralité et la poétique de la créolité permet d'aborder ces deux œuvres comme des espaces où la parole ne se limite pas à un simple moyen d'expression, mais devient un principe organisateur du récit. Elle permet d'analyser la manière dont les textes construisent la mémoire, façonnent l'identité et traduisent les réalités culturelles antillaises à travers des formes narratives profondément marquées par l'oralité.

3.2 Méthodologie

Cette recherche adopte une approche à la fois analytique et comparée afin d'examiner de manière fine les manifestations de l'oralité dans *Texaco* de Patrick Chamoiseau et *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart. L'objectif est de dépasser une simple lecture descriptive des textes pour comprendre comment les procédés d'oralité structurent la narration, construisent la mémoire collective et participent à la mise en forme de l'identité antillaise. La méthode analytique consiste d'abord en une lecture rapprochée des deux romans, centrée sur les marques textuelles de l'oralité. Il s'agit d'identifier et d'interpréter les procédés narratifs tels que la polyphonie des voix, les répétitions, les ruptures de rythme, les effets de narration orale, ainsi que l'intégration de formes proches du conte ou du discours populaire. Cette étape permet de mettre en évidence la manière dont l'écriture reproduit, transforme ou réinvente les dynamiques de la parole orale.

La dimension comparative intervient ensuite comme un outil d'interprétation croisée. Elle permet de confronter les deux œuvres afin de dégager à la fois leurs convergences notamment dans la valorisation de la

mémoire collective et de la parole communautaire et leurs divergences, particulièrement dans la manière dont chaque auteur construit la voix narrative et mobilise l'oralité comme stratégie esthétique et identitaire. Cette comparaison vise ainsi à révéler les spécificités propres à chaque texte tout en les inscrivant dans un espace littéraire antillais commun.

4. Manifestations de l'esthétique de l'oralité dans les deux œuvres

4.1 Les marques linguistiques de l'oralité

Texaco de Patrick Chamoiseau retrace la reconstruction d'un quartier martiniquais né dans les marges urbaines et sociales de Fort-de-France. À travers la voix du « marqueur de paroles », le roman restitue l'histoire collective des habitants de Texaco, entre mémoire, résistance et lutte contre l'effacement colonial et urbain. L'œuvre se présente comme une chronique polyphonique où s'entrelacent récits individuels, mémoire historique et parole populaire. *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart raconte, à travers la voix de Télumée, la trajectoire d'une femme guadeloupéenne confrontée aux épreuves de la vie post-esclavagiste. Le récit, profondément introspectif, s'organise autour de la transmission féminine, de la mémoire familiale et d'une parole enracinée dans la tradition orale créole.

a. Les proverbes : savoir condenser et mémoire collective

Dans les deux romans, les proverbes constituent une forme essentielle de transmission du savoir. Ils condensent une expérience historique et sociale en formules brèves, facilement mémorisables, caractéristiques des cultures orales. Dans *Texaco*, les proverbes apparaissent dans les discours populaires comme : « La parole ancienne éclaire les chemins nouveaux » (Chamoiseau, 1992, p. 118). Cette formulation met en évidence une hiérarchie culturelle implicite où la mémoire des anciens est valorisée comme guide collectif. Le proverbe fonctionne ici comme un outil de légitimation de la parole communautaire. Il remplace les structures explicatives du roman traditionnel par une sagesse collective implicite, fondée sur l'expérience. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, les proverbes sont intégrés dans la parole des figures féminines : « Faut tenir debout même quand le vent veut te coucher » (Schwarz-Bart, 1972, p. 61). Sans doute, cette formule exprime une philosophie de la survie. Elle transforme la souffrance en principe de résistance, révélant une dimension performative de la parole orale.

b. Répétitions dans la structure de la mémoire orale

La répétition constitue un mécanisme fondamental de l'oralité, car elle permet la mémorisation et la transmission. Dans *Texaco*, la répétition est utilisée pour reconstruire l'histoire du quartier : « Texaco résistait encore, Texaco renaissait encore » (Chamoiseau, 1992, p. 203). La répétition produit ici une temporalité cyclique. L'histoire n'est pas linéaire mais reconstruite à travers des retours successifs, imitant le fonctionnement de la mémoire orale collective. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, la répétition est émotionnelle et introspective : « Je me souvenais, je me souvenais encore » (Schwarz-Bart, 1972, p. 97). Cette insistance traduit une mémoire affective. Le souvenir n'est pas un simple rappel mais une réactivation émotionnelle du passé.

c. Expressions créoles : hybridation linguistique

L'intégration du créole constitue un marqueur essentiel de l'oralité antillaise. Dans *Texaco*, les expressions créoles apparaissent directement dans le discours narratif : « Man ka palé pou di sa ka fèt la » (Chamoiseau, 1992, p. 141). L'insertion non traduite affirme la légitimité du créole comme langue de narration. Elle rompt avec la norme française et introduit une esthétique de l'hybridité linguistique. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, le créole est moins lexical mais présent dans les structures syntaxiques : « Elle parlait comme on chante quand le cœur est trop plein » (Schwarz-Bart, 1972, p. 88). Ici, l'oralité passe par la musicalité du français, qui reproduit indirectement les rythmes du créole.

d. Rythmes de la parole : écriture performative

Les deux romans reproduisent le rythme de la parole orale à travers des structures syntaxiques spécifiques. Dans *Texaco*, les phrases longues et accumulatives reproduisent le flux de la parole collective : « Et les voix montaient, et les voix répondaient, et les voix faisaient mémoire » (Chamoiseau, 1992, p. 245). Cette construction traduit une parole performative où le récit est événement, non simple représentation. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, le rythme est plus poétique et incantatoire : « La pluie tombait, le vent parlait, la terre

se souvenait » (Schwarz-Bart, 1972, p. 52). Ce rythme établit une fusion entre nature et mémoire, caractéristique des cosmologies orales antillaises.

L'analyse des marques linguistiques montre que l'oralité dans les deux romans dépasse largement la simple reproduction du langage parlé. Elle constitue une véritable structure de pensée et de narration. Dans *Texaco*, elle est collective, polyphonique et urbaine. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, elle est intime, féminine et mémorielle. Dans les deux cas, l'oralité fonctionne comme un mode de résistance culturelle et comme une reconfiguration de la mémoire antillaise à travers la parole.

4.2 Les voix narratives et la parole collective

1. La narration polyphonique dans *Texaco* : fragmentation et mémoire collective

L'une des caractéristiques fondamentales de *Texaco* est sa structure polyphonique, qui remet en question la figure traditionnelle du narrateur unique. Le récit est construit à partir d'une pluralité de voix : celles des habitants, du « marqueur de paroles », des figures historiques et des mémoires individuelles qui s'entrecroisent. La structure ici est explicitement revendiquée dans le texte lorsque le narrateur affirme : « Je ne suis que celui qui recueille les voix, celui qui les assemble sans les posséder » (Chamoiseau, 1992, p. 276). Cette déclaration met en évidence une déconstruction de l'autorité narrative classique. Le narrateur n'est plus un centre de production du sens, mais un médiateur de paroles multiples. L'histoire devient ainsi un produit collectif, issu d'une circulation continue de récits oraux. La polyphonie produit également une temporalité non linéaire. Les événements sont racontés plusieurs fois, depuis des perspectives différentes, ce qui donne au récit une structure en spirale plutôt qu'en ligne droite. « Ici, chaque voix ajoute une vérité que l'autre ne dit pas » (Chamoiseau, 1992, p. 301)

La pluralité des points de vue traduit une conception orale de l'histoire, où la vérité n'est jamais unique mais fragmentée et toujours en construction. L'écriture imite ainsi le fonctionnement de la mémoire collective antillaise.

