

L'anaphore et l'enseignement du français écrit aux apprenants swahilophones

Une étude en milieu kényan

James Nyangor Ogutu
Moi University, Kenya

AntipodeS, n° 1 - juillet / décembre 2018
Didactique

<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>
ISSN électronique : 2596-1837

Résumé

Cet article présente la productivité du phénomène anaphorique de la cohésion textuelle dans les récits de cultures nationales kényanes et propose une autre didactique du français langue étrangère (FLE) en Afrique qui passe par le conte traditionnel. Sont présentés ici les résultats d'une recherche-action menée entre février et décembre 2016, auprès de lycéens et lycéennes apprenant le français langue étrangère (FLE) au Kenya. Sont d'abord présentés les mécanismes de renvoi dans un texte écrit. La reprise de ce qu'on a déjà dit est un aspect incontournable de tout texte-discours car elle assure la présence soutenue de ce dont on parle, du thème. Tout en évitant la redondance, la reprise devrait retenir et nourrir l'attention et l'intérêt du lecteur(-trice). Le renvoi textuel se réalise par des éléments grammaticaux qui établissent des réseaux de sens entre les mots. Sous cet éclairage sont ensuite analysés deux contes kényans (kikuyu et luo), ainsi que les productions en français et en swahili de soixante-cinq apprenants kényans. Ces analyses, dont nous jugeons conséquentes les conclusions, prouvent la pertinence du recours au récit et au développement de réseaux anaphoriques en compréhension comme en production de texte français pour améliorer l'efficacité de l'enseignement-apprentissage du FLE au Kenya, en opposition aux pratiques actuelles jugées excessivement théoriques.

Mots-clefs

Anaphore. Écrit. Français langue étrangère. Kenya. Récit.

Anaphora and the teaching of written French language to Swahili-speaking Students

A Kenyan case study

Abstract

This article presents the productivity of the anaphoric phenomenon of textual cohesion in the narratives of Kenyan national cultures and proposes another didactic of French as a foreign language (FLE) in Africa which passes by the traditional tale. Here are the results of an action research conducted between February and December 2016, with high school students learning French as a foreign language (FLE) in Kenya. First, the referral mechanisms are presented in a written text. The recovery of what has already been said is an essential aspect of any text-speech because it ensures the sustained presence of what we are talking about, the theme. While avoiding redundancy, recovery should retain and nurture the attention and interest of the

reader. The textual reference is realized by grammatical elements which establish networks of meaning between the words. In this light, two Kenyan tales (kikuyu and luo) are analyzed, as are the productions in French and Swahili of sixty-five Kenyan learners. These conclusions of analyzes, judged to be consistent, prove the relevance of the use of narrative and the development of anaphoric networks in comprehension and in the production of French texts to improve the effectiveness of the teaching-learning of FLE in Kenya, as opposed to current practices judged to be excessively theoretical.

Keywords

Anaphora. French as a foreign language. Kenya. Tales. Writing.

Plan

- 1 Introduction
 - 2 Cadre théorique
 - 2.1 La cohésion nominale
 - 2.2 L'anaphore
 - 3 Méthodologie
 - 3.1 Présentation du corpus
 - 3.2 Méthode d'analyse
 - 4 Analyse du corpus
 - 4.1 Relevés
 - 4.2 Interprétation des résultats
 - 4.3 Propositions pédagogiques
 - 5 Conclusion
- Annexe 1 : Extrait d'une analyse de l'anaphore dans le conte *Une femme noble*
Annexe 2 : *Une femme noble* (conte luo, Kenya), version intégrale
Annexe 3 : *Wachichi* (conte kikuyu, Kenya), version intégrale
-

1 Introduction

Le français est une langue importante dans le monde et en Afrique. Près de la moitié des pays africains ont la langue française comme langue officielle et, dans la région d'Afrique de l'Est et des Grands Lacs, le français, l'anglais et le swahili sont les langues véhiculaires. Voilà pourquoi cette étude en milieu kényan s'est intéressée au français, tout en sachant que ce milieu peut très bien représenter le contexte général africain, car en Afrique, quand l'anglais est langue seconde, le français devient langue étrangère, et *vice versa*, ces deux langues exogènes coexistent avec les langues-cultures africaines.

Dans le contexte moderne de la mondialisation du commerce, des savoirs et des carrières, la maîtrise des langues véhiculaires devient un atout pour la jeunesse africaine. Et lorsqu'on parle des carrières, la compétence écrite s'avère souvent aussi, voire plus, importante, que la compétence orale. L'apprentissage des relations textuelles est primordial pour la maîtrise d'une langue. Cette enquête a donc étudié l'enseignement du français écrit en milieu kényan. Elle part du constat que les apprenants kényans du français langue étrangère s'expriment mieux en anglais et en swahili écrits qu'en français écrit, et elle propose une didactique du transfert des

savoirs des langues locales vers le français basée sur l'exploitation pédagogique du phénomène d'anaphore nominale et pronominale dans le récit.

Le texte (écrit ou oral) se construit souvent comme une unité autonome et possède un pouvoir de cohésion interne assuré en partie par les procédés anaphoriques. La connaissance – par les apprenants, mais d'abord par les enseignants – de ces procédés améliore les conditions d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'expression écrite¹. Par ailleurs, le récit est le type textuel le plus simple à comprendre et à produire². Lié à ce premier point, les histoires constituent des textes extrêmement répandus dans le langage des enfants et dans l'enseignement des langues. Les enfants maîtrisent précocement les histoires, ce que confirme G. de Weck³ qui ajoute que les histoires constituent les premières formes monologiques réalisées avec succès par les enfants. La troisième raison pour justifier le choix du récit pour étudier la cohésion nominale est que, comme l'affirme D. Maingueneau⁴, « les textes narratifs se taillent la part du lion dans l'enseignement de la littérature ». Et pour terminer, A. Menigoz⁵ fait l'observation, avec laquelle nous sommes totalement d'accord, que le récit est vraiment une des activités privilégiées pour faire acquérir des compétences narratives écrites aux enfants africains qui, souvent, ne disposent d'aucun écrit dans leur vie extrascolaire.

Ainsi, nous avons choisi d'étudier la cohésion nominale, c'est-à-dire l'anaphore nominale (AN) et l'anaphore pronominale (AP), comme un élément essentiel de la textualisation pour renforcer cette approche par le récit. Les raisons de ce choix en sont, premièrement, avec Lehmann⁶, que « la connaissance par les apprenants, mais d'abord par les enseignants, des anaphoriques améliore les conditions de l'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'expression écrite ». Cela veut dire que l'anaphore a une place importante dans la dynamique textuelle. Cette importance est réitérée par V. V. Chuong⁷, qui écrit que « le texte se construit comme une unité autonome et possède un pouvoir de cohésion interne assuré principalement par les procédés anaphoriques ».

Notre deuxième raison pour le choix de l'anaphore comme sujet d'étude est que l'importance textuelle des anaphoriques ne se limite pas à la cohésion textuelle. Ces procédés (anaphoriques) contribuent également à la cohérence textuelle comme l'affirme J.-M. Adam⁸ qui écrit que « les liens anaphoriques jouent un rôle capital non seulement dans la cohésion mais dans la progression (thématique) par modifications progressives d'un référent qu'ils ne se contentent pas simplement de reprendre ». Et si l'anaphore peut concerner l'adjectif, le verbe, l'adverbe et d'autres catégories grammaticales, D. Maingueneau⁹ écrit que « c'est l'anaphore

¹ CHUONG, V. V. Procédés anaphoriques et lecture en français langue étrangère. **Le Français dans le monde**, n° 327, Paris : Le Français dans le monde, 2003. p. 29-30.

² FAYOL, M. Apprendre à produire des textes, tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : La production de récits. In : BARRE-DE-MINIAC, Ch. (éd.). **Vers une didactique de l'écriture** : Pour une approche pluridisciplinaire. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck, 1996 ; p. 131-153.

³ WECK, G. de. **De la cohésion dans les textes d'enfants**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1991 ; p. 237.

⁴ MAINGUENEAU, D. **Linguistique pour le texte littéraire**, 4^e éd. Paris : Nathan, 2003 ; p. 1.

⁵ MENIGOZ, A. **Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues** : L'Exemple du plateau Dogon au Mali. Thèse de doctorat, Besançon : Université de Franche-Comté, 2003 ; p. 400.