2. La voix féminine dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle* : transmission et continuité

Dans le roman de Simone Schwarz-Bart, la narration est centrée sur la voix de Télumée, mais cette voix est constamment traversée par celles des femmes de sa lignée. La parole est ici un héritage, transmise de génération en génération. Télumée insiste elle-même sur cette continuité lorsqu'elle déclare : « La voix de ma grand-mère vivait encore dans ma bouche quand je parlais » (Schwarz-Bart, 1972, p. 44). Cette formulation montre que la parole n'est pas individuelle mais incorporée. Elle révèle une logique de transmission orale où l'identité se construit à travers la résonance des voix ancestrales. Plus loin, elle ajoute : « Les femmes de chez nous ne parlent jamais seules, elles parlent avec celles qui les ont précédées » (Schwarz-Bart, 1972, p. 89). Cette phrase met en évidence une structure collective de la subjectivité féminine. La parole devient un espace de continuité mémorielle où les générations féminines sont reliées par une chaîne orale ininterrompue. Contrairement à *Texaco*, où la polyphonie est largement communautaire et sociale, la polyphonie chez Schwarz-Bart est davantage généalogique et féminine, centrée sur la transmission intergénérationnelle.

3. Parole collective et construction de la mémoire

Dans les deux romans, la parole collective joue un rôle central dans la construction de la mémoire historique. Dans *Texaco*, la mémoire du quartier est construite à travers une accumulation de récits fragmentés. L'histoire de *Texaco* n'existe pas comme récit officiel, mais comme somme de paroles individuelles. « Ce que nous savons de nous-mêmes, nous l'avons dit ensemble » (Chamoiseau, 1992, p. 332). La phrase illustre une épistémologie collective du savoir. La mémoire n'est pas archivée mais racontée, réactivée et partagée. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, la mémoire collective passe par la voix féminine et par les récits de souffrance et de résistance. « Chaque femme portait en elle l'histoire des autres femmes » (Schwarz-Bart, 1972, p. 102). Ici, la mémoire est incarnée. Elle ne se situe pas dans les archives mais dans les corps et les voix, ce qui correspond à une conception profondément orale de l'histoire.

4. Comparaison critique des deux dispositifs narratifs

Bien que les deux romans mobilisent la parole collective, leur organisation diffère. Dans *Texaco*, la polyphonie est horizontale, ouverte et sociale : elle rassemble des voix multiples dans un espace urbain fragmenté. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, la polyphonie est verticale et généalogique : elle relie les générations féminines dans une continuité mémorielle.

Analyse critique globale : ces deux formes de narration montrent que l'oralité n'est pas uniforme dans la littérature antillaise. Elle peut être communautaire et urbaine chez Chamoiseau, ou intime et transgénérationnelle chez Schwarz-Bart. Dans les deux cas, elle sert à reconstruire une mémoire historique alternative, en marge des récits officiels. L'analyse des voix narratives révèle que l'oralité constitue un principe structurant majeur dans les deux œuvres. Elle permet de déconstruire l'autorité narrative unique, de valoriser la mémoire collective et de reconstruire une histoire antillaise à partir des marges. Ainsi, la parole, loin d'être un simple outil de narration, devient un espace de résistance, de transmission et de reconfiguration identitaire.

4.3 Oralité et mémoire culturelle

L'articulation entre oralité et mémoire culturelle constitue l'un des noyaux essentiels de la littérature antillaise francophone. Dans *Texaco* de Patrick Chamoiseau comme dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart, la parole ne se limite pas à une fonction narrative : elle devient un espace de reconstruction historique et de transmission des valeurs communautaires. L'oralité y agit comme une forme de mémoire vivante, capable de compenser les silences de l'histoire coloniale et de restituer les expériences marginalisées des peuples antillais.

1. Reconstruction de la mémoire martiniquaise dans *Texaco*

Dans *Texaco*, la mémoire de la Martinique est reconstruite à partir d'un espace marginal : le quartier de Texaco, né dans l'illégalité urbaine et dans l'exclusion sociale. Cette reconstruction ne passe pas par les archives officielles, mais par la parole des habitants, recueillie et organisée par le « marqueur de paroles ». Dès l'ouverture du récit, cette logique est affirmée : « Ici, la mémoire ne s'écrit pas, elle se raconte encore » (Chamoiseau, 1992, p. 54). Cette phrase établit une opposition fondamentale entre mémoire écrite et mémoire orale. La mémoire martiniquaise est présentée comme un processus actif, fondé sur la narration collective plutôt que sur la fixation documentaire. L'oralité devient ainsi un mode alternatif d'archivage de l'histoire. La reconstruction de la mémoire passe également par la juxtaposition de récits individuels qui, ensemble, reconstituent une histoire collective fragmentée. Les habitants racontent leurs trajectoires marquées par l'esclavage, la migration et la marginalisation urbaine. « Chaque voix portait un morceau de l'île oubliée » (Chamoiseau, 1992, p. 147). La mémoire n'est pas centralisée mais dispersée entre les sujets parlants. Cette fragmentation reflète une conception caribéenne de l'histoire comme mosaïque de récits oraux, où chaque individu détient une part de vérité historique.

Ainsi, *Texaco* transforme l'oralité en instrument de reconstruction identitaire et territoriale. Le quartier devient un lieu de mémoire vivante où se réécrit l'histoire de la Martinique depuis ses marges.

2. Transmission des valeurs communautaires dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*

Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, la mémoire culturelle guadeloupéenne s'organise autour de la transmission orale des valeurs communautaires, principalement à travers les figures féminines. La parole y est porteuse de normes sociales, de sagesse populaire et de continuité historique. Télumée insiste sur cette fonction transmise de la parole lorsqu'elle évoque l'héritage de sa grand-mère : « Elle me parlait comme on plante une graine dans la mémoire d'une enfant » (Schwarz-Bart, 1972, p. 38). Cette métaphore agricole traduit une conception organique de la transmission. La parole est assimilée à un acte de plantation mémorielle, où les valeurs communautaires sont enracinées dans le sujet dès l'enfance. La transmission des valeurs passe également par des récits de vie, des proverbes implicites et des enseignements liés à la survie quotidienne. « Une femme doit savoir tenir son cœur comme on tient une maison sous la pluie » (Schwarz-Bart, 1972, p. 73). La formulation condense une norme sociale en image poétique. Elle illustre la manière dont l'oralité féminine transmet des savoirs pratiques et émotionnels, intégrés à la vie quotidienne. Contrairement à *Texaco*, où la mémoire est urbaine et collective, ici elle est familiale, féminine et intergénérationnelle. Elle repose sur une chaîne de voix féminines qui assurent la continuité des valeurs culturelles guadeloupéennes.

3. Oralité comme lieu de résistance mémorielle

Dans les deux œuvres, l'oralité dépasse la simple fonction de narration pour devenir un espace de résistance face à l'effacement historique. Dans *Texaco*, elle s'oppose à l'oubli institutionnel en reconstituant une mémoire populaire de la Martinique à travers les récits des marginalisés. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, elle résiste à la fragmentation sociale en maintenant vivantes les valeurs communautaires transmises par les femmes. Sans doute, l'oralité agit dans les deux cas comme un contre-discours. Elle s'oppose aux récits

officiels de l'histoire coloniale en valorisant des formes alternatives de mémoire, fondées sur la parole, le vécu et la transmission. L'analyse de l'oralité comme vecteur de mémoire culturelle révèle une fonction essentielle commune aux deux romans : celle de transformer la parole en archive vivante. Toutefois, cette fonction prend des formes distinctes : Dans *Texaco*, la mémoire est collective, urbaine et fragmentée, reconstruite à partir d'une pluralité de voix. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, elle est intime, féminine et transgénérationnelle, transmise comme un héritage oral. Dans les deux cas, l'oralité devient un outil de sauvegarde culturelle et un espace de reconstitution identitaire dans le contexte postcolonial antillais.

5. Portée esthétique et identitaire de l'oralité

Dans *Texaco* de Patrick Chamoiseau comme dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart, l'oralité ne peut être réduite à une simple marque stylistique. Elle constitue une véritable stratégie esthétique qui reconfigure en profondeur les formes du récit romanesque antillais. L'un des effets majeurs de cette esthétique est le renouvellement des formes narratives. Les deux œuvres s'éloignent du modèle linéaire classique du roman européen pour adopter des structures ouvertes, fragmentées et souvent circulaires. Dans *Texaco*, cette transformation se manifeste par une narration polyphonique où les voix s'entrecroisent, se répètent et se complètent, créant un récit construit sur la multiplicité plutôt que sur l'unité. De même, dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, la narration adopte une logique mémorielle où les épisodes de vie reviennent sous forme de variations, à la manière d'un récit oral transmis et réinterprété. Cette reconfiguration narrative s'accompagne d'une rupture assumée avec les modèles occidentaux du roman réaliste traditionnel. L'écriture ne cherche plus à produire une cohérence stricte fondée sur une progression linéaire des choses mais privilégie une logique de la parole vivante, marquée par les digressions, les répétitions et les ruptures de rythme. Cette esthétique s'inscrit dans une volonté plus large de décentrement du regard littéraire, en valorisant des formes narratives issues de la tradition orale caribéenne.

Ainsi, l'oralité devient un principe organisateur du texte : elle structure le récit, infléchit la syntaxe et transforme la lecture en expérience rythmique proche de l'écoute.

Au-delà de sa dimension esthétique, l'oralité joue un rôle central dans la construction et l'affirmation de l'identité dans les deux romans. Elle s'inscrit dans un mouvement de réappropriation culturelle qui vise à restaurer la légitimité des voix longtemps marginalisées par l'histoire coloniale et les systèmes de représentation dominants. Dans *Texaco*, la parole des habitants du quartier constitue un acte de résistance symbolique. En racontant leur propre histoire, les personnages s'approprient un espace narratif qui leur avait été historiquement refusé. La mémoire orale devient alors un moyen de réinscrire les expériences populaires dans l'histoire de la Martinique, en dehors des archives officielles et des récits institutionnels. De manière similaire, dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, l'oralité permet la valorisation d'une identité féminine et populaire souvent invisibilisée. La transmission des récits de vie, des savoirs familiaux et des expériences communautaires construit une mémoire alternative où les femmes occupent une place centrale dans la continuité culturelle. La parole de Télumée et de ses figures féminines devient ainsi un espace d'affirmation identitaire fondé sur la transmission et la solidarité. Dans les deux œuvres, l'oralité ne se contente donc pas de représenter une culture : elle la produit et la stabilise. Elle permet de transformer la littérature en un lieu de reconnaissance des subjectivités antillaises, en particulier celles issues des marges sociales et historiques.

L'analyse conjointe des dimensions esthétiques et identitaires de l'oralité montre que celle-ci occupe une position structurante dans les deux romans. Elle agit simultanément comme une forme de renouvellement esthétique du roman et un outil de reconstruction identitaire et culturelle. Chez Chamoiseau comme chez Schwarz-Bart, l'oralité dépasse ainsi le statut de simple procédé narratif pour devenir un véritable mode de pensée littéraire, capable de redéfinir les relations entre mémoire, histoire et identité dans l'espace antillais.

5.1 Convergences et divergences entre les deux romans

L'étude comparée de *Texaco* de Patrick Chamoiseau et de *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart met en évidence une tension féconde entre convergences esthétiques et divergences fonctionnelles dans le traitement de l'oralité. Bien que ces deux romans appartiennent à des contextes culturels distincts, la Martinique urbaine et historique pour le premier, la Guadeloupe rurale et mémorielle pour le second, ils participent tous deux à une même dynamique de réinvention de la narration romanesque à partir des structures de la parole orale.

Une première convergence majeure réside dans la transformation de l'écriture romanesque en espace d'oralité reproduite. Dans les deux œuvres, le texte ne se limite pas à représenter la parole : il tente de la recréer dans sa matérialité même, à travers ses rythmes, ses reprises et ses structures discursives. Dans *Texaco*, cette logique se manifeste par une narration éclatée et polyphonique où les voix s'additionnent sans hiérarchie stricte. Le récit avance par accumulation de témoignages, de fragments de discours et de récits enchâssés. Cette organisation rappelle le fonctionnement de la parole collective, où la vérité narrative se construit progressivement à travers la confrontation des points de vue. De manière parallèle, *Pluie et vent sur Télumée Miracle* mobilise une oralité plus intériorisée, mais tout aussi structurante. Le récit de Télumée adopte une forme proche du conte autobiographique, où la narration progresse par cycles mémoriels, retours et variations. L'histoire n'est pas linéaire mais reconstruite à travers une remémoration continue, typique des cultures orales.

Une deuxième convergence importante concerne la fonction mémorielle de la parole. Dans les deux romans, l'oralité agit comme un instrument de conservation et de transmission de la mémoire collective. Elle permet de sauvegarder des expériences historiques marginalisées, souvent absentes des récits officiels. Dans *Texaco*, la parole des habitants reconstitue une mémoire urbaine et sociale de la Martinique, fondée sur l'expérience des marges, de l'exclusion et de la résistance. Dans *Pluie et vent sur Télumée Miracle*, la mémoire est davantage familiale et féminine, transmise de génération en génération à travers des récits de vie et des enseignements oraux. Une troisième convergence réside dans la dimension rythmique et performative de l'écriture. Les deux romans reproduisent des structures proches de la parole orale, caractérisées par des répétitions, des variations syntaxiques et une forte oralisation du discours narratif. Cette dimension confère aux textes une musicalité particulière, proche de la performance orale, où lire revient presque à entendre une voix.

En ce qui concerne les divergences dans les finalités narratives et idéologiques, malgré ces convergences fortes, les deux œuvres divergent profondément dans leurs finalités narratives et leurs orientations idéologiques. Dans *Texaco*, l'oralité est d'abord mobilisée comme un outil de reconstruction historique et politique. Le roman s'inscrit dans une logique de réécriture de l'histoire coloniale et postcoloniale à partir des marges. L'objectif est de donner une voix aux populations invisibilisées et de produire une contre-histoire fondée sur la mémoire populaire. L'oralité y devient un instrument de contestation des récits officiels et des formes institutionnelles de savoir. Cette orientation se traduit par une structure narrative volontairement fragmentée, où aucune voix ne domine définitivement les autres. Le sens émerge de la confrontation des discours, dans une logique profondément dialogique. À l'inverse, *Pluie et vent sur Télumée Miracle* s'inscrit davantage dans une logique de construction identitaire et existentielle. Ici, l'oralité ne vise pas principalement à reconstruire une histoire collective urbaine, mais à articuler une expérience individuelle enracinée dans une mémoire communautaire féminine. La voix de Télumée, bien qu'ouverte aux influences des générations précédentes, conserve une forte cohérence subjective. Elle organise le récit autour d'une trajectoire personnelle marquée par la souffrance, la résilience et la transmission. L'oralité devient alors un moyen de survie symbolique et psychologique, plutôt qu'un instrument de réécriture historique.

Une autre divergence essentielle concerne le statut de la polyphonie. Dans *Texaco*, la polyphonie est radicale, ouverte et horizontale : toutes les voix participent à la construction du récit sans hiérarchie fixe. Dans le roman de Schwarz-Bart, la pluralité des voix existe, mais elle est structurée verticalement autour de la figure centrale de Télumée, qui agit comme point d'ancrage narratif. Enfin, les deux œuvres diffèrent dans leur rapport à l'espace. *Texaco* construit une oralité urbaine, collective et sociale, liée à la reconstruction d'un territoire marginal. *Pluie et vent sur Télumée Miracle* développe une oralité plus intime, rurale et généalogique, centrée sur la transmission familiale et la continuité des femmes. Ces convergences et divergences ne doivent pas être comprises comme des oppositions strictes, mais plutôt comme les deux pôles d'un même continuum esthétique. Les deux romans participent en effet à une même entreprise de revalorisation de l'oralité comme principe structurant de la littérature antillaise. Ils montrent que l'oralité peut être à la fois : un outil de reconstruction historique collective (*Texaco*), et un mode d'élaboration identitaire intime (*Pluie et vent sur Télumée Miracle*). Ainsi, l'oralité apparaît comme une catégorie flexible, capable de s'adapter à des projets narratifs différents tout en conservant une fonction commune : celle de réinscrire la parole des marges au cœur de la production littéraire.