⁶ LEHMANN, D. La Grammaire de texte : Une linguistique impliquée ? **Langue française**, n° 68, Paris : Armand Colin, 1985 ; p. 100-114.

⁷ CHUONG, V. V. Op. cit.

⁸ ADAM, J.-M. **La Linguistique textuelle** : Une introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : Armand Colin, 2005 ; p. 95.

⁹ MAINGUENEAU, D. Op. cit., p. 196.

nominale (AN) qui en constitue le système le plus riche ». Du côté des pronoms, J.-L. Chiss et J. Filliolet¹⁰ constatent que :

les pronominalisations sont, avec les substitutions lexicales, des opérations nécessaires pour assurer au texte un développement continu. Or, on sait bien qu'un des obstacles à la lisibilité des textes est l'existence de pronoms sans référent ou au référent ambigu ou encore trop éloigné.

Dans le souci d'appliquer ces observations générales à son projet, cette enquête a voulu d'abord répondre à la question de savoir si l'enseignement du français écrit au Kenya tient compte des acquis socio-discursifs de l'apprenant.

C'est pour répondre à cette question que nous avons tiré les trois questions connexes qui sont au cœur de cette recherche sur l'anaphore :

- a) l'apprenant kényan de FLE possède-t-il des compétences narratives avant son premier contact avec le français ?
- b) dans quelle mesure peut-on mettre à profit le contexte socioculturel kényan pour enseigner le français écrit ?
- c) comment peut-on utiliser le nom et le pronom, deux catégories grammaticales de base, dans l'enseignement/apprentissage de la grammaire de texte ou de la grammaire du sens et de l'expression dans le contexte kényan ?

Nos hypothèses ainsi étaient que :

- a) les apprenants kényans auraient une meilleure maîtrise de la cohérence textuelle que de la cohésion textuelle,
- b) le lycéen kényan ferait, dans l'ensemble, preuve d'une compréhension et d'une maîtrise suffisantes de l'anaphore nominale et pronominale,
- c) les anaphoriques nominaux et pronominaux seraient peu diversifiés dans les récits écrits en français par les lycéens kényans.

Cette étude avait donc les trois objectifs suivants:

- a) comparer les compétences textuelles de lycéens kényans en langue française et en swahili langue 2,
- b) montrer que l'apprenant kényan de FLE possède des connaissances de la cohérence et de la référence textuelles que l'enseignement actuel du français n'exploite pas pour enseigner l'expression écrite,
- c) montrer que le récit traditionnel africain peut contribuer positivement à l'enseignement du français écrit.

Nous avons ainsi développé cette étude à travers une recherche-action, que vaudra relater cette présentation. Celle-ci s'intéressera donc particulièrement aux savoirs textuels, et plus

¹⁰ CHISS J.-L., FILLIOLET, J. Pédagogie de l'écrit et linguistique du discours. **Études de linguistique appliquée**, n° 42, Pédagogie de l'écrit, Paris : Klincksieck, 1982 ; p. 61-79.

exactement aux anaphoriques, en comparant dans un premier temps leur maîtrise en swahili et en français chez les lycéens kényans.

À l'aide d'un conte (récit) traditionnel africain, l'étude montrera dans un deuxième temps que l'anaphore, procédé textuel incontournable dans toute langue, est fort présente dans les langues africaines et que cette manifestation devrait être un atout pour une didactique du français écrit mieux adaptée au contexte africain.

Les résultats et propositions de cette étude seront, ainsi, pertinents non seulement pour les pays africains anglophones et swahilophones, mais pour les pays francophones également, c'est-à-dire pour presque tous les pays d'Afrique subsaharienne, comme cela sera vu dans un troisième et dernier temps.

2 Cadre théorique

Le document écrit qui est le texte, existe grâce à ses deux composantes, l'une formelle, la cohésion, et l'autre thématique, la cohérence.

La première composante, la cohésion textuelle, se sert uniquement des mots (signes) qui sont combinés d'après des conventions établies par les usagers de l'écriture d'une langue (la syntaxe). Elle est un élément essentiel dans l'écriture/texte, et elle est assurée par les mécanismes de textualisation (la cohésion nominale, la cohésion verbale et la connexion). La cohésion nominale s'effectue par l'anaphore et la cataphore, mais aussi par la *deixis*. Alors que l'anaphore et la cataphore fonctionnent (renvoient) uniquement à l'intérieur du texte, la *deixis*, elle, renvoie à l'intérieur et à l'extérieur du texte. C'est pourquoi l'anaphore et la cataphore s'appellent ensemble les endophores alors que la *deixis* est un élément des exophores. La cohésion nominale est assurée, dans plus de 75% des cas, par l'anaphore. Et même si l'anaphore existe sous différents types, plus de 80% des anaphoriques relèvent de l'anaphore nominale et pronominale¹¹. Nous nous attacherons ici à donner cadre plus précis à notre utilisation des concepts de cohésion nominale d'abord, pour ensuite approfondir notre description de l'anaphore.

2.1 La cohésion nominale

La cohésion nominale, intérêt de cette étude, est le déroulement de la référence nominale au sein du texte, c'est-à-dire l'enchaînement des groupes nominaux par des chaînes de référence. Le groupe nominal, selon P. Le Goffic¹², peut comprendre un seul mot, un nom propre, par exemple. Le groupe nominal peut encore comprendre deux déterminants avant ou après le substantif. C'est le cas dans l'anaphore démonstrative ou les locutions anaphoriques que J. Jespersen¹³ appelle aussi les syntagmes prépositionnels anaphoriques. On illustrera cette catégorie par exemple par : « à ce moment-là », « à ce point », « à ce propos », « de cette manière », « d'après ce texte » et « dans ce cas ». La cohésion nominale est assurée par l'anaphore nominale, pronominale, adverbiale ou adjectivale, par les cataphoriques, les

¹¹ MAINGUENEAU, D. Op. cit., p. 196.

¹² LE GOFFIC, P. **Grammaire de la phrase française**. Paris : Hachette, 1993 ; p. 10-11.

¹³ JESPERSEN, J. Les Locutions anaphoriques ? à cet égard, il y aurait beaucoup à dire. In : REICHLER-BEGUÉLIN, M.-J. ; DENERVAUD M. ; JESPERSEN J. **Écrire en français** : Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1998 ; p. 48-63.

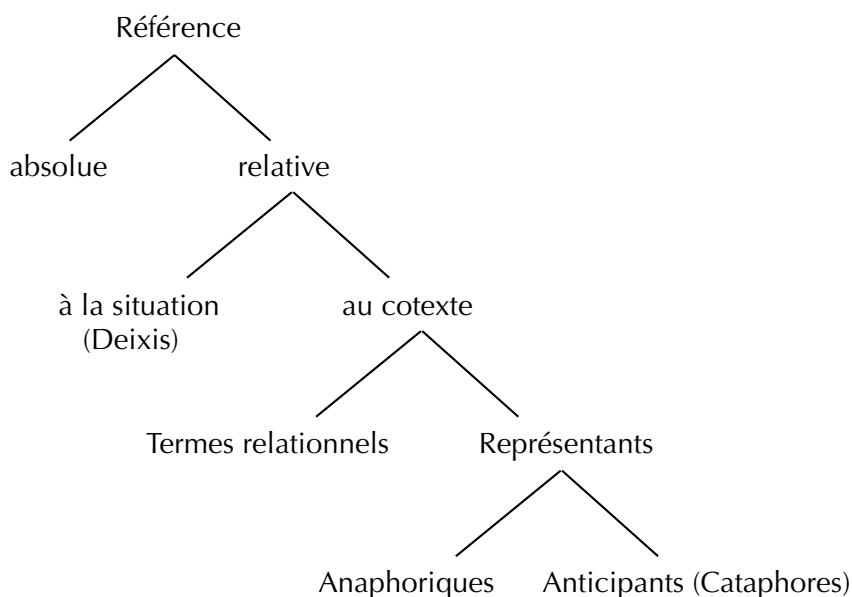
ellipses et par les noms propres¹⁴. Parmi tous ces marqueurs de la cohésion nominale, nous nous intéressons à l'anaphore nominale et pronominale (y compris les noms propres)¹⁵.