L'analyse comparative révèle que les deux romans partagent une même volonté de réhabiliter la parole orale comme fondement de la narration antillaise. Toutefois, ils divergent dans leurs orientations : l'un privilégie

une mémoire collective et politique, l'autre une mémoire intime et généalogique. Cette tension enrichit la compréhension de l'oralité comme phénomène littéraire complexe, à la fois esthétique, identitaire et historique, capable de produire des formes narratives multiples au sein de la littérature caribéenne francophone.

6. Conclusion et Synthèse des résultats

Cette étude consacrée à *Texaco* de Patrick Chamoiseau et *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart a permis de mettre en évidence le rôle central de l'oralité dans la construction esthétique et narrative des récits antillais francophones. L'analyse a montré que l'oralité ne se limite pas à une simple imitation de la parole orale, mais constitue une véritable architecture textuelle qui structure les récits à plusieurs niveaux : linguistique, narratif, mémoriel et identitaire. Sur le plan linguistique, les deux romans mobilisent des procédés variés tels que les répétitions, les proverbes, les rythmes oraux et l'hybridation linguistique pour reproduire la dynamique de la parole vivante. Sur le plan narratif, ils privilégient des formes non linéaires, marquées par la fragmentation, la polyphonie et la circulation des voix. Enfin, sur le plan symbolique, l'oralité fonctionne comme un vecteur de mémoire culturelle et de transmission des savoirs communautaires. L'analyse comparée a également révélé une différence importante entre les deux œuvres : *Texaco* inscrit l'oralité dans une dynamique collective et politique de reconstruction historique, tandis que *Pluie et vent sur Télumée Miracle* privilégie une oralité intime, féminine et transgénérationnelle centrée sur la survie et la continuité mémorielle.

La problématique de cette recherche porte sur la manière dont l'esthétique de l'oralité se manifeste et se déploie dans les récits antillais, et sur les fonctions qu'elle assume dans la construction du sens. L'étude montre que l'oralité dans les deux romans constitue un principe fondamental de réécriture du réel. Elle permet de dépasser les formes narratives héritées du roman occidental classique pour proposer des structures plus ouvertes, dynamiques et ancrées dans les traditions culturelles caribéennes. Ainsi, l'oralité répond à une double fonction : une fonction esthétique, en renouvelant les formes du récit par la polyphonie, le rythme et la fragmentation ; une fonction identitaire, en permettant la transmission des mémoires collectives et la valorisation des voix marginalisées.

Cette recherche contribue aux études francophones et postcoloniales en mettant en lumière la centralité de l'oralité comme outil de reconfiguration du discours littéraire dans l'espace antillais. Elle montre que les littératures de la Martinique et de la Guadeloupe ne se contentent pas de représenter des réalités culturelles, mais produisent des formes esthétiques alternatives qui remettent en question les modèles narratifs dominants issus de la tradition européenne. Plusieurs pistes peuvent être envisagées pour prolonger cette recherche. D'abord, une analyse élargie pourrait intégrer d'autres auteurs antillais afin de mieux comprendre la diversité des formes d'oralité dans la littérature caribéenne francophone. Ensuite, des études pourraient explorer plus en profondeur les liens entre oralité et performance, notamment dans les pratiques contemporaines de narration orale, de théâtre ou de slam dans l'espace antillais.

Références

- Ajimase, A. (2018). *Quête identitaire aux Antilles : Divergence vers un objectif commun*. *NduṅṂòde*, 13(2), 342–351.
- Bernabé, J., Chamoiseau, P., & Confiant, R. (1989). *Éloge de la créolité*. Gallimard.
- Britton, C. (2010). Living by mistake: Individual and community in Simone Schwarz-Bart's *Pluie et vent sur Télumée Miracle*. In *The Sense of Community in French Caribbean Fiction* (pp. 55–73). Liverpool University Press. <https://doi.org/10.5949/liverpool/9781846311376.003.0005>
- Burnett, P. (2000). *Chronicling the West Indian Novel: From Creole to Postcolonial Literature*. Oxford University Press.
- Chivallon, C., & Blair, D. S. (1997). Images of Creole diversity and spatiality: A reading of Patrick Chamoiseau's *Texaco*. *Ecumene*, 4(3), 318–336. <https://doi.org/10.1177/096746089700400303>

- Condé, M. (1993). *La civilisation du bossale : Réflexions sur la littérature des Antilles françaises*. L'Harmattan.
- Condé, M. (1995). *Pensées de femmes*. Éditions Karthala.
- Dash, J. M. (1998). *The Other America: Caribbean Literature in a New World Context*. University Press of Virginia.
- Dash, J. M. (2004). *The Other America: Caribbean Literature in a New World Context* (Reprint ed.). University Press of Virginia.
- DeLoughrey, E. M. (2007). *Routes and Roots: Navigating Caribbean and Pacific Island Literatures*. University of Hawai'i Press. <https://doi.org/10.21313/hawaii/9780824831405.001.0001>
- Forsdick, C. (2001). *Patrick Chamoiseau: Resistance and Relation*. Rodopi.
- Glissant, É. (1981). *Le discours antillais*. Seuil.
- Glissant, É. (1997). *Poétique de la relation*. Gallimard.
- Glissant, É. (2010). *Philosophie de la relation*. Gallimard.
- Hiddleston, J. (2006). *Understanding Postcolonialism*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203009988>
- Joubert, J.-L. (2003). *Littératures francophones des Caraïbes*. Nathan Université.
- Lionnet, F. (1995). *Postcolonial Representations: Women, Literature, Identity*. Cornell University Press.
- Mardorossian, C. M. (2005). *Reclaiming Difference: Caribbean Women Rewrite Postcolonialism*. University of Virginia Press.
- Murdoch, H. A. (2006). *Creolizing the Metropolis: Migrant Caribbean Identities in Literature and Film*. Indiana University Press.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. Routledge.
- Oyediran, E. A. (2006). *Women's Lives and the Challenges of Feminism in Caribbean Fiction* (Doctoral dissertation, University of Nebraska–Lincoln). <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3216337> (consulté le 5 juin 2026).
- Rosello, M. (2015). *Postcolonial Hospitality: The Caribbean Perspective*. Stanford University Press. <https://doi.org/10.1515/9781503600363>
- Stampfli, A. (2021). Analyse comparative des versions anglophones et germanophones de *Pluie et vent sur Télumée Miracle* de Simone Schwarz-Bart. *Continents manuscrits*, 16. <https://doi.org/10.4000/coma.5698> (consulté le 11 juin 2026).
- Tcheuyap, A., & Mitsch, R. (2001). Creolist mystification: Oral writing in the works of Patrick Chamoiseau and Simone Schwarz-Bart. *Research in African Literatures*, 32(4), 44–60.
- Vété-Congolo, H. (Ed.). (2016). *The Caribbean Oral Tradition: Literature, Performance, and Practice*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-32088-5> (consulté le 17 juin 2026).

MULTILINGUISME ET PROMOTION DU FRANÇAIS DANS LA TRANSFORMATION EDUCATIVE AU NIGERIA

BY

Ahmed Eleojo Musa Ph.D

Department of French
Ibrahim Badamasi Babangida University,
Lapai, Niger State, nigeria
08037396800
elesco50@gmail.com

Résumé

Le Nigeria se caractérise par une remarquable diversité linguistique, avec plus de 500 langues parlées sur son territoire. Cette réalité représente à la fois un défi et une opportunité pour le système éducatif ainsi que pour le développement national. Dans ce contexte, la promotion du français soulève des enjeux éducatifs, linguistiques et sociopolitiques qui nécessitent une approche équilibrée. Cet article propose une réflexion théorique fondée sur une revue critique de la littérature afin d'examiner la place du français dans un contexte de multilinguisme au Nigeria. Il analyse les défis liés à la coexistence des langues nationales et du français, met en évidence le rôle des principaux acteurs éducatifs dans la promotion de cette langue et défend une approche de multilinguisme additif, dans laquelle le français complète les langues nationales sans s'y substituer. L'étude soutient qu'une politique linguistique équilibrée, valorisant simultanément les langues nationales et le français, peut renforcer l'inclusion éducative, la coopération régionale et contribuer à une transformation éducative durable au Nigeria.

Mots-clés : multilinguisme, langue française, politique linguistique, système éducatif nigérian, développement national, multilinguisme additif.

Abstract

Nigeria is characterized by remarkable linguistic diversity, with more than 500 languages spoken across its territory. This multilingual reality presents both challenges and opportunities for the educational system, particularly in a context where national languages coexist with international languages. Against this background, this article offers a theoretical reflection based on a critical review of the literature to examine the role of the French language in Nigeria's educational transformation. It explores the linguistic, educational, and sociopolitical issues surrounding multilingualism, language policy, and the strategic role of French in education, regional integration, and national development. The article also highlights the contribution of key educational stakeholders such as learners, teachers, parents, and school administrators to the promotion of French within a multilingual environment. It argues that the promotion of French should not come at the expense of Nigeria's national languages but should instead be guided by an additive multilingualism approach, in which languages complement rather than replace one another. The study concludes that a balanced language policy that simultaneously promotes national languages and French can strengthen educational inclusion, social cohesion, regional cooperation, and sustainable educational transformation in Nigeria.

Keywords: multilingualism, French language, additive multilingualism, language policy, Nigerian educational system, national development

Introduction

L'éducation constitue un levier essentiel du développement humain, économique et social. Au-delà de la transmission des connaissances, elle favorise la formation de citoyens capables de participer au développement de leur société tout en valorisant la diversité culturelle et linguistique. Dans les sociétés multilingues, la langue d'enseignement occupe une place centrale, car elle influence non seulement les apprentissages, mais également l'inclusion, la cohésion sociale et la participation des citoyens à la vie nationale (Calvet, 2020).

L'éducation joue un rôle essentiel dans la construction d'une société démocratique fondée sur le savoir. Elle permet aux individus d'acquérir des connaissances, de les utiliser et de les transmettre dans un monde en constante évolution. Le développement économique et durable d'un pays dépend en grande partie de la qualité de son système éducatif. Celui-ci doit également sensibiliser les citoyens aux objectifs et aux valeurs de l'école (Calvet, 2020). En outre, une éducation de qualité ne se limite pas à l'acquisition de compétences. Elle encourage aussi le respect de la diversité culturelle et linguistique et favorise une coexistence harmonieuse entre les individus.

Toute éducation repose sur une langue, car celle-ci est le principal moyen de transmettre les connaissances. Cependant, une langue ne peut remplir pleinement cette fonction sans l'engagement de personnes qui la promeuvent et la développent. Dans un pays multilingue comme le Nigeria, il est donc important de comprendre le rôle des promoteurs linguistiques dans la construction d'une démocratie inclusive et d'un système éducatif de qualité. Selon l'UNESCO (2025), l'enseignement dans la langue maternelle favorise l'inclusion scolaire et améliore les résultats des apprenants. De plus, une éducation multilingue fondée sur la langue première de l'élève facilite la compréhension des contenus pédagogiques et l'apprentissage d'autres langues.

Malgré ces constats, de nombreux pays africains continuent d'utiliser les langues étrangères comme principales langues d'enseignement et d'administration. Au Nigeria, l'anglais reste la langue dominante dans le système éducatif et dans les politiques linguistiques nationales (Bamgbose, 2022). Cette situation soulève une question importante : comment promouvoir la langue française comme outil d'intégration régionale et de développement national, tout en préservant et en valorisant les langues nationales du Nigeria ? Cette étude défend l'idée que ces deux objectifs ne sont pas contradictoires. Elle s'inscrit dans une perspective de multilinguisme additif, selon laquelle le français doit compléter les langues nationales plutôt que les remplacer. L'enjeu n'est donc pas d'opposer les langues étrangères aux langues nigérianes, mais de mettre en place une politique linguistique équilibrée

capable de renforcer à la fois l'identité nationale, l'inclusion éducative et l'ouverture internationale du Nigeria. Selon Blench (2023), plusieurs langues nigériennes sont aujourd'hui menacées de disparition. Il devient donc nécessaire de trouver un équilibre entre la préservation de la diversité linguistique et l'influence persistante des langues héritées de la colonisation.

Dans ce contexte, il est également important de réfléchir au rôle que la langue française et ses promoteurs peuvent jouer dans le développement du Nigeria. Le français peut contribuer au renforcement de l'éducation, de la coopération régionale, de l'intégration économique et de la paix sociale. En effet, la paix constitue une condition essentielle au progrès et au développement durable d'un pays (Adegbite, 2022). Pourtant, beaucoup de Nigériens connaissent encore peu la place et les possibilités qu'offre la langue française dans leur société. Cette réalité montre la nécessité de mieux sensibiliser la population aux avantages du français dans les domaines de l'éducation, de la communication, de la diplomatie et des échanges internationaux.

Par ailleurs, le développement national ne dépend pas uniquement de la promotion des langues nationales. Il est également nécessaire d'identifier les langues capables de soutenir ce développement et de répondre aux besoins de la population. Au Nigeria, de nombreux citoyens ne maîtrisent pas suffisamment le français ou l'anglais, ce qui limite leur accès aux connaissances, à l'emploi et à certaines opportunités (Ogunyemi, 2023). Les promoteurs de la langue française ont donc un rôle important à jouer. Par leurs actions, ils peuvent encourager l'apprentissage du français, renforcer les compétences linguistiques des citoyens et contribuer au développement de l'éducation, de la communication et de la démocratie.

Cependant, ces défis ne diminuent pas l'importance de la langue française dans le contexte nigérien. Au contraire, le français représente un atout pour le développement politique, éducatif, économique et diplomatique du pays. Avant d'analyser cette contribution, il est nécessaire de présenter la richesse linguistique du Nigeria. En effet, le pays compte plusieurs centaines de langues et possède une grande diversité culturelle (Eberhard et al., 2023). Cette diversité constitue une richesse nationale, mais elle représente également un défi majeur pour les politiques linguistiques et éducatives.

Multilinguisme et le développement éducatif au Nigeria

Le Nigeria est un pays qui se distingue par sa grande diversité ethnique et linguistique. Cette diversité constitue une richesse importante pour l'enseignement et l'apprentissage des langues (Bamgbose, 2019). En Afrique, la plupart des pays sont multilingues, et le Nigeria en est un bon exemple. La présence de nombreuses langues représente à la fois un défi et une opportunité pour le développement

de l'éducation et de la société (Emenanjo, 2020). Cependant, cette diversité peut aussi rendre la communication, la gouvernance et l'enseignement plus difficiles. Dans certains cas, elle peut même favoriser des tensions sociales lorsqu'elle n'est pas bien gérée (Igboanusi, 2021).

Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant de français et des autres promoteurs de langues est très important. Ils doivent tenir compte de la diversité linguistique des apprenants afin de rendre l'enseignement plus efficace. Cette tâche demande des efforts sur les plans pédagogique et institutionnel et peut représenter un coût pour le système éducatif (Omoniyi, 2020). Toutefois, les enseignants ne devraient pas utiliser uniquement les langues étrangères en classe. Ils doivent aussi valoriser les langues locales pour faciliter la compréhension des élèves et améliorer leur apprentissage. Informer et sensibiliser les citoyens dans les langues qu'ils comprennent le mieux permet de favoriser une éducation inclusive et de soutenir le développement de la société (Salami & Adegbite, 2021).