2.2 L'anaphore

Le terme anaphore désigne un procédé de renvoi textuel ; il s'agit du rapport qui existe entre deux expressions, l'une anaphorisée (appelée communément l'antécédent) et l'autre anaphorisante, appelée aussi l'anaphorique. Le mot *anaphore* vient du grec « *ana-pherein* » qui signifie porter « vers le haut », « en arrière », soit à gauche pour la lecture, en amont dans le texte.

Si l'anaphore renvoie à un élément antérieur dans le cotexte, la cataphore renvoie à un élément postérieur dans le cotexte¹⁶. Si le terme ou le cotexte auquel renvoie l'anaphore (ou l'anaphorique) la précède, celui renvoie à la cataphore qui lui succède.

Schéma 1 :
Les modes référentiels



Adapté de G. De Weck¹⁷

À travers les anaphores nominales et les anaphores pronominales se répertorient deux types d'anaphore :

a) l'anaphore nominale :

¹⁴ AZKOAGA, I. G. ; IDIAZABAL, I. La Cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues basque-espagnol. **LIDIL**, n° 27, Grenoble : Université de Grenoble Alpes Éditions, 2003 ; p. 75-87.

¹⁵ BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours** : Pour un interactionisme sociodiscursif. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé, 1996 ; p. 267.

¹⁶ RIEGEL M. ; PELLAT, J.-C. ; RIOUL, R. **Grammaire méthodique du français**. Paris : PUF, 1^{ère} éd. Quadridge, 1994 ; p. 611 - 612.

¹⁷ WECK, G. de. Op. cit., p. 26.

D. Maingueneau¹⁸ définit l'anaphore nominale (AN souvent par la suite) comme la reprise d'une expression nominale ou d'une expression de taille supérieure ou égale à la phrase par un groupe nominal (GN) ou un pronom (c'est nous qui soulignons).

G. De Weck¹⁹ adopte, elle aussi, cette définition, en écrivant que le groupe (ou syntagme) nominal a deux constituants obligatoires : « les déterminants et les lexèmes nominaux ».

Les sous-catégories de l'AN comprennent les trois suivantes :

- l'anaphore définie :

Elle est la reprise d'un GN par un GN défini, c'est-à-dire, qui commence par un déterminant défini (par exemple, l'article défini) ; un exemple : *Mes amis ont eu un bébé. Ils l'ont nommé Frédéric. Le bébé pesait 3,5 kilos à sa naissance.*

- l'anaphore indéfinie :

Celle-ci est l'inverse de la précédente. Un exemple : *Le logement en centre-ville n'est pas toujours trop cher. Un studio coûte environ 360 euros par mois tout compris.*

- l'anaphore fidèle :

Elle reprend le nom-tête du GN de son antécédent. P. Charaudeau et D. Maingueneau²⁰ la définissent comme une « reprise lexico-syntaxique de l'antécédent avec simple changement de déterminant ». Un exemple : *Il y avait à la porte un homme. Cet homme venait de loin.*

b) l'anaphore pronominale :

L'Anaphore pronominale (souvent AP dans la suite) est la reprise par un pronom de troisième personne, par un pronom possessif, réfléchi, démonstratif (cela, celui-ci, celui-là), indéfini (aucun, certains, chacun) ou par un pronom numéral²¹. L'effacement / l'ellipse du pronom est considéré comme une AP²².

Voici trois sous-catégories de l'AP et leurs illustrations:

- l'anaphore totale :

L'anaphore est totale quand le représentant (l'anaphorique) et l'interprétant (l'antécédent) renvoient exactement à la même chose et dans sa totalité. Le pronom relatif est le cas le plus net de l'anaphore totale, selon J. Gardes Tamine et M.-A. Pellizza²³. Un exemple : *Voilà celui que tu cherchais.*

- l'anaphore partielle :

¹⁸ MAINGUENEAU, D. Op. cit., p. 196.

¹⁹ WECK, G. de. Op. cit., p. 147.

²⁰ MAINGUENEAU, D. Op. cit., p. 48.

²¹ PERRET, M. **L'Énonciation en grammaire du texte**. Paris : Nathan, 1994 ; p. 65.

²² BRONCKART, J.-P. Op. cit., p. 274.

²³ GARDES TAMINE, J. ; PELLIZZA, M.-A. **La Construction du texte, de la grammaire au style**. Paris : Armand Colin, 1998 ; p. 151.

Elle s'appuie sur des pronoms qui prélèvent un sous-ensemble de référents dans un ensemble constitué par l'interprétant. Elle s'effectue par des corrélats anaphoriques comme « l'un ..., l'autre ... » et par des pronoms indéfinis comme « certains », « plusieurs », « quelques-uns », etc. Un exemple : *Les étudiants ont été accompagnés, les uns par leurs parents, les autres par leurs amis, à la journée portes-ouvertes.*

- l'anaphore sur syllepse :

Ici, l'expression anaphorique pronominale entraîne des modifications affectant le genre ou le nombre grammatical de l'antécédent. Un exemple : *J'ai laissé une personne dans la salle de lecture. Il travaille sur l'ordinateur.*

*

Ainsi précisé, nous observons donc que l'anaphore est un phénomène complexe et fondamental dans la production du texte linguistique.

Il convient à présent de montrer quelles en ont été les procédures d'exploitation dans cette recherche-action qui visait à l'amélioration des habiletés d'expression écrite d'apprenants kényans.

3 Méthodologie

Le français est une matière facultative dans l'enseignement secondaire (équivalent du collège français) au Kenya. Aujourd'hui, il est enseigné dans plus de quatre cents écoles à travers le territoire. Le ministère de l'Éducation prévoit deux heures de cours de français par semaine pour les deux premières années du secondaire et deux heures et quarante minutes par semaine pour la troisième année du secondaire. La quatrième année prévoit trois à six heures de cours de français par semaine suivant la disponibilité du professeur de français. C'est dans ce contexte que notre étude s'est développée, sur la base de nos récits nationaux et des productions de nos élèves. Cette partie de notre présentation s'attachera à la présentation de notre corpus et de notre méthode d'analyse.

3.1 Présentation du corpus

Afin de montrer que le conte traditionnel est un excellent support pour enseigner l'anaphore aux apprenants du français au Kenya, nous avons retenu deux contes ethniques kényans, l'un de l'ethnie bantoue Kikuyu et l'autre de l'ethnie nilotique Luo. Ce sont deux des quarante-quatre ethnies africaines du Kenya. Nous présentons ici²⁴ un extrait d'un de ces deux contes kényans pour montrer que l'anaphore y occupe une place lexicale prépondérante.

Pour comparer la maîtrise par les apprenants de l'anaphore en français et en swahili, nous avons un corpus de soixante-cinq rédactions scolaires en chacune de ces deux langues.

Les apprenants étaient des lycéens et lycéennes à la fin de leur quatrième année de français langue étrangère (FLE) dans quatre lycées situés dans quatre (des huit) provinces administratives du Kenya : les provinces de Rift Valley, Central, Western et Nyanza.

La quatrième année de français au lycée correspond à trois cents heures d'apprentissage de FLE, ce qui veut dire que l'apprenant à ce niveau est à même de réaliser un texte scolaire de la longueur proposée.

²⁴ Cf. Annexe 1

Nous avons demandé aux apprenants de réaliser des récits d'une longueur de deux cents à deux cent cinquante mots sur l'un des deux sujets suivants :

- a) raconter une histoire appréciée ;
- b) écrire une rédaction intitulée : « Le jour que je n'oublierai jamais ».

Ces soixante-cinq copies avaient été retenues à l'issue du dépouillement de soixante-dix copies en français et de soixante-dix copies en swahili. Le nombre de copies a été réduit parce que quelques apprenants n'ont pas suivi les consignes de rédaction. Cinq copies dans chaque langue ont été éliminées puisqu'elles étaient soit trop courtes, soit trop longues par rapport au nombre de mots indiqué, soit encore que les rédactions ne se conformaient pas à la structure du texte narratif²⁵ qu'est le conte ou récit.

3.2 Méthode d'analyse

Afin d'analyser notre corpus nous avons élaboré une grille en cinq parties qui s'inspire de celle proposée par G. Vigner²⁶ pour évaluer l'écrit scolaire. Cette grille d'évaluation est établie sur les critères qui font d'un texte narratif « un tout qui se tient²⁷ » : la cohésion-cohérence et la logique définitionnelle du récit.

Voici les deux principales parties de cette grille :

- a) partie A1 : répertoire des anaphoriques dans le texte

Cette partie relève tous les anaphoriques nominaux et pronominaux dans la copie en indiquant leur catégorie fonctionnelle.