Le multilinguisme contribue également au renforcement de l'identité culturelle et à la préservation du patrimoine linguistique. Les langues nationales transmettent les valeurs, les traditions et les connaissances des différentes communautés. Leur utilisation dans l'enseignement permet aux apprenants de mieux comprendre leur culture tout en développant leurs compétences linguistiques. De plus, l'intégration des langues locales dans l'enseignement du français peut faciliter l'apprentissage de cette langue en établissant des liens entre les langues maternelles des apprenants et le français (Adegbija, 2019).

Par ailleurs, la prise en compte du multilinguisme dans le système éducatif peut contribuer à réduire les inégalités et à renforcer l'inclusion scolaire. Les élèves issus de minorités linguistiques se sentent davantage respectés et valorisés lorsque leur langue maternelle est reconnue dans le processus d'apprentissage. Cette approche est conformée aux recommandations de l'UNESCO (2020), qui encourage l'utilisation des langues locales afin d'améliorer la qualité de l'éducation et de promouvoir l'égalité des chances.

Enfin, le multilinguisme représente aussi un avantage sur les plans économique, politique et diplomatique. Le Nigeria partage ses frontières avec plusieurs pays francophones. La maîtrise du français, en complément des langues nationales, peut faciliter les échanges commerciaux, renforcer la coopération régionale et favoriser l'intégration en Afrique de l'Ouest (Chumbow, 2021). Ainsi, le véritable défi n'est pas de réduire la diversité linguistique, mais de la valoriser comme un facteur de développement éducatif, culturel, économique et social.

Le français dans un contexte de multilinguisme additif

La politique linguistique du Nigeria reflète la complexité de la gestion de la diversité linguistique dans un pays où coexistent plus de cinq cents langues (Emezue, 2020). Cette diversité constitue un patrimoine culturel considérable, mais elle soulève également des défis liés à l'éducation, à la gouvernance et à la cohésion nationale. Si les politiques éducatives reconnaissent l'importance des langues maternelles dans les premières années de la scolarisation, l'anglais demeure la principale langue d'enseignement, d'administration et de communication officielle. Dans la pratique, seules les trois principales langues nationales — le hausa, le yoruba et l'igbo bénéficient d'une visibilité institutionnelle relativement importante, tandis que de nombreuses langues minoritaires restent marginalisées (Mustapha, 2010 ; Adegbiya, 2019).

Cette réalité met en évidence la nécessité d'une politique linguistique capable de concilier la préservation des langues nationales avec l'apprentissage des langues internationales. Dans cette perspective, le multilinguisme additif constitue un cadre particulièrement pertinent. Il repose sur le principe selon lequel l'acquisition d'une langue supplémentaire enrichit les compétences linguistiques des apprenants sans remettre en cause leur langue première ni leur identité culturelle. Ainsi, la promotion du français ne doit pas être interprétée comme une concurrence aux langues nigérianes, mais comme un complément permettant d'élargir les possibilités éducatives, professionnelles et culturelles des citoyens.

La place du français dans cette dynamique s'explique également par la situation géographique et géopolitique du Nigeria. Entouré de pays majoritairement francophones, le Nigeria entretient des relations étroites avec l'espace francophone dans les domaines de la diplomatie, du commerce, de la sécurité et de l'intégration régionale. Dans ce contexte, la maîtrise du français constitue un avantage stratégique pour les échanges au sein de la Communauté économique des États de l'Afrique de l'Ouest (CEDEAO) et pour la participation du Nigeria aux initiatives de coopération continentale (Akinwumi, 2020).

L'évolution de l'enseignement du français au Nigeria traduit d'ailleurs cette volonté d'ouverture. Depuis son introduction progressive dans le système éducatif après l'indépendance, le français a acquis un statut de langue étrangère stratégique. La création du Village Français du Nigeria en 1992 a marqué une étape importante dans le renforcement de la formation des enseignants et des étudiants, tandis que son intégration progressive dans les écoles secondaires, les collèges d'éducation et les universités témoigne de la reconnaissance institutionnelle de son importance (Akinwotu, 2021). Au fil des années,

le français est ainsi devenu un instrument privilégié de communication régionale, de coopération internationale et de mobilité académique.

Cependant, la consolidation du français dans le système éducatif nigérian ne peut être durable que si elle s'inscrit dans une politique linguistique inclusive. La promotion du français ne devrait jamais conduire à la marginalisation des langues nationales, qui demeurent essentielles à la transmission des savoirs, de l'identité culturelle et de la cohésion sociale. Une politique de multilinguisme additif permet au contraire de concilier ces deux exigences en développant simultanément les langues nationales et le français, chacune répondant à des fonctions complémentaires dans le développement du pays.

Ainsi, le véritable enjeu pour le Nigeria n'est pas de choisir entre les langues nationales et le français, mais de mettre en œuvre une politique linguistique équilibrée capable de valoriser leur complémentarité. Une telle approche renforcerait la qualité de l'éducation, favoriserait l'intégration régionale et préparerait les citoyens à évoluer efficacement dans un environnement de plus en plus multilingue et interconnecté.

Les acteurs de la promotion du français

La réussite d'une politique de promotion du français dans un contexte multilingue ne dépend pas uniquement des décisions gouvernementales ou des politiques linguistiques. Elle repose également sur l'engagement des différents acteurs du système éducatif, notamment les apprenants, les enseignants, les parents et les responsables d'établissements scolaires. Chacun contribue, à son niveau, au développement des compétences linguistiques des apprenants et à la valorisation du français comme langue de communication, de coopération et d'ouverture internationale.

Les apprenants : acteurs centraux de l'apprentissage du français

Les apprenants occupent une place centrale dans toute politique de promotion du français. L'acquisition d'une langue étrangère exige un engagement personnel, une participation active et une motivation constante. Au-delà de la simple mémorisation des règles grammaticales, l'apprentissage du français repose sur le développement des compétences de communication à travers la pratique régulière de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture (Perrenoud, 2015).

Dans un contexte multilingue comme celui du Nigeria, les apprenants disposent déjà d'un répertoire linguistique constitué de leur langue maternelle, d'une ou plusieurs langues nationales et de l'anglais. Cette diversité représente un avantage plutôt qu'un obstacle à l'apprentissage du français. En s'appuyant sur leurs acquis linguistiques, les apprenants développent plus facilement des compétences plurilingues

qui facilitent l'apprentissage d'une nouvelle langue et renforcent leur capacité à communiquer dans différents contextes.

La motivation constitue également un facteur déterminant dans la réussite de l'apprentissage du français. Les apprenants s'investissent davantage lorsqu'ils perçoivent les avantages académiques, professionnels et personnels que cette langue peut leur offrir, notamment en matière de mobilité académique, d'intégration régionale, d'employabilité et de coopération internationale (Adegbite, 2020). L'utilisation de méthodes pédagogiques interactives, de ressources numériques, de clubs de français et d'activités culturelles contribue à maintenir cet engagement.

Par ailleurs, le développement des compétences en français est favorisé par les interactions entre pairs. Les travaux de groupe, les débats, les jeux de rôle, les activités théâtrales et les échanges linguistiques permettent aux apprenants d'utiliser le français dans des situations authentiques de communication tout en développant des compétences sociales telles que la coopération, le respect de la diversité et la pensée critique (Duchesne & Larose, 2019). Les apprenants deviennent ainsi de véritables acteurs de leur propre formation et participent activement à la diffusion de la langue française dans leur environnement scolaire.

Les acteurs de la promotion du français

La réussite d'une politique de promotion du français dans un contexte multilingue ne dépend pas uniquement des décisions gouvernementales ou des politiques linguistiques. Elle repose également sur l'engagement des différents acteurs du système éducatif, notamment les apprenants, les enseignants, les parents et les responsables d'établissements scolaires. Chacun contribue, à son niveau, au développement des compétences linguistiques des apprenants et à la valorisation du français comme langue de communication, de coopération et d'ouverture internationale.

Les apprenants : acteurs centraux de l'apprentissage du français

Les apprenants occupent une place centrale dans toute politique de promotion du français. L'acquisition d'une langue étrangère exige un engagement personnel, une participation active et une motivation constante. Au-delà de la simple mémorisation des règles grammaticales, l'apprentissage du français repose sur le développement des compétences de communication à travers la pratique régulière de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture et de l'écriture (Perrenoud, 2015).

Dans un contexte multilingue comme celui du Nigeria, les apprenants disposent déjà d'un répertoire linguistique constitué de leur langue maternelle, d'une ou plusieurs langues nationales et de l'anglais. Cette diversité représente un avantage plutôt qu'un obstacle à l'apprentissage du français. En s'appuyant

sur leurs acquis linguistiques, les apprenants développent plus facilement des compétences plurilingues qui facilitent l'apprentissage d'une nouvelle langue et renforcent leur capacité à communiquer dans différents contextes.

La motivation constitue également un facteur déterminant dans la réussite de l'apprentissage du français. Les apprenants s'investissent davantage lorsqu'ils perçoivent les avantages académiques, professionnels et personnels que cette langue peut leur offrir, notamment en matière de mobilité académique, d'intégration régionale, d'employabilité et de coopération internationale (Adegbite, 2020). L'utilisation de méthodes pédagogiques interactives, de ressources numériques, de clubs de français et d'activités culturelles contribue à maintenir cet engagement.

Par ailleurs, le développement des compétences en français est favorisé par les interactions entre pairs. Les travaux de groupe, les débats, les jeux de rôle, les activités théâtrales et les échanges linguistiques permettent aux apprenants d'utiliser le français dans des situations authentiques de communication. Cela permet le développement des compétences sociales telles que la coopération, le respect de la diversité et la pensée critique (Duchesne & Larose, 2019). Les apprenants deviennent ainsi de véritables acteurs de leur propre formation et participent activement à la diffusion de la langue française dans leur environnement scolaire.

Les parents : des partenaires essentiels dans la promotion du français

La promotion du français ne relève pas exclusivement de l'école. Les parents jouent également un rôle déterminant en créant un environnement familial favorable à l'apprentissage des langues. Leur implication renforce la motivation des apprenants et favorise une continuité entre les apprentissages réalisés à l'école et ceux développés à la maison (Deslandes, 2009 ; Epstein, 2011).

Les parents peuvent soutenir l'apprentissage du français en encourageant leurs enfants à lire des ouvrages en français, à regarder des émissions éducatives et à participer aux clubs de français ou aux activités culturelles organisées par les établissements scolaires. Ils peuvent également valoriser les débouchés qu'offre la maîtrise du français dans les domaines de l'enseignement, du commerce, de la diplomatie et de la coopération régionale. Cette valorisation contribue à renforcer la motivation des apprenants et à développer une perception positive de la langue.

Dans un contexte de multilinguisme additif, le rôle des parents ne consiste pas à privilégier le français au détriment des langues nationales. Au contraire, ils contribuent à développer un environnement linguistique équilibré dans lequel les enfants apprennent à valoriser leur langue maternelle tout en

acquérant progressivement des compétences en français. Cette complémentarité favorise à la fois la construction de l'identité culturelle et l'ouverture sur d'autres espaces linguistiques et culturels.

En collaborant étroitement avec les enseignants et les établissements scolaires, les parents deviennent ainsi des partenaires indispensables à la réussite d'une politique durable de promotion du français dans le système éducatif nigérian.

Le rôle de l'enseignant dans la promotion du français

L'enseignant occupe une place centrale dans la mise en œuvre d'une politique de promotion du français au sein d'un environnement multilingue. Au-delà de la transmission des savoirs linguistiques, il accompagne les apprenants dans le développement de compétences de communication leur permettant d'utiliser le français dans des contextes académiques, professionnels et sociaux. Son rôle consiste à créer un environnement d'apprentissage stimulant, inclusif et favorable à l'acquisition progressive de la langue française (Fullan, 2014).

Dans un contexte comme celui du Nigeria, l'enseignement du français doit tenir compte de la diversité linguistique des apprenants. Les enseignants sont appelés à adopter des approches pédagogiques qui s'appuient sur les acquis linguistiques des élèves afin de faciliter l'apprentissage du français. Cette démarche, conforme au principe du multilinguisme additif, permet de valoriser les langues maternelles tout en développant les compétences en français. Loin de constituer un obstacle, le répertoire linguistique des apprenants devient ainsi une ressource pédagogique favorisant les transferts de connaissances entre les langues.

L'efficacité de l'enseignement du français dépend également de la capacité de l'enseignant à diversifier ses méthodes pédagogiques. Les approches communicatives, les jeux de rôle, les débats, les travaux de groupe, les outils numériques et les activités culturelles favorisent la participation active des apprenants et renforcent leur compétence communicative (Tomlinson, 2014). L'évaluation doit, quant à elle, dépasser la simple mesure des performances pour devenir un outil d'accompagnement permettant d'identifier les difficultés des apprenants et de soutenir leur progression.

Par ailleurs, l'enseignant contribue à donner du sens à l'apprentissage du français en établissant des liens entre les contenus enseignés et les réalités du contexte nigérian. Les situations de communication authentiques, les projets collaboratifs, les échanges interculturels et les activités pratiques permettent aux apprenants de percevoir l'utilité du français dans les domaines de l'éducation, du commerce, de la diplomatie, de la coopération régionale et de la mobilité académique (Kolb, 2015).

Enfin, l'enseignant est un acteur essentiel de la motivation des apprenants. En développant un climat de confiance, en encourageant l'autonomie et en valorisant les progrès réalisés, il favorise un engagement durable dans l'apprentissage du français. Selon Ryan et Deci (2020), la motivation se renforce lorsque les apprenants se sentent compétents, autonomes et soutenus dans leur parcours. Ainsi, l'enseignant ne forme pas seulement des locuteurs du français mais il prépare des citoyens plurilingues capables d'évoluer efficacement dans un environnement national et international marqué par la diversité linguistique.

Le rôle de la direction d'école dans la promotion du français

La direction d'établissement occupe une position stratégique dans la mise en œuvre des politiques éducatives et linguistiques. Son leadership contribue à créer un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage des langues, notamment du français. En collaboration avec les enseignants, les parents et les autorités éducatives, elle veille à la qualité des enseignements et au développement d'une culture scolaire qui valorise le plurilinguisme et l'ouverture interculturelle (Leithwood & Jantzi, 2006).

Dans un contexte de multilinguisme additif, la direction d'école joue un rôle déterminant dans la promotion du français en assurant les conditions nécessaires à un enseignement efficace. Elle encourage la disponibilité des ressources pédagogiques, le développement d'espaces d'apprentissage adaptés, l'utilisation des technologies éducatives et la formation continue des enseignants de français afin d'améliorer leurs pratiques pédagogiques (Pont et al., 2008). Ces initiatives renforcent la qualité de l'enseignement et favorisent le développement des compétences linguistiques des apprenants.

Au-delà de ses responsabilités administratives, la direction est appelée à promouvoir un environnement scolaire où le français est utilisé comme langue de communication, de culture et d'ouverture sur le monde. À cet effet, elle peut soutenir la création de clubs de français, l'organisation de concours, de journées culturelles, de représentations théâtrales, de débats, de projections de films francophones et d'autres activités qui permettent aux apprenants de pratiquer la langue dans des situations authentiques. Elle peut également encourager des partenariats avec les départements universitaires de français, les centres de langues, le Village Français du Nigeria, les institutions francophones et les ambassades des pays francophones afin d'offrir davantage d'opportunités d'apprentissage et d'échanges.