Par exemple :

- le chiot = anaphore nominale définie infidèle ;
- les chiens = anaphore nominale définie fidèle ;
- le jeune chien = anaphore nominale définie spécifiante.

- b) partie A2 : sommaire des anaphoriques dans le texte

Cette partie compte les occurrences dans le texte des catégories fonctionnelles des anaphoriques nominaux et pronominaux

Par exemple :

Anaphoriques

* nominaux :

. définis = 26

. associatifs = 10

²⁵ Cf. ADAM, J.-M. Op. cit.

²⁶ VIGNER G. **Enseigner le français comme langue seconde**. Paris : Clé International, 2001 ; p. 86-88

²⁷ Ibidem

* pronominaux :

. personnels sujet = 2

. relatifs = 0

Total d'anaphoriques = 28,

dont 26 anaphoriques nominaux et 2 anaphoriques pronominaux.

4 Analyse du corpus

La grille d'évaluation mentionnée ci-dessus était conçue pour évaluer les aspects formels de la cohésion des textes en français et en swahili.

Les compétences grammaticales que l'apprenant kényan en fin de quatrième année de FLE doit démontrer à l'écrit sont pratiquement les mêmes que celles requises en swahili à l'écrit au même niveau. Ceci est dû principalement au fait que le swahili parlé quotidiennement par plus de 95 % des Kényans n'est pas le même, sur les plans lexical et syntaxique, que le swahili écrit. Le swahili, comme son parent l'arabe, connaît une variété haute (écrite) et une variété basse (parlée) qui rendent l'apprentissage de cette variété haute qualifiable d'apprentissage de langue seconde.

Notre grille d'analyse était donc fonctionnellement applicable aux corpus relevés dans les deux langues, français et swahili écrit.

Nous montrerons à présent quels ont été nos conclusions d'analyse, en commençant par rapporter ici nos relevés et en présentant nos interprétations. Sur la base de cette objectivation des phénomènes d'anaphore dans les récits dans les deux langues, nous terminerons ce rapport par la présentation de nos propositions pédagogiques relatives aux possibilités de transfert de compétences à dessein, comme c'était notre hypothèse de départ, d'améliorer les compétences scripturales en français des apprenants kényans.

4.1 Relevés

Dans la nécessité de ne pas rendre notre présentation inintéressante pour le lecteur, nous bornerons ici à ne donner pour résultat primaire des relevés effectués dans les soixante-cinq productions écrites de chaque langue qu'un seul texte témoin, qui suffira pour expliciter cette phase d'analyse.

Pour l'analyse des productions en langue française, le texte témoin présenté ci-dessous de manière abrégée a été rédigé par une fille âgée de 16 ans, qui a choisi le sujet B mentionnée *supra* (« Écrire une rédaction intitulée : "Le jour que je n'oublierai jamais" »).

Le traitement de la partie A1 de notre grille d'analyse (répertoire des anaphoriques dans le texte) s'est réalisé de la manière suivante :

C'était le fin de trimestre et j'étais très heureuse comme un poisson dans l'eau. J'ai réussi bien dans mon (1)examen et j'étais la première dans mon (2)classe. J'ai reçu beaucoup de (3)pris d'après mes (4)professeurs surtout mon (5)prof de (6)mathématique. (7)Il était très content parce que j'étais (8)son première étudiante (9)qui a réussi à (10)ses examens [...]

que nous sommes allées à la maison, j'ai m'habillé chic à mes (15)uniforms. J'ai pris le première bus et je suis allé à (16)la maison directement. Après deux heures j'étais (17)chez moi [...]

(39)le bus a klaxonné mais je n'ai (40)rien écouté [...] Quand j'ai m'éveille, j'étais à (47)l'hôpital. J'ai réalisé que (48)mes parents sont mort à (49)l'accident. (50)Quelle déception !

Analyse :

AN = anaphorique nominal, AP = anaphorique pronominal

- 1 - examen = AN associatif
- 2 - classe = AN associatif
- 3 - *pris = AN associatif
- 4 - professeurs = AN associatif
- [...]
- 49 - l'accident = AN défini associatif
- 50 - Quelle déception = AN conceptuel

Le traitement de la partie A2 de notre grille d'analyse (sommaire des anaphoriques dans le texte) s'est réalisé de la manière suivante :

Total d'anaphoriques = 50, dont 37 (74%) anaphoriques nominaux et 13 (26%) anaphoriques pronominaux.

Pour l'analyse des productions en langue swahili écrite, nous avons mis en regard de chaque texte en français le texte en swahili révisé par le même élève.

Ici, la rédactrice de nos textes témoins avait également choisi le sujet B pour sa réponse.

Le traitement de la partie A1 de notre grille d'analyse (répertoire des anaphoriques dans le texte) s'est réalisé de la même manière :

SIKU YA IBURA

Naam, hayawi (1)hayawi (2)huwa. Siku (3)niliokuwa (4)nimeingoja kwa hamu na ghamu (5)iliwadia. (6)Siku hiyo nilikuwa nisafiri kuelekea Nairobi kuabiri ndege ya kuelekea Marekani. Nilikuwa miongoni mwa wanafunzi nchini (7)(8)walikuwa (9)wamechaguliwa na serikali ya (10)Marekani kusomeshwa huko. Barua (11)niliyokuwa nimetumiwa (12)ilinieza niwe nimewasili katika uwanja wa (13)ndege (14)siku hiyo kabla ya saa nne asubuhi [...] (15)Kwa kweli, (16)hiyo (17)ndiyo (18)mojawapo ya (19)siku (20)ambazo sitawahi (21)kuzisahau aushini (22)mwangu hadi wakati (23)MtereHEMEZI (24)ataamua kunitoa ulimwenguni.

Analyse :

AN = anaphorique nominal, AP = anaphorique pronominal

- 1 - ha = AP sujet (négatif)
- 2 - hu = AP sujet
- 3 - o = AP relatif
- 4 - i = AP relatif
- 5 - i = AP sujet
- 6 - Siku hiyo = AN fidèle démonstratif
- 7 - wa = AP relatif
- 8 - o = AP relatif
- 9 - wa = AP relatif
- 10 - Marekani = AN défini fidèle
- [...]
- 163 - MtereHEMEZI = AN défini infidèle
- 164 - a = AP personnel sujet

De même pour le traitement de la partie A2 de notre grille d'analyse (sommaire des anaphoriques dans le texte) :

Total d'anaphoriques = 164, dont 92 (56%) anaphoriques pronominaux (AP) et 72 (44%) anaphoriques nominaux (AN).

98.9% des AP et 98.6% des AN sont correctement employés : leur orthographe est bonne, la syntaxe dans leur cotexte est bonne et le choix lexical est bon également.

4.2 Interprétation des résultats

Notre interprétation des résultats globaux de nos analyses s'est bien sûr fondée sur l'ensemble des observations faites sur les soixante-cinq productions écrites, dont elle présente la synthèse.

Ainsi ces résultats montrent-ils que le lycéen kényan apprenant le français est capable d'assurer la cohérence thématique et la cohésion textuelle dans un texte narratif écrit. L'analyse des récits scolaires montre que ces lycéennes, tel que nous l'affirions, savent écrire des récits cohérents.

Mais l'analyse montre également que ces apprenants ont des difficultés au niveau de la syntaxe, de la morphologie et du lexique du français. L'expérience met en lumière un écart important entre les compétences grammaticales en français langue étrangère et en swahili langue 2.

L'apprenant kényan parle déjà trois autres langues (la langue ethnique, le swahili et l'anglais) avant son premier contact avec le français et chacune de ces langues a sa grammaire à elle que l'apprenant a déjà assimilée. Nous postulons ainsi que les compétences déjà acquises dans les autres langues du milieu kényan, à savoir la langue maternelle, le swahili et l'anglais, ont facilité la maîtrise de ces compétences en FLE.

Les compétences textuelles spécifiques au français (c'est-à-dire la grammaire) résistent à la maîtrise par les apprenants kényans à cause, en partie, du style d'enseignement pratiqué au Kenya. Le système éducatif kényan fournit des moyens matériels insuffisants à l'enseignement des langues étrangères. Mais malgré ce contexte handicapant, les apprenants ont la motivation et le potentiel d'améliorer leurs compétences en FLE.

D'où l'intérêt d'une autre approche de l'enseignement de la grammaire française. C'est la raison pour laquelle, en tant qu'enseignant expérimenté en la matière, nous proposons une autre manière de valoriser le contexte socioculturel kényan dans la didactique du français écrit au Kenya. Nous proposons une étude de la grammaire de texte par la voie du récit traditionnel africain.

L'emploi des AN et AP est déjà maîtrisé par les lycéens kényans. Leur exploitation au sein d'un texte-discours comme le récit faciliterait leur explicitation, diversification et mobilisation. C'est là l'apport de la grammaire de texte.

La richesse textuelle de la fonction pronominale en swahili peut, par exemple, servir d'un bon point de départ vers l'apprentissage du pronom en français, au sein d'un texte. Puisque le pronom renvoie en amont, à son antécédent, ou en aval dans la cataphore, le récit contient tout le contenu grammatical dont l'apprenant du FLE a besoin.

Un apport supplémentaire du récit est le fait qu'il sort de l'environnement familier de l'apprenant. C'est cet apport culturel et linguistique du récit que nous voulons voir intégré dans l'enseignement du français écrit afin que les étudiants kényans puissent mieux raconter leur vie quotidienne (leur vécu) en français.

La mise à contribution de la biographie langagière de l'apprenant serait d'une grande importance dans ce contexte.

Le récit devient, dans un tel contexte, un support utile pour confronter les grammaires des différentes langues au profit de la langue cible et des compétences textuelles.

Le récit apportera l'arrière-plan culturel pour encadrer le contenu grammatical. De cette manière, la grammaire sera contextualisée, dissimulée. Le recours à la grammaire explicite interviendra uniquement pour faire le point de temps à autre.

Toutes les hypothèses que nous avons au départ sur les capacités des lycéens kényans en matière de l'écrit ayant été confirmées, nous sommes convaincu que le récit doit trouver sa place dans l'enseignement/apprentissage de la compréhension orale et écrite comme de l'expression orale et écrite.

4.3 Propositions pédagogiques

Pour résumer, voici ce que nous préconiserions au service de l'enseignement de la cohésion nominale et l'anaphore :

a) La maîtrise des principes gouvernant le fonctionnement des formes anaphoriques ne passe pas par un enseignement théorique, même si un minimum de formalisation des mécanismes en jeu peut être utile en cas de difficultés récurrentes ou pour faciliter la confrontation des jugements métalinguistiques.

Il vaut mieux organiser la pratique rédactionnelles à même de confronter l'élève aux risques de confusion référentielle.

Notre analyse corrobore ainsi ce que propose M. Charolles²⁸.

2. Dans un cours de lecture en FLE, il est préférable d'éclairer le sens des mots inconnus en tenant compte des procédés anaphoriques utilisés dans le texte même. Un texte cohésif suppose des phénomènes de reprise. Il s'ensuit que, sur le plan textuel, un terme important pour la compréhension doit faire partie d'une ou de chaînes de référence du texte et l'on trouvera en aval des termes équivalents permettant d'élucider rétrospectivement le terme en amont.

Une telle approche permet de concentrer l'attention des apprenants sur le texte à lire, de les encourager à formuler des hypothèses et des opérations de déduction du sens et surtout de former des lecteurs actifs et autonomes qui ne se laissent pas rebuter par des mots qu'ils ne connaissent pas, corroborant ici les analyses de V.V. Chuong²⁹.

3. Il est plus facile de maîtriser l'anaphore en situation de lecture que de la maîtriser lors de la production d'un écrit. C'est pourquoi il faut encourager la lecture en classe de langue, ce qui corrobore ici Reboul³⁰.

5 Conclusion

La recherche-action présentée ici, qui postulait que les apprenants de la langue française kényans disposassent d'une maîtrise des procédés de cohésion et de référenciation cotextuelle qui pouvait être un vecteur d'apprentissage grammatical du français via une pédagogie basée sur le récit traditionnel des cultures maternelles africaines, touche ici à son objectif.

Notre propos, après avoir commencé par rappeler la nature des phénomènes de cohésion nominale et d'anaphore nominale et lexicale, a validé ses postulats par l'analyse de deux

²⁸ In : SCHNEDECKER, C. Cohésion textuelle (les reprises démonstratives). **Pratiques**, n° 85, Paris 1995 ; p. 123-139 (p. 89-112).

²⁹ CHUONG, V.V. Op. cit, p. 29-30.

³⁰ REBOUL, A. Résolution automatique de l'anaphore pronominale. In : RUBATTEL C. (éd.). **Modèles du discours** : Recherches actuelles en Suisse romande. Berne : P. Lang, 1988 ; p. 216-242. (p. 237).

corpus distincts. Le premier était composé de deux contes traditionnels, kikuyu e luo, et a pu laisser observer que les récits africains recouraient culturellement très abondamment aux procédés d'anaphore et de cataphore. Le second corpus, constitué par les productions narratives écrites en français et en swahili de soixante-cinq élèves kényans, a permis de vérifier notre hypothèse que les apprenants kényans disposent également d'une connaissance des procédés d'anaphore en contexte de production personnelle de texte.

La confirmations de nos hypothèses nous a donc permis de justifier nos propositions didactiques pour l'enseignement de la langue française au Kenya et en Afrique. Ces propositions sont au nombre de quatre : premièrement, celle de viser à la valorisation pédagogique du répertoire verbal et de la compétence narrative des apprenants dans l'étude du français ; deuxièmement, celle d'exploiter cette compétence narrative par le biais de l'enrichissement des constructions des anaphores textuelles ; troisièmement, celle de privilégier initialement les pratiques de lecture de récits pour développer des habiletés de compréhension basées sur la construction d'interprétation des réseaux anaphoriques ; quatrièmement, celle de préférer également les activités rédactionnelles à celles de pure description métalinguistique.

Nous pondérerons pour finir en précisant que si les conclusions avancées dans cet article nous paraissent être solidement justifiées par un corpus d'analyse que nous jugerons important, nous ne manquons toutefois pas de percevoir que nos propositions pédagogiques relèvent encore du niveau théorique.

Nous ne pourrions donc qu'appeler à de nouvelles recherches-actions qui puissent expérimenter et présenter des méthodes pédagogiques concrètes qui nous suivent dans nos propositions et qui puissent venir offrir une précieuse contribution aux progrès de la connaissance de la langue française dans notre contexte kényan.

Anáfora e ensino da língua francesa escrita para os alunos de língua suaíli Um estudo em meio queniano

Resumo

Este artigo apresenta a produtividade do fenômeno anafórico da coesão textual nas narrativas de culturas nacionais quenianas e propõe uma didática do francês língua estrangeira (FLE) na África que passe pelo conto tradicional. São apresentados aqui os resultados de uma pesquisa realizada entre fevereiro e dezembro de 2016, junto com alunas e alunos de colégio aprendizes de francês língua estrangeira (FLE) no Quênia. São apresentados, primeiramente, os mecanismos de referência em um texto escrito. A retomada do que já foi dito é um aspecto incontornável de qualquer texto-discurso, porque assume a presença do que está se tratando, do tema. Ao mesmo tempo que evita a redundância, a anáfora deveria chamar e alimentar a atenção e o interesse do(a) leitor(a). A referência textual se realiza através de elementos gramaticais que estabelecem redes de significados entre as palavras. Sob esta luz, Serão analisados, na sequência, dois contos quenianos (kikuyu e luo), e as produções em francês e em suaíli de sessenta e cinco alunos quenianos. Essas análises, cujos resultados julgamos procedentes, comprovam a pertinência do uso da narrativa e da criação de redes anafóricas durante tanto a fase de compreensão quanto a fase de produção de texto em francês para aprimorar a eficácia do ensino-aprendizagem do FLE no Quênia, em oposição às práticas atuais que podem ser julgada excessivamente teóricas.

Palavras-chave

Anáfora. Escrita. Francês língua estrangeira. Quênia. Narrativa.

Anáfora y enseñanza de francés escrito para estudiantes swahiliparlantes

Un estudio en el ambiente Keniano

Resumen

Este artículo presenta la productividad del fenómeno anafórico de la cohesión textual en las narrativas de culturas nacionales kenianas, y propone otra didáctica para francés lengua extranjera (FLE) en África a través del cuento tradicional. Se presentan aquí los resultados de una investigación-acción realizada entre febrero y diciembre de 2016, junto a alumnas y alumnos de colegio secundario estudiantes de francés lengua extranjera (FLE), en Kenia. Primeramente, se presentan los mecanismos de referencia en un texto escrito. Volver a lo que ya se ha dicho es un aspecto ineludible de cualquier texto-discurso, porque confirma la presencia de lo que se está tratando, del tema. Así como evita la redundancia, la anáfora también debería llamar y alimentar la atención y el interés del (de la) lector (a). La referencia textual se realiza a través de elementos gramaticales que establecen redes de significados entre las palabras. A continuación, se analizan bajo este punto de vista dos cuentos kenianos (kikuyu y luo), y las producciones en francés y en swahili de sesenta y cinco alumnos kenianos. Estos análisis, que consideramos procedentes, demuestran la pertinencia del uso de la narrativa y de la creación de redes anafóricas tanto en la fase de comprensión como en la de producción de texto en francés para mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de FLE en Kenia, confrontando con las prácticas actuales juzgadas como excesivamente teóricas.

Palabras-clave

Anáfora. Escritura. Francés lengua extranjera. Kenia. Narrativa.

Références

ADAM, J.-M. **La Linguistique textuelle** : Une introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : Armand Colin, 2005.

AZKOAGA, I. G. ; IDIAZABAL, I. La Cohésion nominale dans les textes narratifs des écoliers bilingues basque-espagnol. **LIDIL**, n° 27, Grenoble : Université de Grenoble Alpes Éditions, 2003 ; p. 75-87.

BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours** : Pour un interactionisme sociodiscursif. Lausanne et Paris : Delachaux et Niestlé, 1996.

CHARAUDEAU, P. ; MAINGUENEAU, D. (sous la dir. de) **Dictionnaire d'analyse du discours**. Paris : Seuil, 2002.

CHISS, J.-L. ; FILLIOLET, J. Pédagogie de l'écrit et linguistique du discours. **Études de linguistique appliquée**, n° 42, Pédagogie de l'écrit, Paris : Klincksieck, 1982 ; p. 61-79.

CHUONG, V. V. Procédés anaphoriques et lecture en français langue étrangère. **Le Français dans le monde**, n° 327, Paris : Le Français dans le monde, 2003 ; p. 29-30.

FAYOL, M. Apprendre à produire des textes, tentative d'intégration des apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique textuelle : La production de récits. In : BARRE-DE-MINIAC, Ch.

- (éd.). **Vers une didactique de l'écriture** : Pour une approche pluridisciplinaire. Paris-Bruxelles : INRP-De Boeck, 1996 ; p. 131-153.
- GARDES-TAMINE, J. ; PELLIZZA, M.-A. **La Construction du texte, de la grammaire au style**. Paris : Armand Colin, 1998.
- JESPERSEN, J. Les Locutions anaphoriques ? à cet égard, il y aurait beaucoup à dire. In REICHLER-BEGUELIN, M.-J. ; DENERVAUD M. ; JESPERSEN J. **Écrire en français** : Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1998 ; p. 48-63.
- KABIRA, W. M. **The Oral Artist**. Nairobi : Heinemann, 1983.
- LE GOFFIC, P. **Grammaire de la phrase française**. Paris : Hachette, 1993.
- LEHMANN, D. La Grammaire de texte : Une linguistique impliquée ? **Langue française**, n° 68, Paris : Armand Colin, 1985 ; p. 100-114.
- MAINGUENEAU, D. **Linguistique pour le texte littéraire**, 4^e éd. Paris : Nathan, 2003.
- MENIGOZ, A. **Apprentissage et enseignement de l'écrit dans les sociétés multilingues** : L'Exemple du plateau Dogon au Mali. Thèse de doctorat, Besançon : Université de Franche-Comté, France, 2003.
- ONYANGO-OGUTU, B. ; ROSCOE, A. A. **Keep My Words**. Nairobi: EAPH, 1986.
- PERRET, M. **L'Énonciation en grammaire du texte**. Paris : Nathan, 1994.
- REBOUL, A. Résolution automatique de l'anaphore pronominale. In RUBATTEL, C. (éd.). **Modèles du discours** : Recherches actuelles en Suisse romande. Berne : P. Lang, 1988 ; p. 216-242.
- RIEGEL, M. ; PELLAT, J.-C. ; RIOUL, R. **Grammaire méthodique du français**. Paris : PUF, 1^{ère} éd. Quadrige, 1994.
- SCHNEDECKER, C. Cohésion textuelle (les reprises démonstratives). **Pratiques**, n° 85, Paris 1995 ; p. 123-139.
- VIGNER, G. **Enseigner le français comme langue seconde**. Paris : Clé International, 2001.
- WECK, G. de. **De la cohésion dans les textes d'enfants**. Paris : Delachaux et Niestlé, 1991.

Annexe 1

*Extrait de la collection de récits de l'ethnie Luo, Keep My Words*³¹. L'ethnie Luo (prononcé [luo]) est le troisième groupe ethnique du Kenya en population. Elle est d'origine nilotique, de souche nilo-saharienne. Dans ce récit (traduit de la version anglaise par nos soins), les animaux sauvages sont personnifiés pour la plupart du temps, et dans les mots africains, toutes les lettres sont prononcées. Nous y avons souligné tous les groupes nominaux et pronominaux anaphoriques afin de faire ressortir le potentiel de ce texte à servir de support pédagogique pour enseigner la grammaire de texte, et spécialement l'anaphore.

³¹ In : ONYANGO-OGUTU, B. ; ROSCOE, A. A. **Keep My Words**. Nairobi : EAPH, 1986. p. 63-66.

Une femme noble

Il était une fois un vieux monsieur du nom Opien Wuon Abonyo (c'est-à-dire, Opien fils d'Abonyo). Sa femme s'appelait Apiyo Nyagot. Ce dernier nom, Nyagot, doit d'emblée vous informer que la femme était originaire d'une région montagnaise du pays. Le couple avait dix enfants, un troupeau de bovins et douze chiens.

Une grande famine descendit sur le pays et le vieux se trouva obligé d'abattre toutes ses vaches – toutes, notons-le bien – à l'exception de deux. Il a gardé les deux parce qu'elles donnaient le plus de lait. Petit à petit, la famine devint tellement grave que plusieurs membres du clan y succombèrent ; et comme tous les membres de la famille de monsieur en arrivèrent au point de n'avoir que le lait pour vivre, il décida de déplacer la gourde dans laquelle on gardait le lait de la maison familiale dans sa duol, loin des enfants [...]

chacun avec le sourire macabre. Quand les douze Hyènes ne furent plus, Apiyo rangea son fer et invita sa famille à sortir. Les enfants dansaient avec joie en chantant les louanges de leur mère jusqu'à chez eux. Très marqué par le courage exceptionnel de sa femme, Opien fils d'Abonyo offrit ce conseil important à ses enfants : « Ne méprisez jamais une femme pour la seule raison qu'elle est une femme. »

TINDA (formule traditionnelle de clôture du conte chez les Luo).

Annexe 2

Une femme noble (texte intégral)

Il était une fois un vieux monsieur du nom Opien Wuon Abonyo (c'est-à-dire, Opien fils d'Abonyo). Sa femme s'appelait Apiyo Nyagot.

Ce dernier nom, Nyagot, doit d'emblée vous informer que la femme était originaire d'une région montagnaise du pays.

Le couple avait dix enfants, un troupeau de bovins et douze chiens.

Une grande famine descendit sur le pays et le vieux se trouva obligé d'abattre toutes ses vaches – toutes, notons-le bien – à l'exception de deux. Il garda les deux parce qu'elles donnaient le plus de lait.

Petit à petit, la famine devint tellement grave que plusieurs membres du clan y succombèrent ; et comme tous les membres de la famille de monsieur en arrivèrent au point de n'avoir que le lait pour vivre, il décida de déplacer la gourde dans laquelle on gardait le lait de la maison familiale dans sa *duol*³², loin des enfants.

La femme d'Opien était intelligente et rusée, d'autant plus devant la crise. Elle savait comment trouver de la nourriture pour sa famille à des moments où la nourriture était la plus rare. C'est ainsi qu'elle sut que monsieur le Rat et ses amis avaient discrètement découvert des provisions de maïs qu'ils avaient pris l'habitude de voler.

Alors, elle rendit visite au Rat et tenta avec tact de le persuader de lui confier son secret. Mais monsieur le Rat était chiche de caractère et il refusa de divulguer son secret, ce qui ne découragea pas Apiyo : elle redoubla ses efforts jusqu'à ce que le Rat lui eût dit le secret.

« - Nous nous approvisionnons chez madame la Hyène, lui confia-t-il. Et je te préviens d'ores et déjà que si tu te fais attraper par madame la Hyène, tu en souffriras énormément. »

Toujours prête à risquer sa vie pour sauver celle de ses enfants, la mère Apiyo décida de se rendre à *Kondiegi* (c'est-à-dire, chez les Hyènes). Sa pauvreté et son courage lui inspirèrent une

³² case personnelle réservée au père du foyer

ferme résolution. Elle retourna chez elle et commença immédiatement les préparatifs de son voyage.

Heureusement, les Hyènes s'étaient endormies quand Apiyo arriva chez elles. Elle vola autant de maïs qu'elle put et s'enfuit, tel le vent, vite chez elle. Au bout de quelques jours, les enfants d'Apiyo mangeaient à leur faim, grâce à ses visites régulières chez la Hyène.

Après avoir mangé, un jour, l'un des fils d'Apiyo s'approcha de son père et cria « Attention ! » et lui jeta une poignée de pain. Monsieur Opien attrapa la poignée et l'avalala d'un coup en priant son fils de lui en jeter plus. Aussitôt, une autre boule lui fut lancée et Opien la dévora promptement.

La famine battait son plein ; Apiyo ne se fatigua point. Dès qu'il le fallait et qu'elle avait le temps, elle partait à la recherche du maïs. Un jour, son mari l'accompagna. Quand ils sont arrivés à *Kondiegi*, Apiyo lui montra les greniers et lui décrivit leurs contenus. Ce tour d'inspection des greniers fatigua le vieux Opien qui descendit dans un grenier pour se nourrir du maïs. Apiyo, quant à elle, se mit à charger son sac. Ayant pris la quantité qu'elle pouvait porter, elle retourna au grenier dans lequel était Opien et lui annonça qu'il était temps de repartir. Aucune réponse. Eh bien, le vieux avait trop mangé et déféquait furieusement sur le plancher du grenier, indifférent aux appels d'Apiyo. Celle-ci, sachant bien les conséquences de se faire attraper dans cet endroit et croyant son mari déjà parti, prit sans hésiter le chemin du retour chez elle.

Se réveillant au petit matin le lendemain, les Hyènes entendirent des bruits étranges en provenance des greniers et se dépêchèrent saisir leurs matraques. En un instant, elles montaient à l'entrepôt qui contenait les grains en s'appelant au meurtre. A l'intérieur de l'entrepôt, avant qu'ils ne se mettent à matraquer à mort le coupable Opien, elles se rendirent compte qu'il s'agissait d'un être humain.

« Ce sera un repas délicieux, rient-elles, une fête nous attend aujourd'hui ! »

Tandis qu'Opien pleurait et demandait à être pardonné, les Hyènes le traînèrent brutalement à l'extérieur du grenier.

« Laissez-moi, supplia-t-il, je ne peux pas vous satisfaire vous toutes. Laissez-moi retourner à ma famille. J'ai beaucoup d'enfants dont vous pouvez vous servir – suffisamment pour vous rassasier ! »

La chance d'avoir plus de cette nourriture tenta toutes les bêtes qui accompagnèrent, toutes, Opien à son domicile.

En arrivant chez Opien, les Hyènes annoncèrent à Apiyo qu'à partir du lendemain, elles viendraient chez elle manger un enfant par jour. « Et chaque enfant doit être savoureusement cuit et servi avec une portion généreuse de pain. »

Ils y passeraient chaque jour jusqu'à ce qu'ils aient mangé tous les enfants.

Mais Apiyo, femme ingénieuse qu'elle était, gratta sa tête pour trouver un moyen de sauver ses enfants. Et un plan original elle trouva.

Chaque fois que les Hyènes devaient passer, elle cuisait un de ses douze chiens et cachait l'un de ses enfants dans le creux d'un arbre. Elle faisait ceci à l'insu d'Opien. Ce plan fut scrupuleusement respecté jusqu'à ce que tous ses dix enfants aient été cachés et qu'elle ait cuit dix des douze chiens. Les Hyènes, elles, se réjouissaient de leurs repas et riaient à gorge déployée à la fin de chaque repas. Autant ignoraient-elles l'identité de leur nourriture immonde, autant leurs ventres avarés l'accueillaient.

Les malheurs de la famille Opien n'étaient pas pour autant à leur fin car les Hyènes, voyant que tous les enfants avaient été mangés, ordonnèrent à Opien de cuire sa femme.

Apiyo fut étonnée, mais elle était à la hauteur des circonstances.

Quand son mari était sorti, elle cuisit le plus gros des deux chiens qui restaient. Ensuite, elle prépara un grand gâteau au maïs, qu'elle servit avec le chien cuit, avant de s'enfuir pour se cacher.

Comme attendu, les Hyènes arrivèrent, se gavèrent et s'endormirent profondément par la suite. Qu'est-ce qu'elles étaient rassasiés ! A leur prochaine visite, c'est Opien lui-même qu'elles voulaient manger !

Le pauvre homme, solitaire dans ce monde qui lui avait coûté tous les membres de sa famille, prépara du pain et bouillit l'eau. Le pain il a couvert et mis de côté pour qu'il demeure chaud, alors qu'il mit l'eau chaude sur le feu brûlant. Puis, il recula de plusieurs mètres pour essayer de sauter dans l'eau bouillante. Les yeux fermés, il s'approcha en courant de l'eau, mais chaque fois, il s'arrêta court, ouvrit ses yeux et cria : « Oh, fils d'Abonyo, aujourd'hui c'est ton tour ! ».

Plusieurs fois, il courut et tenta de se lancer, mais en vain. Finalement, il se mit à pleurer :

« Apiyo, ma femme, comment t'es-tu cuite ? Tu vois comment je souffre maintenant. Oh Apiyo des montagnes, reviens à moi ! ».

Apiyo entendit ses cris et se précipita à la maison, lui disant de s'enfuir dans la brousse où leurs enfants étaient cachés dans un arbre. Opien fut fort étonné de revoir sa femme, mais il se précipita dans la forêt.

Entre temps, Apiyo cuisit le dernier chien et le servit comme d'habitude avant de rejoindre son mari et ses enfants.

Lorsque les Hyènes revinrent chez Opien, l'une d'elles dit en riant : « Ha ha ! Quelle superbe histoire ! Qui a jamais entendu parler d'un homme qui se cuit et se sert comme repas ! C'est du jamais vu ! ».

Ils mangèrent le chien et, identifiant les traces d'Opien, partirent, hélas, à sa poursuite.

Arrivant à l'arbre qui cachait la famille Opien, ils se mirent à hurler de joie pendant qu'Opien tremblait d'angoisse à la pensée que sa famille ne connaîtrait aucune miséricorde de la part des Hyènes.

Les Hyènes se mirent à forcer la porte de l'abri des Opien.

Et Opien tremblait de peur.

« Oh fils d'Abonyo, se lamentait-il, je vais mourir aujourd'hui ! »

Apiyo des montagnes, elle, garda son sang-froid : elle ne dit rien et n'était point effrayée.

C'est seulement quand la porte de leur abri était sur le point de céder sous le poids des Hyènes, qu'elle dit calmement :

« - Attendez un moment, je viens vous ouvrir. » Elle descendit et ouvrit la porte.

« - La voilà ouverte. Malheureusement, notre maison est tellement petite qu'elle ne peut pas vous prendre toutes à la fois. Nous autres, nous entrons à reculons et nous nous retournons une fois à l'intérieur.

Je sais que nous vous avons été injustes et vous avez raison de nous massacrer nous tous. »

Le franc-parler d'Apiyo impressionna les Hyènes dont la première avança, se tourna et commença à passer par la porte à reculons. Dans le processus, Apiyo la saisit solidement d'une main de fer et enfonça un fer rouge, costaud et brûlant, dans son cul. Son visage forma alors comme un sourire mortel, ce qui provoqua un reproche de la part de ses consœurs :

« Regardez-la, hurlèrent-elles, quelle folle ! Elle sourit avec la nourriture ! ».

Très vite, Apiyo tira à l'intérieur le cadavre de la bête et appela la suivante pour faire son entrée. Une à une, elles entrèrent. Et l'une après l'autre, elles moururent, chacune avec le même sourire macabre.

Quand les douze Hyènes ne furent plus, Apiyo rangea son fer et invita sa famille à sortir. Les enfants dansaient avec joie en chantant les louanges de leur mère jusqu'à chez eux.

Très marqué par le courage exceptionnel de sa femme, Opien fils d'Abonyo offrit ce conseil important à ses enfants :

« Ne méprisez jamais une femme pour la seule raison qu'elle est une femme. »

Annexe 3

Ceci est un conte de l'ethnie Kikuyu ³³. L'ethnie Kikuyu est bantoue, de souche niger-kordofanienne. C'est aussi la première ethnie kényane en nombre de locuteurs.

Wachichi

Il était une jeune fille du prénom Wachichi. Elle était très belle et elle avait un écart extrêmement beau entre ses deux dents d'avant de la mâchoire supérieure. La belle Wachichi avait l'habitude de se promener avec les autres jeunes filles du voisinage dans le pays des Agikuyu (du peuple kikuyu). C'était il y a fort longtemps.

Les autres filles devinrent très jalouses de Wachichi à cause de sa beauté exceptionnelle. Elles étaient jalouses parce que chaque fois qu'elles rencontraient un jeune homme dans leurs promenades, le jeune homme n'admirait que Wachichi. Il n'y avait qu'elle que les jeunes hommes estimaient être très belle. Les autres filles voulurent donc la compromettre.

Un jour quand elles se promenaient ensemble, les filles prirent discrètement la décision de jeter Wachichi dans une grande fosse profonde dans la terre. Elles trouvèrent une telle fosse et l'enlevèrent puis l'y jetèrent. La fosse était très profonde, Wachichi ne pouvait pas s'en sortir. Elle ne fut pas blessée mais elle a dû y rester parce qu'elle ne pouvait pas sortir de là à elle seule. Elle ne mourut pas non plus.

Wachichi avait un petit frère qui l'aimait beaucoup. Le frère l'aimait vraiment beaucoup. Si Wachichi n'était pas encore rentrée à la maison le soir, son petit frère ne se couchait pas. Il l'attendait, même s'il avait sommeil. Il avait aussi une chanson qu'il aimait à chanter à Wachichi, sa sœur.

Pendant les jours que Wachichi était dans la fosse, son frère avait beaucoup pleuré parce qu'elle lui avait manqué. Lorsqu'il faisait paître les chèvres, il pleurait toujours pour sa sœur. Parfois, il se mettait à chanter la chanson. La chanson pour Wachichi. Il chantait et chantait.

Un jour, il se fatigua et s'assit à côté de la fosse où se trouvait sa sœur. Mais il ne savait pas qu'elle y était. Il continua de chanter, ainsi :

Notre Wachichi *itouhou, itouhou*,
Le bel écart entre tes dents,
Nous le déclarons beau, *itouhou, itouhou*,
Le bel écart entre tes dents, *itouhou, itouhou, itouhou, itouhou, itouhou*.

En pleine ignorance de la présence de sa sœur dans la fosse, le garçon continua de chanter. Tout le monde dans ce pays savait que le garçon chantait pour sa sœur.

Les filles qui avaient jeté Wachichi dans cette fosse n'en avaient rien dit à personne. Elles savaient que ce qu'elles avaient fait à Wachichi équivalait à l'avoir tuée. Elles savaient que leur geste était grave. En plus, elles l'avaient jetée sens dessus dessous dans la fosse sans même savoir si elle était morte ou pas. C'est seulement par la grâce de Dieu qu'elle n'était pas morte .

Pendant que son frère chantait, Wachichi entendit de très loin la chanson. La fosse n'était pas couverte, c'est ainsi qu'elle a pu entendre son frère. Alors elle s'est dite : « Ça, c'est le garçon

³³ In : KABIRA, W. M. **The Oral Artist**. Nairobi : Heinemann, 1983. p. 50-52. Traduit par nos soins.

que j'aime tant ». Elle commença à chanter à son tour. A chanter la même chanson. Pour son frère. Celui-ci l'entendit chanter. Il crut que c'était bien la voix de sa sœur. « Tiens ! » dit-il. Mais il ne savait pas d'où venait la voix. Est-ce que la voix venait d'en haut, d'en bas, d'où était-elle ? Il se demanda donc à qui était cette voix si proche de celle de sa sœur Wachichi. Il n'avait pas pensé que la voix pouvait venir de la fosse. Il l'entendait toujours mal. Il s'approcha de la fosse et écouta. Et maintenant il entendait clairement la voix sortir de la fosse.

Il décida, coûte que coûte, de descendre dans la fosse. Il descendit au bas de la fosse, très bas, et aperçut un objet obscur qui parlait. C'est son amour pour sa sœur qui l'avait fait descendre dans la fosse. Il avait décidé que même si des animaux allaient le manger là-dedans, il irait trouver Wachichi. Il alla plus près de l'objet qu'il avait aperçu et vit que c'était bien sa sœur. Et ils se parlèrent.

Ensuite, le garçon quitta la fosse plein de joie et courut à toute vitesse chez ses parents. De ceux qui l'entendirent parler d'avoir trouvé sa sœur, il y eut ceux qui crurent qu'il avait perdu la raison. Ils se disaient qu'il n'y avait vraisemblablement rien dans la fosse. Mais on ne refuse pas de boire une bière avant de la goûter. Les gens décidèrent de suivre le garçon jusqu'à la fosse. De très nombreux villageois, les voisins, descendent dans la fosse. Au fond de la fosse, c'était bien la jeune Wachichi qu'ils trouvèrent. Ils firent ensuite glisser une corde, à l'aide de laquelle ils réussirent à retirer Wachichi de la fosse. La fille était saine et sauve. Elle n'était pas restée trop longtemps au fond de la fosse. La faim ne lui avait pas fait de mal. Elle était seulement très choquée et très apeurée de cette expérience.

Wachichi fut emmenée chez elle et le conseil des anciens du pays se réunit pour discuter de la conduite des jeunes filles. Néanmoins, étant donné qu'elles étaient de ce même pays, on ne pouvait pas les punir car, après tout, Wachichi était en vie, saine et sauve et comme disent les sages : « un enfant est comme tout autre enfant. »

Wachichi a grandi en beauté. Elle est devenue une femme et quand le moment est venu, elle s'est mariée au peuple du pays. Car chez les Agikuyu, le mariage n'est pas seulement entre le couple ; la jeune mariée devient, à son mariage, membre du clan qui l'intègre.

Ici se termine l'histoire de Wachichi.

Date de remise au comité de rédaction d'AntipodeS

le mardi, 15 août 2017

Date de publication

le mercredi, 27 février 2019

Pour citer cet article

OGUTU, James Nyangor. L'Anaphore et l'enseignement du français écrit aux apprenants swahilophones : Une étude en milieu kényan. **AntipodeS - Études de langue française en terres non**

francophones. São Salvador da Bahia de todos os Santos, Brésil : Universidade Federal da Bahia, vol. 1, n° 1, juillet / décembre 2018 ; p. 38-60. Rubrique Didactique. ISSN électronique : 2596-1837. Disponible en <<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>>. Mis en ligne le 27 février 2019.

L'auteur

OGUTU, James Nyangor

Docteur, maître de conférences, département de Linguistique et de Langues étrangères, Moi University

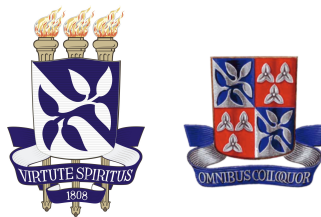
Adresse postale : P. O. Box 9386 – 40141, Kisumu, Kenya
Adresse électronique : ngatruoth@yahoo.fr

Droits d'utilisation



Cet article est publié sous la protection de la licence *Creative Commons* de type *Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International*, dont les termes sont consultables en ligne à l'adresse <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode> : ses contenus sont publiés gratuitement et libres de droits d'utilisation non commerciale par un tiers, ce dernier étant soumis à l'obligation de citation de source, de déclaration de toute altération et de publication dans les termes de la même licence.

Éditeur



AntipodeS - Études de langue française en terres non francophones
<https://portalseer.ufba.br/index.php/Antipodes>

Departamento de letras românicas
Instituto de letras
Universidade federal da Bahia

São Salvador da bahia de todos os Santos
Brasil