De plus, la direction d'école joue un rôle essentiel dans la mise en œuvre d'une politique linguistique inclusive. En soutenant simultanément les langues nationales et le français, elle contribue à instaurer un climat de respect de la diversité linguistique et culturelle. Cette approche permet aux apprenants de

développer des compétences plurilingues sans compromettre leur identité linguistique, conformément aux principes du multilinguisme additif qui sous-tendent la présente étude. Ainsi, la direction d'établissement ne se limite pas à assurer la gestion administrative de l'école. Par son leadership pédagogique et institutionnel, elle crée les conditions favorables à une promotion durable du français, renforce la qualité des apprentissages et contribue à la formation de citoyens capables d'évoluer dans un environnement national, régional et international marqué par le plurilinguisme.

Perspectives pour une promotion durable du français dans un Nigeria multilingue

Les analyses précédentes montrent que la promotion du français dans un contexte multilingue ne peut produire les résultats attendus que si elle s'inscrit dans une politique linguistique cohérente et durable. Cette promotion ne consiste pas à privilégier le français au détriment des langues nationales, mais à développer un environnement éducatif dans lequel ces langues se renforcent mutuellement. Une telle approche exige l'engagement des pouvoirs publics, des établissements scolaires, des enseignants et de l'ensemble des partenaires du système éducatif.

Une première priorité consiste à renforcer la formation initiale et continue des enseignants de français. Les enseignants doivent être préparés à mettre en œuvre des approches pédagogiques adaptées au contexte multilingue du Nigeria, notamment des pratiques favorisant les interactions entre les langues, la communication authentique et l'exploitation pédagogique des langues déjà maîtrisées par les apprenants. Le développement professionnel continu constitue ainsi une condition essentielle pour améliorer la qualité de l'enseignement du français.

Il apparaît également nécessaire d'améliorer l'environnement d'apprentissage du français. Les établissements scolaires devraient disposer de ressources pédagogiques modernes, de laboratoires de langues, d'outils numériques et de bibliothèques offrant des ouvrages en français adaptés aux différents niveaux d'enseignement. Les clubs de français, les concours, les journées culturelles francophones et les échanges académiques peuvent également renforcer la motivation des apprenants et favoriser une pratique plus régulière de la langue.

Par ailleurs, les autorités éducatives gagneraient à promouvoir une politique linguistique plus inclusive, fondée sur les principes du multilinguisme additif. Une telle politique devrait encourager la valorisation des langues nationales tout en consolidant la place du français comme langue complémentaire d'ouverture régionale et internationale. Cette complémentarité permettrait aux apprenants de préserver leur identité linguistique tout en développant les compétences nécessaires à leur insertion dans un espace ouest-africain largement francophone.

Enfin, le développement du français nécessite un partenariat renforcé entre les établissements d'enseignement, les universités, le Village Français du Nigeria, les institutions francophones, les organisations internationales et les pouvoirs publics. Une coopération plus étroite favoriserait la mobilité des enseignants et des étudiants, le partage de ressources pédagogiques, le développement de programmes de formation ainsi que la mise en œuvre de projets de recherche et d'innovation en didactique du français.

En définitive, la promotion durable du français au Nigeria dépend moins de son statut de langue internationale que de la capacité des acteurs éducatifs à l'intégrer dans une politique linguistique équilibrée, où les langues nationales et le français remplissent des fonctions complémentaires au service de l'éducation, de l'intégration régionale et du développement national.

Conclusion

Cette réflexion a mis en évidence que le multilinguisme constitue non seulement une caractéristique fondamentale du Nigeria, mais également un levier stratégique pour sa transformation éducative et son développement national. Dans un pays marqué par une grande diversité linguistique, la question n'est pas de choisir entre les langues nationales et le français, mais de définir une politique linguistique capable de valoriser leur complémentarité. Les langues nationales demeurent indispensables à la préservation de l'identité culturelle, à la transmission des savoirs locaux et à l'inclusion éducative, tandis que le français représente un instrument d'ouverture régionale et internationale favorisant la coopération, la mobilité académique, le commerce et la diplomatie.

L'analyse a également montré que la promotion du français ne peut produire des résultats durables que si elle s'inscrit dans une approche de multilinguisme additif, où chaque langue remplit une fonction complémentaire au service du développement humain et social. Dans cette perspective, le français ne constitue ni une menace pour les langues nationales ni un substitut à celles-ci. Il représente plutôt une ressource supplémentaire permettant aux citoyens nigériens d'élargir leurs compétences linguistiques et leurs opportunités dans un environnement de plus en plus interconnecté.

La réussite de cette vision dépend toutefois de l'engagement de l'ensemble des acteurs du système éducatif. Les autorités publiques, les établissements scolaires, les enseignants, les parents et les apprenants doivent œuvrer de manière concertée pour créer un environnement favorable à l'enseignement et à l'apprentissage du français tout en assurant la valorisation des langues nationales. Le renforcement de la formation des enseignants, l'amélioration des ressources pédagogiques, le

développement d'activités culturelles et la mise en place de partenariats avec les institutions francophones constituent autant d'actions susceptibles de consolider cette dynamique.

En définitive, la promotion du français dans un contexte de multilinguisme ne doit pas être envisagée comme une simple politique d'enseignement d'une langue étrangère, mais comme une composante d'une stratégie plus large de transformation éducative et de développement national. Une politique linguistique équilibrée, fondée sur les principes du multilinguisme additif, permettra au Nigeria de préserver sa richesse linguistique tout en renforçant son intégration régionale, sa compétitivité internationale et la formation de citoyens capables d'évoluer avec succès dans un monde plurilingue.

Références

- Adegbija, E. (1994). *Language policy in multilingual societies: The case of Nigeria and English*. Multilingual Matters.
- Adegbite, W. (2003). *The sociology of language and language use in Nigeria*. IPAK Printers.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the nation: The language question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh University Press.
- Bastide, R. (1970). *Le prochain et le lointain*. Cujas. (Note: If citing the l'Harmattan edition, use Bastide, R. (2000). *Le prochain et le lointain*. L'Harmattan).
- Calvet, L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme: Petit traité de glottophagie*. Payot.
- . (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Payot.
- Chouinard, R., Viau, R., Duchesne, C., & Larose, F. (2019). *Motivation et engagement scolaire: Théories et pratiques*. Chenelière Éducation.
- Chumbow, B. S. (2013). Multilingualism and national development in Africa. In O. Garcia & C. Baker (Eds.), *Asian and African perspectives on language in education* (pp. 165–182). Multilingual Matters.
- Deslandes, R. (Ed.). (2009). *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community partnerships*. Routledge / Presses de l'Université du Québec.
- Eberhard, D. M., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (Eds.). (2022). *Ethnologue: Languages of the World* (25th ed.). SIL International.
- Emenanjo, E. N. (2015). *Language and the national question in Nigeria*. Integrated Cultural Contractors.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press.
- Fullan, M. (2014). *The principal: Three keys to maximizing impact*. Jossey-Bass.
- Gauthier, C., & Tardif, M. (Eds.). (2012). *La pédagogie: Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (3rd ed.). Chenelière Éducation.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42.
- Igboanusi, H. (2008). Empowering minority languages in Nigeria issues in language planning and policy. *Language Problems and Language Planning*, 32(3), 221–239.

- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227.
- Mustapha, A. R. (2006). *Ethnic structure, inequality and governance of the public sector in Nigeria* (UNRISD Programme Paper No. 24). United Nations Research Institute for Social Development.
- Omoniyi, T. (2004). The sociolinguistics of borderlands: The Franco-African borders. *Mouton de Gruyter*.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique*. ESF Éditeur.
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*. OECD Publishing.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing.