Sur la place de la traduction du passé composé et de l'imparfait des verbes français vers l'anglais : une étude des écrits chez les étudiants ghanéens akanophones en licence de FLÉ

Baba Haruna

▶ **To cite this version:**

Baba Haruna. Sur la place de la traduction du passé composé et de l'imparfait des verbes français vers l'anglais : une étude des écrits chez les étudiants ghanéens akanophones en licence de FLÉ. Linguistique. Université de Strasbourg, 2016. Français. NNT : 2016STRAC044 . tel-01558195

HAL Id: tel-01558195
https://theses.hal.science/tel-01558195

Submitted on 7 Jul 2017

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

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

UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE ED 520

THÈSE présentée par :

Baba HARUNA

soutenue le : 05 **juillet 2016**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Français langue étrangère

SUR LA PLACE DE LA TRADUCTION DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPARFAIT DES VERBES FRANÇAIS VERS L'ANGLAIS: UNE ÉTUDE CHEZ LES ÉTUDIANTS GHANÉENS AKANOPHONES EN LICENCE DE FLÉ

THÈSE dirigée par :
Monsieur KASHEMA Laurent Professeur des universités, université de Strasbourg

RAPPORTEURS :
M. POCHARD Jean-Charles Professeur des universités, université Lumière, Lyon II
M. IBRAHIM Amr Helmy Professeur émérite, université de Franche-Comté

AUTRE MEMBRE DU JURY :
Mme MORITZ Nuzha Maître des conférences, université de Strasbourg

Baba HARUNA

SUR LA PLACE DE LA TRADUCTION DU PASSÉ COMPOSÉ ET DE L'IMPARFAIT DES VERBES FRANÇAIS VERS L'ANGLAIS: UNE ÉTUDE CHEZ LES ÉTUDIANTS GHANÉENS AKANOPHONES EN LICENCE DE FLÉ

Résumé

Dans cet ouvrage, nous nous donnons pour tâche d'investiguer la nature et le rôle du transfert interlingual dans le traitement du passé composé et de l'imparfait en français par les étudiants akanophones du FLE, scolarisés en anglais.

À la base d'un cadre construit sur les théories cognitives de Langacker (1986, 2008) et de Talmy (2000a, 2000b) sur l'aspect, ainsi que celles de Jakobson (1959) et de Catford (1965) sur l'équivalence, des données ont été collectées auprès de 57 sujets dans deux universités publiques du Ghana. Les analyses faites à l'aide du PSPP révèlent une tendance de transférer les caractéristiques aspectuo-temporelles du verbe anglais au verbe français chez les participants, menant à une mauvaise interprétation des deux temps. La connaissance de l'akan n'y joue aucun rôle. Nous recommandons que les enseignants fassent référence aux L1 lors de l'introduction des nouveaux concepts, entre autres.

Mots-clés : *aspect, équivalence, transfert interlingual, traduction.*

Résumé en anglais

This research studies the nature and the extent of the challenges students face with *passé composé* and *imparfait* as regards aspect. We investigate the respective roles of Akan, an aspectual language,and of English, a more temporal language in relation to these challenges.

Stratified random sampling was employed in data collection among up to 57 students Tools employed were interviews, questionnaires and translation tests.The data was analysed with PSPP and discussed within a framework of the cognitive theories of Langacker (1986, 2008) and Talmy (2000a, 2000b), and Jakobson's (1959) et Catford's (1965) theories of equivalence. Results show that Akanophone students of French superimpose TAM featues of English on these French tenses and thus misinterpret them. Learners' background knowledge of Akan plays no role in these operations. We recommend that teachers of French refer to knowledge of L1 in introducing new concepts.

Key words : *equivalence, translation, aspect, crosslinguistic transfer*

REMERCIEMENTS

La gestion d'une thèse, bien qu'un travail d'un auteur unique, s'avère impossible à mener sans les apports de plusieurs acteurs, chacun d'eux étant nécessaire et important à sa manière. Au terme de la réalisation de la mienne, j'aimerais m'engager dans la reconnaissance des efforts de ceux qui ont contribué à ce succès partagé :

Ma profonde et sincère gratitude s'exprime à l'endroit de M. Laurent Masegeta B.M. KASHEMA, Professeur des Universités, qui a accepté de diriger mes recherches et la rédaction de la thèse, et ce, malgré ses lourdes charges didactiques et administratives. Monsieur le Professeur, je vous remercie encore pour les travaux scientifiques que vous m'avez si gracieusement prêtés pou consultation, ainsi que les mille et un conseils que vous m'avez prodigués. Vous ne saurez jamais combien j'en ai eu besoin ;

J'exprime les mêmes sentiments à M. Domwini Dabire KUUPOLE, Professeur de Linguistique Française et Vice-Chancellor de l'Université de Cape Coast, depuis le début le co-directeur de la thèse. En dépit de sa situation et sa qualité de Président d'université, il a consacré beaucoup de temps et d'effort à la lecture et la correction des brouillons. Je reconnais également sa contribution en termes de documentation et de conseils. Monsieur le Vice-Chancellor, je vous suis très obligé ;

Les messieurs et les dames, actuels et anciens fonctionnaires, diplomates à l'Ambassade de France au Ghana, dont M. Arnaud DORNON, Mmes Nina AMAH, Julie BRIAND, Valérie LESBROS et Stéphanie SOLEANSKY, qui ont coopéré pour le bon déroulement du programme, je vous remercie, où que vous soyez. Je tiens à remercier surtout Mmes Julie BRIAND, Stéphanie SOLEANSKY et Nina AMAH pour leur engagement, particulièrement aux moments difficiles ;

M. Edem K. BAKAH, Chef du Département de Français, à vous ma gratitude infinie d'abord pour m'avoir mis en contact avec mon actuel directeur de thèse, et ensuite, pour le soutien et d'autres choses trop sacrées pour les expliciter dans ces pages. Akpè na wo !

Je serais ingrat si je ne faisais pas mention de l'appui reçu de la Training and Development Section de l'Université de Cape Coast, surtout auprès du Révérend. Isaac B. SARBENG, Chef de section et les messieurs et les dames membres de l'équipe ont travaillé sans discontinuer pour assurer le financement de mes divers séjours à Strasbourg. À vous je dis « Grand merci » ;

À cette liste distinguée, j'ajoute mes collègues, MM. Anthony DE SOUZA, Atta G. BEITWUM, Kwame O. ADDO-DANQUAH, Sylvester P. KRAKUE, Alexander KWAWU, Lawrence K. OWUSU-ANSAH,. Merci beaucoup !!!

Merci à vous tous qui m'avez soutenu pendant les moments noirs passés au Ghana : inutile de vous nommer car je vous connais et vous connaissez vote affaire. Je me serais noyé sans votre confiance et vos prières ;

MM. Yaw OTENG-PREKO, Melvin NARTEY et Michael DWAMENA du Département des Langues Modernes, la KNUST, ainsi que MM. Daniel AYI-ADZIMA, Emmanuel AFARI et ODONKOR, et Mme. Esinam AKAKPO du Département de la Didactique des Langues, l'UEW, je vous remercie pour tout le soutien et l'aide que vous m'avez accordés au cours de la phase de collecte des données ;

Je me rappelle avec beaucoup de plaisir les étudiants, alors inscrits en deuxième année de licence à la KNUST et à l'UCC ayant participé volontiers à l'enquête. Sans eux, ce travail de recherche aurait été tronqué. Je leur saurai toujours gré ;

À la grande famille de Strasbourg, l'Évêque Joejo DADZIE, Maman Eunice, et la famille, je vous dis merci pour le soutien moral que vous m'avez offert chaque fois tout le long de mes séjours dans votre ville ;

Ma gratitude s'adresse aussi à l'endroit des membres de la Doxtra : Colette, Stéphanie, Constanz, Fayssal Said, Otieno…. Vraiment, la thèse mobilise un grand nombre de gens !

Ma chère Barbara, Madame Yirenkyi-ADDO, sœur, amie, confident, tu m'as secouru plus que tu ne le sais. Je garde toujours un souvenir attendri de toi. Merci mille fois !!!

Aux anciens étudiants de l'UG en année à l'étranger en 2011, je vous remercie pour votre soutien aimable et votre compréhension ;

À vrai dire, la liste est si longue que je ne saurai reconnaître individuellement les apports de chaque personne qui ait contribué à la réalisation de cette thèse. À vous tous et toutes, soyez les dépositaires de ma profonde reconnaissance.

MEDA HOM NYINARA ASE PAPAAPA !
NYƐ YI WALA DƆŋŋ
AKPE NA MI
THANK YOU !
GRAND MERCI !
VIELEN DANK!

DÉDICACE

À toi, Dada, qui es plus qu'un père ;
à toi, Mama, toujours chère, toujours proche et pourtant
si loin ;
Vous avez cru en moi…..
à mes frangins et frangines,
Aux moments difficiles, vous étiez, êtes et serez toujours là
pour moi…….

à toi Akosua Febi, qui partages tout avec moi
Tu me vaux plus que tu ne le saches….

Aux deux Kodwo,
NYAN et DEBRAH :

Les absences en chair n'étaient pas en vain….

J'espère que vous serez fiers de moi
comme
je le suis
de vous.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....I
DÉDICACE.....III
LISTE DES DIAGRAMMES.....VII
LISTE DES FIGURES.....VII
LISTE DES TABLEAUX.....VII
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....1
CHAPITRE 1.....14
Travaux antérieurs et cadre théorique.....14
1.0 Introduction.....14
1.1 Équivalence.....14
1.2 Temps et Aspect.....28
1.2.1 Temps.....28
1.2.2 Aspect.....29
1.3 Traduction et apprentissage des langues étrangères.....31
1.3.0 Introduction.....31
1.3.1 Divers regards sur la traduction.....31
1.3.2 Traduction en tant que technique d'apprentissage.....52
1.4 La Grammaire cognitive.....65
1.4.0 Remarques préliminaires.....65
1.4.1 Psycholinguistique générale et linguistique cognitive.....70
1.4.2 Grammaire cognitive.....76
1.4.3 Schéma du nom.....91
1.4.4 Schéma du verbe.....92
1.5 Verbes et grammaire cognitive.....100
1.6 Les parallélismes entre verbes et noms.....105
1.7 Interprétation grammaticale de temps et d'aspect verbaux.....107
1.8 À propos de l'akan.....109
1.8.1 Contexte sociolinguistique de l'akan.....109
1.8.2 Éléments de syntaxe de l'akan.....110
1.8.3 Le verbe akan.....112
1.8.4 Prosodie de l'akan.....116
1.9 Conclusion partielle.....119

CHAPITRE 2.....121
Méthodologie de l'enquête.....121
2.0 Introduction.....121
2.1 Lieux de l'enquête et population cible.....122
2.1.1 Lieux de l'enquête.....122
2.1.2 Population cible.....122
2.2 Échantillonnage.....125
2.3 Procédures d'échantillonnage.....127
2.4 Méthodes de collecte de données.....128
2.4.1 Description du test écrit.....129
2.4.2 Interview.....130
2.4.3 Enregistrement des données.....131
2.4.4 Questionnaire structuré.....132
2.5 Pré-enquête.....133
2.6 Collecte des données.....135
2.7 Conditions générales de l'exercice.....136
2.8 Conclusion partielle.....136
CHAPITRE 3.....138
Présentation et analyse des données – questionnaire et traduction orale.....138
3.0 Introduction.....138
3.1 Nature des données.....138
3.1.1 Données sur les savoirs linguistiques et langagiers.....138
3.1.2 Données sur la traduction écrite.....139
3.1.3 Données sur la traduction orale.....141
3.2 Les données du questionnaire.....143
3.3 Conscience et connaissance de l'aspect ou savoir déclaratif de la catégorie.....181
3.4 Conscience du système verbal du français.....186
3.4.1 Passé composé.....186
3.4.2 Imparfait.....187
3.5 Équivalences des temps du verbe français.....195
3.5.1 Équivalences du passé composé.....196
3.5.2 Équivalents possibles de l'imparfait.....198
3.6 Les équivalences des temps du verbe anglais.....204
3.7 Conclusion partielle.....213

CHAPITRE 4.....215
Les verbes des textes.....215
4.0 Introduction.....215
4.1 Textes.....215
4.2 Échantillons.....216
4.3 Imparfait – Texte 1 (Au cœur des ténèbres).....217
4.4 Imparfait-Texte 2 (L'Étranger).....245
4.5 Le passé composé dans Au cœur des ténèbres.....277
4.6 Le passé composé dans l'Étranger.....287
4.7 Autres temps.....307
4.7.1 Le conditionnel.....308
4.7.2 Le plus-que-parfait.....315
4.8 La vérification des hypothèses.....319
4.9 Conclusion partielle.....320
CHAPITRE 5.....323
Pertinence didactique de l'étude.....323
5.0 Introduction.....323
5.1 Le transfert interlingual.....324
5.2 Rôle possible de la connaissance de l'akan.....328
5.3 Négligence de l'akan.....330
5.4 Le cas du FLE au Ghana : enjeux et défis.....333
5.5 Suggestions en vue d'une amélioration de la pédagogie du verbe français.....336
5.6 Implications pour la politique linguistique.....340
5.6.1 Un peu d'historique.....340
5.6.2 Vers une politique linguistique nouvelle ?.....341
CONCLUSION GENERALE.....343
VERS L'AVENIR.....344
BIBLIOGRAPHIE.....347
ANNEXES 1.....*373*

LISTE DES DIAGRAMMES

Diagramme 1 :Enchaînement d'événements d'emploi dans une interaction.....82

Diagramme 2 : La composition d'un événement d'emploi.....83

Diagramme 3 : les composantes et les canaux du cadre visuel.....85

LISTE DES FIGURES

Figure 1 :les questionnaires.....139

Figure 2 : Les instruments traduits.....140

Figure 3 :Nombre des langues employées.....152

Figure 4 : Présence de l'akan dans deux langues les mieux parlées.....154

Figure 5 : L'anglais comme langue le mieux parlée.....155

Figure 6 : Proportions de participants par école.....217

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : École.....139

Tableau 2 : Institution.....140

Tableau 3 : Zone.....144

Tableau 4 : Zone ethnique où se situe la ville natale.....146

Tableau 5 : Aire.....147

Tableau 6: Durée de séjour au domicile actuel.....148

Tableau 7 : Niveau d'études.....149

Tableau 8 : Durée de scolarisation.....151

Tableau 9: Nombre de langues dans le répertoire linguistique.....152

Tableau 10 : l'akan dans deux langues les mieux parlées.....154

Tableau 11 : L'anglais comme langue le mieux parlée.....155

Tableau 12: Akan comme L1 ou parmi L1.....157

Tableau 13 : L'anglais comme langue maternelle.....158

Tableau 14 : Nombre de langues maternelles.....158

Tableau 15 : L'anglais comme langue le plus employée.....160

Tableau 16 : L'akan en tant que langue la plus employée.....160

Tableau 17 : Nombre de langues de réflexion.....162
Tableau 18 : Capacité de lire en langues nationales.....163
Tableau 19 : Compétence scripturale en langues nationales.....163
Tableau 20 : Capacité de lire et d'écrire la langue maternelle.....164
Tableau 21 : langues premièrement acquises.....165
Tableau 22 : deuxième langue acquise.....166
Tableau 23 : Compétence orale : première langue.....168
Tableau 24 : Compétence orale : deuxième langue.....168
Tableau 25: Les langues acquises: l'anglais.....170
Tableau 26: L'acquisition de l'akan.....170
Tableau 27 : l'apprentissage des langues nationales.....172
Tableau 28 : Apprentissage de la langue maternelle.....173
Tableau 29 : Durée d'études de langue nationale.....174
Tableau 30 : Étude des langues nationales en année scolaire actuelle.....175
Tableau 31 : stade de début du FLE.....176
Tableau 32 : durée d'apprentissage du FLE.....178
Tableau 33 : durée d'apprentissage de l'anglais.....179
Tableau 34: Visite à un pays francophone.....180
Tableau 35 : connaissance ou conscience de l'aspect.....182
Tableau 36 : l'expression du passé par le simple present tense.....183
Tableau 37 : L'expression du passé par le present perfect etc.....183
Tableau 38 : la représentation du passé chronologique par le simple past etc.....184
Tableau 39 : l'expression du passé par le conditionnel présent en anglais.....185
Tableau 40 : l'expression du passé chronologique par le passé composé.....187
Tableau 41 : l'expression du passé par l'imparfait.....188
Tableau 42 : le conditionnel temps du passé.....189
Tableau 43 : le présent historique comme expression du passé.....190
Tableau 44 : le plus-que-parfait en tant que temps du passé.....190
Tableau 45: Paire A.....192
Tableau 46: Paire

B.....193
Tableau 47: Paire C.....195
Tableau 48: le present perfect comme équivalent du passé composé.....196
Tableau 49 : le simple past (prétérit) comme équivalent du passé composé.....197
Tableau 50 : le past perfect (pluperfect) comme équivalent du passé composé.....198
Tableau 51 : le simple present comme équivalent du passé composé.....198
Tableau 52: le present perfect comme traduction de l'imparfait.....200
Tableau 53 : le simple past comme traduction de l'imparfait.....201
Tableau 54 : le past progressive comme traduction de l'imparfait.....201
Tableau 55 :le conditional comme traduction de l'imparfait.....202
Tableau 56: autre temps verbal comme traduction de l'imparfait.....203
Tableau 57 : le passé composé comme traduction du present perfect.....205
Tableau 58 : le présent de l'indicatif comme traduction du present perfect.....206
Tableau 59 : l'imparfait comme traduction du present perfect.....207
Tableau 60 : le plus-que-parfait et la traduction du present perfect.....207
Tableau 61 : le présent de l'indicatif et la traduction du past progressive.....209
Tableau 62 : l'imparfait comme équivalent du past progressive.....210
Tableau 63 : le plus-que-parfait et le past progressive.....211
Tableau 64: le conditionnel et la traduction du past perfect anglais.....211
Tableau 65 : répartition des copies.....217
Tableau 66 : réponses choisies pour « j'étais ».....218
Tableau 67 : les réactions du groupe UCC à « j'étais ».....219
Tableau 68 : les réponses choisies (ou non) pour « j'avais ».....230
Tableau 69 :Les choix des répondants pour « avait ».....223
Tableau 70 : Les choix des participants vis-à-vis de « trouvais ».....226
Tableau 71 : les réactions par rapport à « paraissait »».....228
Tableau 72: les choix des options par rapport à « était ».....234

Tableau 73 : les choix par rapport à « étaient éparpillés »....238
Tableau 74 : il y avait encore un.....241
Tableau 75 : traduction de « encore un »....243
Tableau 76 : les statistiques des performances vis-à-vis de « j'avais »....244
Tableau 77 : les réalisations face à « descendait »....246
Tableau 78 : le rendement du groupe de « sautait »....249
Tableau 79 : j'avais faim : les réactions dans l'échantillon....253
Tableau 80 : les diverses interprétations de « n'avais plus qu'à attendre »....255
Tableau 81 : les interprétations de « avait » (porter+habit)....259
Tableau 82 : réactions de l'échantillon à « were »(very white)....262
Tableau 83 : les interprétations diverses de « étais ….265
Tableau 84 : les interprétations diverses de « sifflait »....269
Tableau 85 : réactions au stimulus « en descendant »....271
Tableau 86 : réactions des participants à « avait l'air»....275
Tableau 87 : les représentations de « n'ai pas été »....279
Tableau 88 : les représentations de « encore....282
Tableau 89 : les correspondances de « est parti »....284
Tableau 90 : les correspondances de « ai été à»....286
Tableau 91 : les correspondances de « avons frappé» selon les participants....290
Tableau 92 : les correspondances de « a répondu»....292
Tableau 93 : traitement de «me suis senti» par les participants....296
Tableau 94 : traitement de «me suis aperçu »....299
Tableau 95 : les traductions diverses de « J'ai dit... »....302
Tableau 96 : traitement de « qui m'a montré »....305
Tableau 97 : traitement de

« regarderais »....310
Tableau 98: traitement de «me plongerais» par les participants....312
Tableau 99 : traduction de « mettrais »....314
Tableau 100 : traduction de « avait mis »....317
Tableau 101 : traduction du deuxième «avait mis»....319

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La traduction d'un document d'une langue vers une autre s'avère incontournable dans le processus de dissémination du savoir de tout genre. Au cours de l'enseignement ou l'apprentissage d'une langue étrangère, et l'enseignant et son client sont parfois, sinon souvent, appelés à entamer cet exercice formellement ou informellement,: l'un, afin d'accéder au savoir en le rendant dans la langue qu'il comprend mieux ou pour permettre à ses apprenants de pouvoir accéder à du savoir soit dans la langue source, soit dans la langue cible; l'autre, pour faciliter sa propre compréhension, ou pour répondre à des exigences scolaires. Par exemple, l'étudiant peut, au cours de sa formation, s'inscrire dans un module dont le sujet est la traduction scolaire. Tel est le cas des étudiants de français (surtout de FLE) au niveau licence des universités au Ghana. L'apprenant pourra également traduire un extrait de document, voire le document entier, au profit de son professeur ou de son lectorat lors de la rédaction d'un devoir ou d'un mémoire. Ceci permettra à la partie de l'audience qui, pour une raison ou autre, n'arrive pas à avoir plein accès à l'information dans sa version originelle. Ce motif de traduction se fait sentir chez les étudiants en mastère et aux doctorants, ainsi qu'aux chercheurs soucieux de diffuser les résultats de leurs travaux dans d'autres langues.

La traduction interlinguale s'opère également au niveau mental chez les apprenants des langues étrangères aux niveaux débutant et moyen. Cette traduction passe inaperçue des observateurs. C'est-à-dire que lorsque l'apprenant reçoit des informations dans la langue cible, soit le français, soit l'allemand, il essaie de les traiter automatiquement. Cependant, puisque le bagage lexico-grammatical de l'apprenant dans cette langue étrangère-là ne lui permet pas de digérer les informations reçues sans référence à sa langue de départ, c'est-à-dire, la langue source, il les traduit dans cette langue-là afin de mieux les comprendre (Ur, 1998).

Mais la traduction n'est pas quelque chose de facile, sauf peut-être pour les spécialistes. Comme l'indiquent Benjamin (2004), et Rajaud et Brunetti (2006), même les langues ayant un clade commun ne sont pas identiques. À quelques exceptions près, il

n'existe pas, pour un item ou élément lexical donné d'une langue A, **un** item ou élément correspondant exact dans la langue B. Autrement dit, il n'y a pas d'équivalences lexicales ou grammaticales parfaites dans deux systèmes linguistiques, car les langues sont étroitement liées aux cultures et aux philosophies distinctes. L'absence de correspondances parfaites est perçue du bilingue averti tant dans le domaine de la sémantique que dans le domaine de la grammaire. L'absence se sent dans les interactions qui impliquent plus d'une langue, y compris dans l'enseignement-apprentissage des langues en général. Spécifiquement, les différences sémantiques et grammaticales se révèlent au cours du thème et à de la version. Étant donné que la version se fait de la langue étrangère vers la langue familière à l'apprenant, cet exercice devait être plus facile pour tous. Cependant, les apprenants du FLE éprouvent presque autant de difficultés en version qu'au thème, parce que les langues impliquées, l'anglais et le français, ont des divergences de la sorte décrites ci-dessus. De plus, l'anglais ne lui est pas aussi connu que l'on aurait désiré. Dans la situation linguistique du Ghana, l'apprenant moyen aura maîtrisé les rudiments de la langue de l'environnement où il a grandi avant d'entamer l'apprentissage de l'anglais et, plus tard, le français. Ainsi, l'apprenant du français a au moins, ces langues à manier.

Parmi les quelque 79 langues nationales du Ghana, le groupe Akan est le groupe le plus important, avec 8 400 000 de locuteurs sur une population totale de 19 000 000 habitants selon le recensement national de 2000 (Ethnologue, 2005), ou 44 % comme la proportion de la population ghanéenne qui sont des locuteurs natifs et une section importante de locuteurs non-natifs (Edu-Buandoh ; 2006). Ce groupe compte au moins quatre langues majeures qui sont les langues les plus parlées et les plus répandues du pays. Un enfant grandissant dans un environnement akanophone acquiert normalement l'akan, soit comme L1, soit comme L2. Cette acquisition a d'importantes implications pour son identité linguistique et son apprentissage futur des langues.

Il faut noter que le système des langues akan interagit à plusieurs niveaux avec ceux de l'anglais et du français au cours de l'apprentissage de ce dernier pour former une

sorte d'interlangue (Krashen, 1981). Cette interlangue peut être transitoire ou plus stable (fossilisée) dépendant de plusieurs facteurs. L'interlangue et la mutation continue éventuelle au long de l'apprentissage du français influent sur les activités réalisées par les apprenants akanophones de français, y compris la version (français-anglais, *cf*. Ellis, 1992 ; Swan, 1997). Plus précisément, elle pose nombre de problèmes aux apprenants lors de la traduction des verbes conjugués au temps du passé, dont l'imparfait et le passé composé. À la lumière de l'absence d'équivalence parfaite entre les langues (Bajaud et Brunetti, ibid., Chuquet et Paillard, 1989), la traduction de la notion du passé comme exprimée par ces temps verbaux du français vers l'anglais s'avère difficile pour l'étudiant universitaire moyen qu'il parle akan (le fanti, l'asante, le brong, etc.) ou non. En fait, le temps verbal et le temps chronologique subissent des traitements cognitifs différents et s'appréhendent différemment chez les locuteurs monolingues de chacune des langues, bien que des points de vue purement grammatical et formel, il y ait des formes analogues dans toutes les langues en question.

Liée étroitement aux notions des temps verbal et chronologique est celle d'aspect. La traduction d'un temps verbal, en l'occurrence, le passé composé ou l'imparfait du français vers l'anglais, dépend non seulement de son équivalence grammaticale, mais aussi de son aspect. Par exemple, qu'une expression verbale à l'imparfait soit traduite par l e *simple past* ou par le *past continuous*, les deux temps normalement associés à l'imparfait (ou moins fréquemment, le *past perfect continuous*, par exemple*)*, dépendrait plus de l'aspect grammatical de cette forme verbale-là que de son équivalence formelle. Nous estimons que les étudiants en licence ignorent les liens entre les notions de l'aspect et du temps verbal et c'est l'une des raisons majeures pour lesquelles ils n'arrivent pas à maîtriser la version.

Tout au long de nos études aux niveaux licence et master, et puis, dans notre vie professionnelle en tant qu'enseignant de FLE assurant des cours de traduction du niveau licence plus tard, nous avons constaté que les apprenants du français au niveau licence font face à des blocages en ce qui concerne la maîtrise des temps verbaux en français,

non seulement dans leur morphologie, mais aussi vis-à-vis de leur emploi et des implications sémantiques qui en découlent. Plus précisément, ils ont des difficultés majeures à distinguer entre le passé composé et l'imparfait, non au niveau de leur morphologie, mais au niveau des possibilités sémantiques que l'emploi de ces deux temps verbaux ouvre. Par conséquent, ces apprenants, locuteurs de toutes les variantes de l'akan, arrivent difficilement à traduire l'acception d'un verbe français à l'un des deux temps verbaux en anglais. Des entretiens préliminaires avec trois autres enseignants assurant des modules pareils ont confirmé notre observation. Notons que l'acception du verbe français est étroitement liée à ses caractéristiques aspectuelles. Ainsi, il est difficile de dire d'emblée qu'un tel verbe à l'imparfait se traduira par un *past continuous* ou par un *simple past* avec des modificateurs indiquant l'aspect qui rend possible l'emploi de ce temps verbal-là en français. Il s'avère également difficile de traiter avec certitude les verbes conjugués au passé composé dans un exercice analogue car ce temps donne comme traductions éventuelles, au moins deux temps verbaux en anglais : *simple past* et *present perfect*. Cette recherche vise donc à examiner les traitements des verbes à l'imparfait et au passé composé dans les copies des étudiants du FLE au moyen d'un cadre théorique composé des notions d'aspect verbal, et d'équivalence ainsi que de la psychologie cognitive. Nous chercherons plus précisément à vérifier si et comment les interactions et les transferts interlinguaux de l'héritage linguistique hybride dont disposent ces apprenants influe sur leur traitement de ces temps verbaux français et leurs équivalents anglais au cours des exercices de traduction.

Des études menées par Cenoz (2001), Dewaele, (2001) et Hammerberg (2001) nous montrent les interactions des langues au niveau psychique qui sont fréquentes chez les apprenants d'une L3. Ces interactions s'opèrent entre les lexiques des langues, ainsi qu'entre les systèmes grammaticaux des langues dans le répertoire linguistique du plurilingue. Dewaele (*in ibid*. : 69) se propose d'étudier les interactions complexes qui se déroulent entre les deux interlingues des apprenants néerlandais bilingues en anglais qui étudient le FLE. Il précise que les deux interlangues du français et de l'anglais, ainsi que les lemmes du néerlandais L1 sont toujours actives, mais à des niveaux différents lors de

la production langagière. Dewaele (2001 : 86/87) attribue le niveau de l'activation de l'interlangue L3 par rapport aux autres langues mentales au degré de la formalité de la situation de l'échange. En outre, il découvre que la fréquence d'emploi du français a un impact plus profond sur l'interlangue que le statut de cette interlangue. Il découvre encore, conformément à une étude antérieure (Dewaele, 1998). que les locuteurs du français L3 dépendent plus de leur interlangue de l'anglais L2 alors que les locuteurs du français L2 dépendent de leur L1 dans la créativité lexicale.

De Souza (2013) découvre des transferts interlinguaux chez ses participants, surtout au niveau lexical. Selon De Souza, les enquêtés se servent des inférences, des analogies et des traductions (interlinguales et intersémiotiques) afin d'arriver au bout des tâches de navigation. Malgré les parallélismes entre ces études mentionnées d'un côté et la nôtre de l'autre, nous n'avons pas vu d'autre étude dans notre contexte portant sur la parie grammaticale du transfert interlingual, qui examine les relations complexes entre l'akan L1, l'anglais L2 et le français L3 dans le contexte scolaire ghanéen. Ainsi, nous nous proposons d'étudier ces interactions au niveau de l'aspect en nous fondant sur la traduction des temps verbaux du français vers l'anglais par les apprenants universitaires. Ces études et d'autres que nous trouverons éventuellement pourront nous indiquer les pistes à suivre pendant la recherche et la rédaction.

Enfin, nous proposerons des réflexions sur des nouvelles pistes méthodologiques à adopter pour remédier aux problèmes auxquels font face les étudiants du FLE.

De la problématique établie ci-dessus découlent des questions qui serviront à clarifier la problématique et à guider les efforts qui seront déployés dans cette entreprise de recherche :

- Quelle est la nature exacte des temps verbaux correspondants au passé composé et à l'imparfait vis-à-vis de la chronologie et de l'aspect dans le système linguistique akan ?)

- ! Quelles conditions psycho-perceptives déterminent-elles la traduction du passé composé et de l'imparfait des verbes français vers l'anglais chez la population cible ?
- ! Comment l'interaction entre les langues du répertoire linguistique de l'apprenant plurilingue promeut-elle ou empêche-t-elle la traduction chez les étudiants du FLE ?

Nous espérons trouver des réponses appropriées à ces questions au terme de ce travail.

Nos observations en tant qu'enseignant du FLE lors des cours d'expression orale et écrite et de traduction ont révélé que la plupart d'apprenants ne peuvent traduire le passé composé et l'imparfait de façon adéquate, en ce qui concerne et la signification et la grammaire. D'ailleurs, Nida (2004) affirme que puisqu'il n'existe pas deux langues identiques que ce soit en termes de significations attribuées aux symboles correspondants ou en termes de manières dont les symboles sont arrangés dans les deux systèmes, il n'existe pas de correspondance parfaite entre les langues. Cette position et les observations exposées ci-dessus justifient les hypothèses qui suivent :

i. La possibilité de traduire les deux temps verbaux français en diverses équivalences (formelles, stylistiques ou sémantiques, voire aspectuelles) anglaises, et l'incapacité de la part des apprenants d'identifier les rapprochements entre les systèmes verbaux de leurs langues maternelles d'une part, et les deux langues européennes d'autre part, empêcheraient la traduction adéquate du passé composé et de l'imparfait français par les temps verbaux appropriés de l'anglais, désormais la langue de référence des étudiants.
ii. La traduction du passé composé et de l'imparfait du français par les temps verbaux anglais dépendrait de la perception de la part des apprenants-traducteurs des équivalences formelles fournies par les dictionnaires bilingues et des manuels plutôt que par les équivalences sémantiques/stylistiques suggérées par le contexte/la situation.

iii. La connaissance du système temporel de l'anglais empêcherait l'interprétation correcte de l'aspect des deux temps verbaux français et leur traduction appropriée.

Ce que nous nous proposons alors de faire au cours de ce projet, c'est d(e) :

- identifier les problèmes auxquels les étudiants universitaires font face lorsqu'ils ont à traduire vers l'anglais des textes contenant des verbes à l'imparfait et au passé composé ;
- déterminer jusqu'à quel point ces problèmes relèvent des transferts interlinguaux et d'autres interactions entre les langues dans leur répertoire;
- déterminer comment ils abordent les problèmes identifiés en vérifiant comment ils traduisent le passé composé et l'imparfait en anglais et
- proposer des remèdes méthodologiques adéquats aux difficultés identifiées. En fait, nous espérons proposer des nouvelles approches et pistes pédagogiques à l'enseignement des temps verbaux sous discussion et des temps verbaux en général.

Nous avons constaté que les apprenants ont tendance à traduire le verbe au passé composé par le *present perfect* et à rendre l'imparfait par le *past continuous*, alors que d'autres possibilités existent dans le système verbal de l'anglais. D'ordinaire, certains enseignants ne traitent pas les systèmes verbaux des deux langues (langue source et langue cible) de façon exhaustive. De plus, dès le début de l'enseignement/apprentissage du FLE, les enseignants font quasiment abstraction des langues premières que possèdent les apprenants parce que l'anglais sert de langue de référence du système éducatif. Par conséquent, les apprenants ne bénéficient pas des confrontations qu'ils auraient pu faire entre les systèmes verbaux des langues en contact. Cette étude représente donc une tentative de résolution d'une simplification de la part de l'apprenant de mise en équivalence des temps verbaux anglais et français.

Certains des termes clés de la recherche que nous allons entreprendre sont polysémiques : ils sont ouverts à plusieurs définitions. D'ailleurs, nous introduisons ici

Akanophone, un terme construit par analogie, mais qui ne figure dans aucun dictionnaire. Dans cette section, nous nous évertuerons de fournir les acceptions de ces termes comme ils figurent dans ce document et dans le rapport final de l'étude.

Traduction : d'après Vehmas-Lehto (1992), la traduction (comme processus) consiste à exprimer au moyen de la langue-cible, une idée déjà exprimée dans la langue-source. Ainsi, ce n'est pas la langue qui est traduite ; mais le contenu véhiculé par cette langue. Pour Jakobson (2004) et Bassnett (2005), la traduction interlinguale est le processus par lequel le signe verbal est réalisé (interprété) par un autre signe verbal en provenance d'une autre langue. Cette précision s'avère nécessaire parce que ces deux derniers identifient deux autres types de traduction : *traduction intralinguale* (ou reformulation), et *traduction intersémiotique* : la représentation d'une idée exprimée préalablement dans un système de signes (par exemple, une langue) dans un autre système de signes : feu rouge pour *stop* (Jakobson, *in ibid.*). Dans cet ouvrage, les termes *traduction* et *traduire* feront référence à la traduction interlinguale, c'est-à-dire, le processus d'exprimer des idées d'une langue (dite source) dans une autre (dite cible).

Équivalence : au sein même de la traductologie, cette notion se révèle assez floue, car elle représente plusieurs réalités, parfois contradictoires, aux diverses écoles de pensée. Zakhir (2009) réfléchit sur le problème d'équivalence, jetant un regard sur les différentes approches. Van Leuven Zwart (1990) donne une définition stricte de l'équivalence comme une relation symétrique absolue entre les mots des langues différentes. Mais, comme nous l'avons déjà indiqué, Jakobson rejette cette sorte de relation, notant qu'il n'existe pas d'équivalence parfaite parmi les langues. Bassnett (2005) propose une solution en disant que l'équivalence dans la traduction n'indique pas une recherche des formes ou de sens identiques dans la langue-source et dans la langue-cible. Pour sa part, Nida (2004) distingue deux types d'équivalence : équivalence formelle, qui essaie d'établir la symétrie de forme et de contenu entre la langue de départ et la langue d'arrivée, et équivalence dynamique, fondée sur le « principe d'effet équivalent » qui cherche à produire un message d'arrivée qui aura le même effet sur son

récepteur que l'effet du message du texte source sur les récepteurs originels. Selon lui, le type formel se trouve surtout en poésie où le souci est de garder et forme et contenu dans les deux textes. Pour ce travail, nous nous proposons d'adopter une définition éclectique, qui tient en compte la symétrie stricte entre l'élément-source et l'élément-cible (équivalence formelle), mais où nous tiendrons compte du constat jakobsonien que l'équivalence est un idéal. Le problème sera traité plus profondément dans la partie cadre théorique.

Aspect : ce concept est défini au pluriel par Comrie (1976 :3) comme « les façons différentes de considérer la constitution temporelle interne d'une situation » (*notre traduction*).Cette définition considère la situation (et l'action qu'exprime un verbe quelconque) du point de vue du temps interne, à savoir, comment cette situation ou cette action se déroule par rapport aux autres situations ou actions qui prévalent. Nous emploierons *aspect* dans ce sens. Nous prenons acte des autres définitions surtout des grammaires cognitives, par exemple, celle de Goldberg (2006) et de Talmy (2001), ce qui offre des explications au niveau de la cognition humaine qui permettent les façons de considérer cette constitution temporelle interne.

Akanophone : ce terme, créé par analogie des termes comme *francophone, anglophone, germanophone,* etc. désigne comme nom, un locuteur d'une ou de plusieurs variantes de l'akan, à savoir, l'asante-twi et ses variantes (l'assin, le kwahu, l'akyem, le denkyira, etc.) l'akwapim-twi, le fanti et ses variantes, le bono (ou brong), le sefwi . Certains linguistes y ajoutent les langues proches telles que le nzema, l'ahanta et certaines variantes du guan. En fait, le locuteur doit simplement être capable de s'exprimer de façon intelligible dans l'une (ou plus d'une) des langues listées ci-dessus, en faisant preuve de maîtrise de la grammaire de la langue parlée, par opposition à celle de la langue écrite. Nous allons concentrer notre attention sur les locuteurs qui considèrent l'akan comme leur L1, et non ceux qui sont issus d'une des ethnies traditionnellement identifiées comme Akan. Cette distinction s'avère nécessaire car les statistiques varient d'un auteur à l'autre. Par exemple, *Aménagement Linguistique* (2011)

cite 50 % de la population ghanéenne comme locuteurs de l'akan toutes variantes confondues ; Edu-Buandoh (2006) estimant que 44 % des Ghanéens sont Akanophones. Quelle que soit la vraie proportion, il est certain que les parlers akan sont parlés par une partie majoritaire de la population ghanéenne.

Nous comptons nous appuyer sur les deux notions d'*équivalence* et d'*aspect* et toutes leurs ramifications, ainsi que sur la théorie de la traduction de Jakobson (2004) et le concept d'*interlangue* (Saville-Troike, 2006 ; Ellis, 1994 ; Krashen, 1981). Ce fondement théorique nous aidera d'abord à comprendre les difficultés des apprenants quant aux deux langues, et ensuite, à diagnostiquer et à analyser les problèmes qui se présentent au cours de la traduction des deux temps verbaux français vers l'anglais. Nous ferons aussi appel aux théories cognitivistes de l'apprentissage/acquisition des langues, telles que la théorie de Chomsky et les approches de Cenoz (2001), et de G. De Angelis et L. Selinker (2001). Nous espérons aussi déceler les points de rapprochement et de divergence entre les systèmes verbaux des langues impliquées qui sont susceptibles d'entraîner les difficultés chez les étudiants identifiés. Pour ce qui est des travaux antérieurs, nous jeterons un coup d'œil sur les ouvrages les plus pertinents à notre sujet, tels que ceux d'A. De Souza (2013), Wlosowicz (2009), et Gee Varshney (2005) qui portent sur l'apprentissage des langues étrangères et sur les techniques employées par les apprenants. Nous examinerons aussi quelques publications sur l'équivalence, la traduction, le transfert interlingual et sur la linguistique cognitive, c'est-à-dire, des concepts identifiés préalablement. Cet effort va aboutir à la construction d'un fondement solide, qui servira dans l'analyse et l'interprétation des données recueillies.

Pour ce qui est de la population-cible de l'étude, elle comprendra les étudiants akanophones (L_1 et L_2 confondues) du FLE et du FOS. Cependant, nous ne nous attendons pas tous enquêter, vu que ce faire exigerait le déploiement d'efforts et de ressources énormes, dont nous ne serions pas capable. Nous comptons donc nous restreindre à trois universités publiques (à savoir, celles de Cape Coast, Kumasi, et d'Accra à Legon, qui sont aussi les universités les plus anciennes au Ghana) et deux universités privées (des

créations plus récentes au Ghana). Regardant l'échantillonnage, les enquêtés seront sélectionnés de tous les niveaux (du débutant jusqu'en maîtrise, voire au doctorat). Cet échantillon accordera à l'étude, plus de fiabilité et de représentation, ce qui donnera aux résultats obtenus une validité certaine.

Il y aura des questionnaires pour l'identification de la population-cible dans les institutions et aussi pour l'identification des caractéristiques recherchées chez les apprenants akanophones du FLE : la compétence communicative en akan et l'apprentissage actuel du FLE ou du FOS. Nous emploierons ensuite des textes authentiques en français sélectionnés selon les niveaux des apprenants pour qui ils seront destinés. Les extraits proviendront de diverses sources : les articles de journal, des extraits de romans en français et des versions anglaises, qui comporteront les temps de l'imparfait et du passé composé. Quelques apprenants seront aussi interviewés sur les problèmes auxquels ils font face quand ils ont à traduire les verbes aux temps indiqués en anglais et en version en général. Nous comptons demander aux étudiants de traduire certains textes vers la variante de l'akan qu'ils ont étudiée,/qu'ils maîtrisent le mieux, soit à l'oral, soit à l'écrit. Là où ils sont disponibles, nous entretiendrons les enseignants de version pour recueillir leurs avis sur en matière des problèmes identifiés. Le dépouillement des données susceptibles d'un traitement numérique sera fait au moyen du logiciel PSPP (ce qui donnera à peu près les mêmes résultats que le SPSS). Quant aux données textuelles, nous y relèverons les traductions erronées des verbes à l'imparfait et au passé composé; ensuite, nous les analyserons afin de vérifier s'il existe une régularité (pattern) et si elles sont dues aux causes postulées dans nos hypothèses proposées. Pour les interviews, elles seront analysées à la lumière des erreurs identifiées. Cet examen permettra de confronter les opinions des professeurs et celles des étudiants vis-à-vis des problèmes de traduction de ces temps verbaux spécifiques aux étudiants akanophones.

La discussion des résultats des analyses déboucheront sur des réflexions sur les implications pédagogiques et pour les enseignants et pour les apprenants, voire pour les traductologues. Nous espérons apporter des remèdes aux difficultés entravant la maîtrise

de ces points grammaticaux dans la version. Comme le groupe des langues akan fait partie de la famille kwa (comprenant d'autres langues telles que l'éwé, le ga, etc.), nous croyons que les résultats vont s'appliquer aussi à eux. Donc, nous nous attendons à ce que les solutions que nous proposerons (s'il y en aura) leur soient également bénéfiques.

CHAPITRE 1

Travaux antérieurs et cadre théorique

1.0 Introduction

La traduction était entreprise depuis très longtemps sans que les pratiquants ne se soucient guère des processus et des théories scientifiques qui gouvernent leurs pratiques (Venuti, 2004 ; Munday, 2007). Mais, comme ce travail relève d'une recherche scientifique, il est nécessaire que nous établissions un cadre théorique dans lequel s'insérera éventuellement notre collecte des données, nos analyses et nos discussions. Ce cadre sera composé des notions et théories suivantes : l'équivalence de Nida (2004) et de Jakobson (2004), l'aspect verbal, et la linguistique cognitive, y comprises quelques aspects des approches piagetienne et chomskyenne.

1.1 Équivalence

La notion d'équivalence joue un rôle important dans la traduction interlinguale (Bayar, 2007 ; Jakobson, 1959, 2004 ; Nida, 2004 ; Newmark, 1981 ; Zakhir, 2009). L'équivalence est un point de controverse : les concepteurs nommés ci-dessus la considèrent comme incontournable, s'évertuant de la définir, alors que d'autres, notamment van Leuven (1990), Van Der Broeck (1978) et Mehrach (1997) s'y opposent, estimant que c'est un point impossible à atteindre. Le sujet suscite plusieurs opinions et réactions : qu'il n'y ait pas de symétrie parfait entre deux langues est un fait presque universellement reconnu : Jakobson (2004 : 114) avoue que « … *on the interlinguistic level, there is ordinarily no full equivalence between code-units* ». En fait, selon lui, cette absence d'équivalence est une extension naturelle du manque de synonymie parfait entre les unités d'une même langue : « *…yet, synonymy, as a rule, is not complete equivalence…* » Pour prouver ses points, il confronte, au niveau intralinguistique, les deux mots *celibate* et *bachelor.* En anglais, le mot *celibate* désigne quelqu'un qui a prêté un serment de rester célibataire sa vie durant comme le font les prêtres catholiques et d'autres ascétiques, alors que *bachelor* désigne tout simplement un célibataire. Autrement dit, *celibate* possède une nuance religieuse qui ne s'applique pas à *bachelor*.

Pareillement, au niveau interlinguistique, il fait appel à *cheese* et son équivalent russe, *syr*, un hétéronyme qui ne couvre pas *cottage cheese*. Ce dernier appelle un autre terme, *tvarok*. Ainsi, les deux termes peuvent figurer dans une même phrase du type : *bring me cheese* (*syr*) *and (sic) cottage cheese* (*tvarok*) (notre explication).

Ce point reflète la position de Edward Sapir (1956 : 68) que « *language is a guide to social reality* » et que les êtres humains sont à la merci de la langue qu'ils adoptent comme moyen d'expression. Il (Sapir ibid. : 69) note d'ailleurs que :

> *No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The worlds in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached.*[1]

Retournons à Jakobson. Il note (2004 :114) que la traduction interlinguale s'effectue normalement, non en substituant un message en langue A par des unités individuelles du code B, mais par un message entier dans ce code B. Notons ici que, par '*unité*', Jakobson entend '*mot*'. Cette distinction est importante parce qu'un message peut être légitimement considéré comme unité sémantique. Jakobson caractérise donc le message traduit comme une sorte de discours rapporté : le traducteur reçoit un message dans un code A, le décode, et transmet cela dans un code B. Ainsi, nous avons affaire à deux messages équivalents dans deux codes.

Pour Jakobson, « l'équivalence dans la différence/divergence constitue le problème fondamental du langage et le point focal de la linguistique ». Le linguiste, comme tout autre récepteur du message verbal, sert d'interprète. Tout spécimen linguistique est interprété à travers la traduction : le linguiste doit le traduire par d'autres signes de la même langue ou dans une autre langue/variante.

Selon Jakobson (ibid.), il est nécessaire que les dictionnaires bilingues contiennent des définitions comparatives, soigneusement élaborées, de toutes les unités correspondantes en ce qui concerne leur intension et leur extension. Également, il faut que les manuels de grammaires comparées de deux langues définissent les concepts

1. *Il n'y a pas deux langues qui se ressemblent suffisamment pour qu'elles soient censées représenter une même réalité. Les mondes qu'habitent les différentes sociétés sont des mondes distincts, et non un seul monde portant de diverses étiquettes - notre traduction*.

grammaticaux qui sont communs aux deux, ainsi que ceux qui appartiennent uniquement à une des langues.

Avant d'examiner la position de Nida sur la question, nous le jugeons bon de considérer quelques aspects de l'opinion de Gorlée (2004) sur la notion. Elle offre la définition suivante de l'équivalence :

> *By equivalence will be meant the stipulation, recurrent in any text in the theory of translation, that there be between source text and target text identity across codes.*[2]

Elle continue par noter que le terme se revêt de diverses significations chez chacun des grands théoriciens, notamment, Nida (*closest natural equivalent*), Wilss (*möglichst ziesprachlicher äquivalent*) et Jäger (*kommunkativ äquivalent*). Également, le terme est rendu polysémique et encore plus flou parce qu'on a tendance à ajouter plusieurs adjectifs qualificatifs : *équivalence fonctionnelle, équivalence stylistique, équivalence formelle, équivalence textuelle, équivalence linguistique, équivalence pragmatique, équivalence sémantique, équivalence ontologique,* etc. ainsi que des synonymes.

Gorlée (ibid) présente ensuite une analyse du problème en considérant les points de vue de Jakobson (1959), de Toury (1978) et surtout celui de Peirce (1966, 1979). Selon Gorlée, du point de vue de Toury et, en vérité, aux yeux des profanes, le texte-source et sa traduction sont idéalement considérés comme ayant des relations de correspondance exacte, parce que les deux textes sont des codifications de la même information et donc, les deux représentations sont interchangeables selon toute logique et/ou dans toute circonstance. Toury (1978) croit qu'en réalité, le cœur invariant est une construction hypothétique. Ainsi, les équivalents ne sont pas vraiment exactement correspondants. Gorlée estime que, d'une optique sémiotique, cette conception est soit une représentation erronée ou simpliste de la relation entre le texte et son équivalent. Dans la situation idéale, le texte-source (mot, syntagme, phrase, paragraphe, etc.) et sa traduction/son équivalent font partie d'une chaîne sémiotique : une séquence de signes interprétatifs. En réalité, les deux signes ne sont pas interchangeables : le texte-source est le signe premier

2. *Par « équivalence », l'on entend la stipulation, récurrente dans tout texte portant sur la traductologie qu'il existe l'identité transcodique entre le texte-source et le texte-cible - notre traduction*.

et primaire, considéré des points de vue logique et temporel. Le texte traduit émane du texte-source qui détermine l'existence du traduit. Selon Gorlée (2004), le texte-cible n'est ni imitation d'une structure immanente du texte-source ni structure arbitraire imposée de l'extérieur à l'originel ; c'est plutôt la règle ou l'habitude par laquelle le signe et l'objet sont liés pour qu'un effet sémiotique puisse se réaliser. Gorlée note que l'action-signe, une fois déclenchée, devient un processus récursif mais irréversible. C'est-à-dire qu'il n'est pas possible d'effectuer une traduction rétroactive (*back-translation*). Lorsque l'on traduit un texte traduit (*T2*) vers la langue-source, surtout sans avoir accès au texte originel (*T1*), le produit fini (*T3*) révèle souvent des divergences considérables d'avec le texte de départ (*T1*). Selon ce point de vue, non seulement la sémiotique change, de façon dramatique, le signe de départ, mais elle apporterait une nouvelle connaissance de l'objet que les deux signes pointent de manière indirecte et incomplète.

Nida (2004) aborde le problème de l'équivalence en déclarant que, puisqu'il n'existe pas deux langues identiques, ni sémantiquement ni syntaxiquement, il ne peut exister de correspondances parfaites entre les langues. Du coup, il balaie toute notion et toute possibilité de traduction exacte. Pour lui, une traduction peut être globalement proche du texte de départ, sans qu'il y ait une identité parfaite entre les détails des deux. Citant Constance B. West (1932), il compare l'exercice de traduction à une dette : le débiteur doit s'en acquitter non avec le même argent, mais en versant la même somme. Notons ici que Nida emploie le terme *correspondance* (*correspondence*) comme synonyme d'*équivalence*.

À l'instar de Philips (1959), Nida reconnaît plusieurs types de traduction, démolissant la distinction dualiste traditionnelle entre la paraphrase et la traduction littérale. D'après lui, ces autres types se trouvent sur le continuum entre les deux extrêmes identifiés déjà. Certaines traductions sont, par exemple, extrêmement littérales (*interlinears*) ; d'autres appellent des relations très concordantes, où un terme de la langue-source est toujours traduit par *un* même terme dans la langue-cible. Il se trouve des réalisations dans lesquelles des correspondances sémantiques et formelles strictes

sont recherchées entre le texte de départ et le texte d'arrivée. D'après Nida, ce type nécessite alors des notes explicatives et des commentaires. Par contre, le but d'autres types n'est pas la ressemblance formelle étroite ni la dissémination d'informations, mais la reproduction de l'esprit du texte de départ dans le texte traduit chez le lecteur.

Nida (2004) identifie trois sources de différences en traduction : la nature du message, l'intention (les intentions) de l'auteur et, par procuration, le traducteur, et le type d'audience. Selon lui, ces facteurs déterminent comment se réaliseront le processus et le produit fini de traduction. Concernant la nature du message, Nida explique que, dans la traduction, il importe de savoir ce qui prime entre la forme et le contenu, tout en avouant quelque corrélation entre forme et contenu. Rappelons-nous que Nida s'est spécialisé dans la traduction de la Bible. Ainsi, toutes ses illustrations en sont entièrement ou partiellement tirées. Comparant le Sermon sur le montagne aux livres poétiques de l'Ancien Testament, il montre comment dans la traduction du premier, le contenu (le message) exige beaucoup plus de considération que sa forme externe, alors que pour les deuxièmes, la forme est au moins, aussi importante que le fond. Cependant, affirme-t-il, l'utilité et l'acceptabilité du message varie d'une audience à l'autre.

Nida (2004) déclare que, pour la poésie, plus d'accent est mis sur la forme qu'en prose, et que le fond, bien que prise en compte, est contraint par la forme. Il (ibid.) note l'impossibilité presque absolue de reproduire et la forme et le fond originels dans la traduction et par conséquent, le sacrifice souvent fait de la forme au profit du contenu du message. Néanmoins, la version en prose d'un poème lyrique ne représente pas un équivalent adéquat de l'original. Elle pourrait transmettre le contenu conceptuel ; toutefois, elle se révèle incapable d'en transmettre l'intensité émotionnelle et le sentiment exprimés. Nida avoue quand même que des considérations culturelles importantes peuvent dicter que certains types de poèmes soient traduits en prose. Il cite comme exemple les poèmes épiques d'Homère dont les contenus ont été rendus sous forme de prose en anglais moderne. Selon lui, les narrations de la sorte se réalisent en prose dans les cultures de l'Europe occidentale.

Un autre facteur discuté par Nida, c'est le but du traducteur. Il va à l'encontre de la supposition commune que ce but coïncide normalement avec le but de l'auteur du texte originel, ou du moins, il existe une compatibilité entre les deux. Nida (2004) explique que l'auteur du texte originel peut avoir des buts complètement différents (amuser ses lecteurs, etc.) de ceux du traducteur (informer une communauté de chercheurs en ethnographie ou modifier le comportement du lectorat cible, par exemple. Nous reconnaissons le deuxième exemple chez bon nombre des traducteurs des textes religieux/sacrés).

Le troisième facteur considéré par Nida concerne l'intérêt et la capacité de décodage chez la population cible. Au sujet du décodage, quatre niveaux sont identifiés : celui des enfants, dont le lexique et l'expérience culturelle sont restreints ; celui des adultes débutants que Nida décrit comme « capacité à double standard » : ils pourraient, selon lui, facilement décoder les messages oraux mais éprouver des difficultés face aux documents écrits. Nous croyons que l'adulte débutant chez Nida représente l'idéal, car il existe des gens de cette catégorie qui sont censés avoir la capacité que Nida identifie au niveau oral, mais qui arrivent difficilement à décoder les messages oraux, surtout en langue étrangère. La troisième catégorie regroupe les adultes scolarisés moyens qui comprennent les messages écrits et oraux avec facilité, et le dernier groupe comprend les spécialistes d'un domaine, disposant des connaissances approfondies de la matière. Ces niveaux de compétence déterminent la nature de la traduction à faire. En matière de l'intérêt, Nida distingue celui d'un individu ordinaire qui lirait un texte pour le plaisir et l'intérêt d'un professionnel. Par exemple, un linguiste aborderait un extrait de contes traditionnels akan d'un manière complètement différente d'un profane qui s'intéresse aux contes des cultures étrangères. Les textes traduits différeront selon la concurrence de certains de ces déterminants. C'est sur ce fondement que Nida essaie de rendre explicites les notions d'équivalence formelle et d'équivalence dynamique.

L'équivalence formelle regarde, pour ce théoricien, la mise de l'accent sur la forme et le contenu du message en même temps. Ce type d'équivalence regarde donc des

correspondances étroites entre les styles poétiques, entre les phrases et entre les concepts du texte-source et du texte-cible. Le souci motivant ce type d'équivalence, c'est que le message dans la langue cible doit ressembler autant que possible à celui dans la langue source. Nida (2004) concrétise cette explication en donnant l'exemple de la traduction d'un poème en français médiéval pour des étudiants anglophones pour qui la connaissance de la langue source n'est pas nécessaire pour accéder à certains aspects de la littérature française ancienne. Le français médiéval a des divergences structurales, non seulement de l'anglais, mais aussi du français moderne. Ces apprenants doivent avoir une idée approximative de la structure des textes en français médiéval en ce qui concerne les formes syntaxiques et idiomatiques, ainsi que le contenu (c'est-à-dire, les thèmes et les concepts). Pour la rendre complètement intelligible, il faudra qu'un texte traduit de cette façon soit accompagné des notes explicatives copieuses.

Pour Nida (2004), une traduction glosée permet de se familiariser au contexte sociolinguistique de la langue de départ et d'accéder, dans le domaine du possible, les us et coutumes, la philosophie et l'expression

.

Le contraire de l'équivalence formelle se fonde sur le principe de l'effet équivalent d'après Rieu et Phillips (1954). L'équivalence dynamique vise, non l'établissement d'un parallélisme parfait entre le message dans la langue-source et celui de la langue-cible, mais une relation dynamique : que la relation entre le public cible de la langue-cible et le message traduit soit identique à celle entre le public récepteur du message dans la langue originelle.

Une traduction fondée sur le principe de l'équivalence dynamique veille à ce que l'expression dans la langue-cible soit absolument naturelle dans la culture d'arrivée : le récepteur n'est pas censé avoir une connaissance approfondie du contexte culturel du message originel afin de le comprendre. Ce que l'on essaie de faire, c'est travailler la traduction de façon à lier le message aux modes de comportement pertinents à la culture de la langue-cible pour que le nouveau récepteur puisse s'y identifier. Nida (ibid.) nous

divulgue le fait qu'il existe des traductions avec des degrés variants d'équivalence dynamique. Il affirme qu' « *entre l'équivalence formelle stricte et l'équivalence dynamique tout à fait naturelle, bon nombre de grades interviennent qui représentent de divers standards de traduction littéraire considérés comme acceptables*. » (Nida, 2004:130, *notre traduction*).

Eugene Nida (*op. cit.*) indique qu'il existe quelques difficultés relatives aux différences linguistiques et culturelles. Il souligne trois types de relations entre langue et culture de départ d'un côté, et langue et culture d'arrivée/langue et culture-cible de l'autre.

D'abord, il existe la situation où les deux langues et/ ou les deux cultures sont proches comme le portugais et l'espagnol, l'anglais et le frison ou, chez nous le twi et le fanti du côté linguistique, ou l'allemand et le hongrois, et le suédois et le finnois du côté culturel, (l'explication de l'affinité entre l'allemand et le suédois, langues germaniques d'un côté, et le hongrois et le finnois, ungaro-finnois de l'autre repose sur le contact culturel). Selon Nida (2004), cette affinité linguistique/culturelle devrait assurer la moindre difficulté au cas de traduction. Cependant, trop de proximité entre deux langues ou deux cultures peut occasionner des problèmes importants. Par exemple, le traducteur (nous employons ce terme avec beaucoup de latitude) peut se tromper des ressemblances superficielles, et par la suite réaliser un travail très défectueux. Il (Nida, 2004) soulève le problème des faux-amis, des emprunts ou des cognats ayant des sens partiellement ou complètement différents : *ignorer* (français) qui est lié sémantiquement à *ignorance* (anglais : manque de connaissance ou de savoir) et tout à fait distinct de *to ignore* (ne pas prendre en compte, ne pas faire attention). De même, on peut citer *to demand* et *demander, translation* (*anglais : linguistique et mathématique*) et *translation* (*français : mathématique*) de la même paire linguistique, *virtue* (anglais) et *virtus* (latin : force). Nida signale que les faux-amis semblent être des équivalents, mais en réalité, ils ont des sens différents, un point aussi souligné par Weinrich (1970)

Nida (ibid.) explique qu'au cas où les cultures sont proches sans qu'il y ait une proximité équivalente entre les langues, le traducteur doit opérer des ajustements

formelles pour aboutir à la tâche. Cependant, grâce aux contenus similaires dans les deux cultures, la traduction est beaucoup plus facile que là où et les cultures et les langues sont loin les unes des autres. La distance culturelle peut entraîner davantage de complications dans l'exercice de traduction que la distance linguistique.

Bassnett (2005) identifie, à l'instar de Popovic, quatre types d'équivalence dans la pratique de traduction :

Équivalence linguistique : dans ce cas, il existe une grande homogénéité au niveau lexical entre le texte-source et le texte-cible. En d'autres termes, il s'agit ici d'une traduction mot-à-mot ou littérale ;

Équivalence paradigmatique : Anton Popovic (1976) considère ce type comme une catégorie plus avancée que le type précédant. Ici, il y a une équivalence entre les éléments sur l'axe paradigmatique de l'expression, c'est-à-dire l'axe de substitution grammaticale ;

Équivalence stylistique : il s'agirait ici d'une équivalence fonctionnelle des éléments des deux textes — source et cible — ce qui a pour objet une identité expressive avec un constant : le même sens, et enfin,

Équivalence textuelle ou syntagmatique : qui s'identifie comme « une équivalence dans la structuration syntagmatique d'un texte c'est-à-dire, une équivalence de forme et d'apparence (« *an equivalence of form and shape* ») (Bassnett, 2005 : 33).

Pour Bassnett (2005), dans la traduction, il ne s'agit pas simplement de la substitution des items lexicaux et grammaticaux entre des langues. l'exercice pourrait appeler la mise de côté des éléments linguistiques fondamentaux du texte-source, afin de parvenir à l'identité expressive mentionnée *supra*, entre le texte de départ et le texte-cible. Cet écart de l'équivalence formelle entre les deux textes, qui se voit dans la traduction des métaphores et des proverbes, fait émerger la question de la nature exacte du niveau d'équivalence recherchée. À notre avis, une traduction pareille répondrait mieux au principe d'effet équivalent épousé par Eugène Nida. Mais Bassnett (ibid.) met en cause la catégorisation dichotomique faite par Nida entre les équivalences formelle et dynamique.

À ses yeux, l'exemple sur Romains 16 :16 fourni par Nida pour illustrer son équivalence dynamique est carrément inapproprié et trahit les faiblesses des deux types de Nida, d'autant plus que ces types sont mal définis. En effet, dans le verset original, le texte se lit : « *Saluez-vous les uns les autres avec un baiser saint* » (notre traduction) à l'instar de l'original en grec. Or, un certain J. B. Philips, prenant en compte la distance culturelle entre la Rome ancienne et la société américaine contemporaine, traduit ce texte ainsi : « *Serrez-vous chaleureusement la main de chacun* » (notre traduction). Ces textes illustrent, à la fois, le principe d'effet équivalent et l'équivalence dynamique, en contra-distinction avec la notion de l'équivalence formelle.

Quant à Catford (1978), il distingue entre *l'équivalence textuelle* et *la correspondance formelle*, analogues aux notions de Nida. Il définit l'*équivalent textuel* comme

> « *tout texte ou toute partie de texte dans la langue-cible qui est considéré [….] à une occasion donnée comme l'équivalent d'un texte ou d'une partie de texte donnés dans la langue-source* »

(Catford 1978 : 27, notre traduction). Par contre, il conçoit la correspondance formelle comme :

> « *toute catégorie (linguistique) de la langue-cible qui occupe, autant que possible, le même espace dans l''économie' de la langue-cible que la catégorie correspondante dans la langue-source donnée.* » (notre traduction).

Catford fait une mise en garde concernant la correspondance formelle : chaque langue est ultimement unique et les relations que ses catégories entretiennent les une avec les autres sont définies par la langue sous considération, donc, les correspondances formelles sont presque toujours approximatives. À notre entendement, alors, l'équivalence textuelle est toujours variable, changeant selon le cas spécifique, alors que la correspondance formelle se révèle théoriquement comme plus stable.

La découverte d'une équivalence textuelle se fonde sur l'autorité d'un informant ou d'un traducteur bilingues compétents. On pourrait demander à un de ces experts l'équivalent textuel dans une langue B d'un syntagme ou d'un énoncé en langue A. L'expert fournirait alors cet item recherché. Pour une approche plus scientifique, Catford suggère le procédé de commutation et l'observation de la variation concomitante : on prend une structure de base, on en varie une section (selon le principe de substitution), gardant le reste inchangé. En traduisant la phrase de départ et la phrase transformée dans la langue-cible, on pourra découvrir les équivalents textuels des éléments textuels sous considération. Catford affirme que la commutation est le moyen ultime de vérification de l'équivalence surtout dans les cas où l'équivalence n'est pas une question de quel mot ou quelle unité équivaut à tel mot ou telle unité. Il concrétise cette valeur en citant et encomparant l'anglais au russe. En anglais, les articles défini et indéfini existent sous forme des mots « *a/an* » et « *the* » alors qu'en russe les concepts se réalisent par des modifications syntaxiques : il n'y a pas de représentation sous forme de mots. Pour Catford, quand il n'y a pas d'équivalence au niveau du mot, l'équivalence peut être déterminé aux niveaux supérieurs, comme à celui du syntagme, voire phrastique ou textuel. Puisqu'il n'existe pas d'article en russe, le groupe nominal anglais *a doctor* ([un] médecin) a pour équivalent en russe *doktor*. À toute occurrence, donc, *a doctor* sera représenté par *doktor* dans un ordre syntaxique particulier indiquant le statut indéfini du groupe nominal.

Si un élément de la langue-source se trouve plusieurs fois dans le texte à traduire, il se peut qu'il soit traduit par le même élément dans la langue-cible. À chaque parution de cet élément -source, on peut observer l'équivalent textuel spécifique qui est employé pour le traduire. Une généralisation de ces équivalences textuelles peut être établie, car selon Catford, il peut en avoir plusieurs. Ce constat général aurait la même qualité que chaque équivalence textuelle particulière. Cependant, à la différence de l'équivalence textuelle particulière, le constat général peut être exprimé en termes de quantité. Par exemple, nous pourrons noter que « dans ce texte-source, l'élément X s'emploie 100 fois, et il est traduit

par cet élément Y de la langue cible chaque fois », ou en termes de pourcentage, « élément X de langue-source = élément Y de langue-cible à 100 % », soit en termes de probabilité : de 1 (certitude absolue) à 0 (impossibilité absolue). Catford étend son argument en considérant les éléments de la langue-source qui apparaissent fréquemment dans un long texte. Selon lui, ces items ont souvent plus d'un équivalent textuel dans la langue-cible. Puisque chaque équivalent donné apparaît un nombre spécifique de fois, il est possible d'obtenir la probabilité de chaque équivalent textuel en divisant le nombre d'occurrences de cet équivalent textuel par le nombre total d'occurrences de l'item originel. Mais les chiffres ainsi obtenus sont purement probabilistes : les éléments dont il est question seront étudiés en isolement, abstraction faite des facteurs contextuels et co-textuels. Catford (1978:30) les appelle *unconditioned probabilities* (probabilités non-conditionnées). Lorsque l'on prend en compte ces facteurs, on obtient les probabilités conditionnées : des chiffres qui frôlent 1 (ou la certitude). Par exemple, dans une étude citée par Catford (1978:29-31), la probabilité non-conditionnée que *dans* se traduit comme *into* est à 0,19, alors qu'avec *aller* (*aller dans,* etc.) ou un autre verbe de motion et suivi d'un lieu, la probabilité conditionnée s'augmente jusqu'à 1 : il devient plus certain. Issu d'un échantillon suffisamment grand, cette règle « locale » peut s'appliquer à tout un genre de textes, voire à la langue entière (au dialecte, registre, etc).

À partir de ces analyses, Catford définit donc la notion de règle de traduction comme l'extrapolation des valeurs de probabilité d'équivalences textuelles. Elle comprend les valeurs les plus élevées d'équivalences textuelles non-conditionnées, étayées par les valeurs les plus élevées d'équivalences conditionnées, avec une identification distincte des facteurs de conditionnement. Par exemple, nous pouvons formuler des règles pour la traduction des temps verbaux du français vers l'anglais et vice versa suivant la formule de Catford. L'équivalence non-conditionnée du *past continuous,* selon les usages de l'anglais standard, en français, c'est l'imparfait. Nous avons encore à trouver l'équivalence conditionnée de ce temps verbal en français. La règle dans le sens inverse, c'est ainsi : l'imparfait se traduit en anglais par le *past continuous* et parfois par le simple past, si le verbe indique une action habituelle ou répétée, ou dans des formulations du conditionnel.

Les formules employées par les traducteurs humains, flexibles et fondées sur le contexte extralinguistique sont les règles de traduction ; celles, plus rigides et basées sur le *co-texte* (contexte immédiat de l'item) pour les ordinateurs sont, proprement dit, des *algorithmes de traduction*.

Comme indiqué *supra*, ce modèle trace une ligne entre l'équivalence textuelle et la correspondance formelle. Nous allons donc expliciter cette différence dans quelques lignes. Un correspondant formel est toute catégorie de la langue-cible qui occupe autant que possible la même position dans la syntaxe de la langue-cible que celle de son équivalent dans la langue-source. Mais la notion de correspondance formelle est une idée un peu floue. Catford lui-même avoue que

> « *It is clear that formal correspondence is only approximate and that it can most easily be established at relatively high levels of abstraction* » (Catford, 1978 : 32)[3]

Autrement dit, la correspondance formelle absolue n'existe pas. Ce concepteur part de la hiérarchie des éléments grammaticaux en français et en anglais pour illustrer cette notion : puisque les deux langues possèdent cinq rangs (*phrase, proposition, groupe, mot, morphème*) dont les éléments fonctionnent à peu près de la même manière, il existe la correspondance formelle entre les deux hiérarchies. Les hiérarchies entretiennent les mêmes relations entre les unités et entre les rangs. Cette correspondance abstraite à ce niveau élevé peut donc servir de cadre de référence pour la détermination de correspondance approximative des éléments linguistiques aux niveaux d'abstraction inférieurs.

Selon Catford (*ibid.*) la détermination ultime de la correspondance formelle dépendrait de l'équivalence textuelle. On peut, par exemple, établir qu'un tel item ou une telle classe d'items dans la langue A est l'équivalent formel de tel item ou telle classe dans la langue B, grâce au fait que la catégorie sous considération remplit la même fonction

3. *C'est donc évident que la correspondance formelle n'est qu'approximative et que sa détermination se réalise à des niveaux relativement supérieurs d'abstraction – notre traduction.*

syntaxique dans sa langue que son équivalent dans l'autre langue. Ceci montre que la correspondance formelle déterminé entre les niveaux supérieurs dans les langues doit se baser sur l'équivalence textuelle la plus probable.

Un exemple de correspondance formelle entre des classes linguistiques c'est celle des prépositions, classe de mots déjà vue au cours de la discussion de l'équivalence textuelle. Les prépositions de l'anglais sont les équivalents (ou équivalents) formels des prépositions du français, parce qu'au cours de la traduction, des prépositions d'une langue A sont remplacées dans le texte-cible par les prépositions de la langue B et vice versa. Il en est ainsi pour toutes les autres classes des mots (noms, verbes, adjectifs, etc.) de cette paire linguistique. Par contre, on ne saurait établir les mêmes relations de correspondance formelle entre les catégories lexico-grammaticales de l'akan et celles du français ou de l'anglais avec la même facilité. D'abord, la notion de *préposition* est absente de la grammaire akan : les fonctions des prépositions sont prises en charge soit par les postpositions, soit par des verbes dans des compléments adverbiales/circonstancielles, soit par le déterminant possessif ou un morphème zéro dans les compléments du nom. Tel est le cas aussi pour les adjectifs : certaines caractéristiques exprimées par des adjectifs épithètes dans les deux langues indo-européennes sont exprimées tantôt par des verbes, tantôt par les adjectifs attributs avec des copules. Il est donc difficile d'affirmer d'emblée que telle catégorie de l'anglais ou du français est le correspondant formel de telle autre catégorie en akan.

En conclusion, Catford (1978:33) note que : « malgré la nature approximative du concept et la difficulté de sa justification théorique, la correspondance formelle s'avère utile : en fait, elle sert de point de départ essentiel pour la discussion des problèmes pertinents à la traductologie et à son application » (*notre traduction*).

En guise de conclusion partielle, nous notons que l'équivalence parfaite est élusive, sinon illusoire, étant donné que chaque langue (et, jusqu'à un certain point, les variantes d'une même langue) est *sui generis*, en termes de la réalité socioculturelle

qu'elle véhicule. Ce constat nous permet de dire que même les langues d'une origine unique ne sont pas parfaitement symétriques. Mais ceci dit, il n'est pas impossible d'établir une sorte d'équivalence ou de correspondance que ce soit formelle, textuelle, dynamique ou syntagmatique, etc. Comme l'explique Catford, la possibilité de trouver l'équivalent textuel d'un élément donné d'une langue-source existe, ainsi que celle de correspondance formelle des catégories grammaticales. Par rapport au passé composé et à l'imparfait en français, il est possible de les traduire par des temps verbaux anglais. Cependant, cette traduction dépend des caractéristiques aspectuelles des verbes. Voilà en quoi toute notion de correspondance formelle entre le passé composé et l'imparfait en français et l'éventail des temps verbaux en anglais est probabiliste. En fin de compte, malgré la diversité d'optiques et de nomenclatures, les concepteurs dont les théories ont été étudiées jusqu'ici prouvent l'existence fondamentale de l'équivalence entre les langues, quelles que soient leurs typologies et leurs origines et sa nature indispensable dans la traduction à tout niveau. Passons donc aux concepts de temps et d'aspect verbaux.

1.2 Temps et Aspect

Les deux concepts d'aspect et de temps verbaux sont étroitement liés sans qu'ils soient des synonymes. Puisque notre recherche regarde la comparaison des traitements vis-à-vis du temps et de l'aspect des verbes de deux systèmes linguistiques, il nous incombe de mener un examen plus ou moins profond des concepts.

1.2.1 Temps

En tant que concept, le temps verbal est lié à la notion du temps chronologique. Ils suivent tous les deux les mêmes divisions dans les langues ou le premier est représenté. Le temps se définit comme « *une catégorie généralement faisant référence à la façon dont la grammaire marque le moment où l'action que dénote le verbe s'est déroulée* » (Crystal, 2008 : 479 ; notre traduction). Pour Riegel et al. (2011), le terme français *temps* s'avère très ambigu, vu sa référence à la chronologie et à l'action verbale. Cette ambiguïté relève du fait qu'à la différence des autres langues qui ont deux termes

distincts pour les deux concepts, le français n'en a qu'un seul. Comrie (1985 : 9) conçoit le temps verbal (*tense*) comme l'expression grammaticalisée de la situation dans le temps. Notons que les concepteurs insistent tous sur les liens entre la chronologie et la situation temporelle du processus verbal. Le temps verbal, tout comme le chronologique se divise en trois grandes parties : le passé, le présent et le futur, ce dernier correspondant à l'avenir dans la chronologie. L'akan n'aurait pas de temps verbaux, bien que des efforts aient été faits d'établir des correspondances formelles entre les formes verbales en akan et celles de l'anglais. Ceci n'est guère étonnant, parce que la grammaire de l'akan a été d'abord décrite à partir du modèle classique employé par les grammairiens européens. Toutefois, l'akan, comme les autres langues, a sa façon d'encoder l'action verbale par rapport au temps chronologique. Le concept du temps verbal est beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît, mais cette simplification est nécessaire pour une compréhension fondamentale. Ce qui nous intéresse, ce sont les valeurs aspectuelles des formes temporelles des verbes français et anglais, dans la mesure où ces valeurs déterminent comment les verbes se traduisent dans les deux langues, voire vers l'akan et de cette dernière vers les deux. Considérons donc la notion de l'aspect.

1.2.2 Aspect

L'aspect verbal, d'après Comrie (2001:3), c'est « *les diverses manières de considérer la composition temporelle interne d'une situation* »[4] (*notre traduction*). En fait, sa définition est un remaniement de celle formulée par Holt (1943), pour qui l'aspect représente les manières diverses de concevoir l'écoulement du processus même. Pour illustrer cette définition, il examine des phrases (ou énoncés) composées dans cinq langues, y compris le français, chacune comprenant une proposition principale et une proposition subordonnée complément circonstancielle de temps. Il explique que la première partie de la phrase « *Jean lisait* » sert de toile de fond à un événement, tandis que la deuxième parle de l'événement proprement dit. La subordonnée, en l'occurrence « *(quand) je suis entré* » présente la totalité de l'événement sans référence aucune à sa composition temporelle interne. C'est-à-dire que « la situation est présenté en bloc

4. *Aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*

inanalysable », donc, l'événement est considéré comme ponctuel : son commencement, son déroulement et sa fin sont traité comme étant une unité. Par contre, l'autre proposition (principale) contient une forme verbale qui présente une situation divisée en étapes sans indiquer les bornes temporelles de cette situation. En d'autres termes, elle rappelle la composition temporelle interne de la lecture que fait Jean : la lecture a déjà commencé et c'est en cours au moment que j'entre ; elle prendra fin après. Dans les termes de Comrie lui-même (ibid. :4), « la lecture de Jean et précède et suit mon entrée (*notre traduction*). »[5] Il désigne les formes verbales qui présentent l'action ou la situation décrites sans référence à sa composition temporelle interne comme ayant l'aspect perfectif et les autres formes comme ayant l'aspect imperfectif. Expliquant autrement la distinction entre le perfectif et l'imperfectif, il note que l'aspect perfectif considère globalement la situation de dehors, sans disséquer la structure interne de la situation (c'est-à-dire, par rapport à son développement dans le temps), alors que l'aspect imperfectif se situe à l'intérieur de la situation. Ainsi, l'aspect imperfectif permet d'envisager les détails de la situation, tels que son commencement et sa fin, voire d'envisager une situation comme interminable si approprié. Nous tirons cette analogie pour exposer notre conception de la distinction : supposons que nous avons deux oeufs : l'un est entier et intact : la coquille, la membrane, etc. non endommagées, l'autre, soigneusement découpé de façon longitudinale en deux. La considération du premier est semblable à l'aspect perfectif ; celle du deuxième, l'aspect imperfectif. Il est à noter que la dichotomie perfectif/imperfectif n'est pas objective : l'application de l'un dans une situation d'énonciation n'exclut aucunement l'emploi de l'autre dans la même situation, comme le note Comrie (*op. cit.*). Considérons les trois phrases suivantes :

Jean a ligoté le bouc cet après-midi.

La pluie est tombée cet après-midi.

Jean ligotait le bouc quand la pluie tombait ; il luttait donc avec la bête pendant 5 minutes sous la pluie.

Les deux premières phrases contiennent des verbes relevant de l'aspect perfectif : la situation et l'action décrites par les verbes dans 2 et 1 respectivement sont présentées

5. *John's reading both preceded and followed my entry*

comme des blocs inanalysables. Aucune référence n'est faite à leur composition temporelle interne. Les mêmes événements sont repris dans la troisième phrase mais cette fois comme des événements simultanés qui durent. Comme ce sont des verbes à l'aspect imperfectif, ils décrivent les événements comme ayant des composantes internes temporelles sur un continuum temporel

1.3 Traduction et apprentissage des langues étrangères

1.3.0 Introduction

L'apprentissage/enseignement des langues étrangères a toujours une relation controversée avec la traduction depuis la deuxième moitié du 19^{e} siècle (Stern,1990 ; Valentino, 2009a, 2009b ; Besse, 1996 ; 2011 Puren, 1988). Le débat, quoique moins violent actuellement, perdure, la pratique elle- existant toujours sous forme d'aspect d'acquisition et comme compétence à impartir aux apprenants. En fait, Puren (*ibid.*) et Stern (*ibid*.) mettent à l'examen les méthodes et les approches qui en font usage et celles qui le découragent, voire l'interdisent. Dans la section précédente, nous avons examiné la traduction et son rôle dans le monde au fil des siècles. Nous nous proposons maintenant de considérer la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans la pratique contemporaine. Étant donné que ce sujet suscite encore des désaccords entre les experts, nous allons l'examiner en essayant de garder une position neutre. Les points de vue des chercheurs cités ci-dessus seront discutés, ainsi que les travaux de De Souza (2013), de Gee Varshney (2005) et de Wlosowicz (2009) parce que des aspects des ouvrages de ces derniers ont trait à la traduction dans la classe de langue étrangère.

1.3.1 Divers regards sur la traduction.

Valentino (2009a) examine le rôle de la traduction dans la littérature aux États-Unis. Il note la polémique dans laquelle s'engagent les deux camps, l'un pensant que le traducteur ne doit pas être mentionné dans l'ouvrage traduit, l'autre épousant l'opinion contraire. Le premier camp raisonne que le fait de divulguer qu'un ouvrage est traduit

d'une autre langue pourrait semer l'hésitation chez le lectorat ou, pire, le repousser. L'opposant affirme que la littérature et la traduction vont de pair depuis toujours, et que les grands ouvrages littéraires ont toujours été traduits dans d'autres langues afin de permettre aux lecteurs, qui ne parlent pas les langues de départ, d'accéder à ces ouvrages traduits. Venuti (2004) s'exprime sur ce débat, expliquant qu'une bonne traduction doit être transparente : elle donne l'impression que le texte cible reflète la personnalité et l'intention de l'auteur étranger ou qu'il véhicule le sens essentiel du texte de départ. Autrement dit, le texte cible doit donner l'impression d'être « originel ». Venuti note que cette fluidité masque les interventions « *cruciales* » que font les traducteurs afin que le texte traduit ait ces effets. Les pensées et les sentiments de l'auteur sont donc exprimés à travers son écriture, considérée comme pure et originelle, non influencée par des influences sociales, linguistiques et culturelles d'un autre (le traducteur). Autrement, selon lui, l'ouvrage traduit est considéré comme potentiellement inauthentique, voire faux. De cette optique la traduction (ainsi que le traducteur) doit se cacher dans la transparence pour être acceptable. Cette action du traducteur est dénommée *l'invisibilité du traducteur (the translator's invisibility*). Revenant à l'article de Valentino, il y affirme que la plupart des lecteurs ignorent le fait que beaucoup d'ouvrages littéraires en anglais sont en effet des traductions et que les auteurs n'écrivaient ni ne parlaient l'anglais. Voilà pourquoi le deuxième groupe dans le débat recommandent que les traductions portent des empreintes de cet exercice-là. Valentino conclut son article en notant que la traduction est mise sur le second plan dans l'enseignement en général, et il suggère que la production des textes traduits et la lecture des traductions sont des domaines clés qui puissent jouer un rôle transformationnel de base par rapport à la lecture en général et dans et hors de la salle de classe.

Dans son deuxième article, Valentino (2009b) remet en cause l'absence de traduction dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout en ce qui concerne la compétence communicative (*proficiency*). Il qualifie de fausse la croyance que le malaise qu'éprouvent les gens vis-à-vis de la traduction est dû au manque de compétence dans la langue étrangère dont il est question. Il souligne deux cas possibles : d'un côté, ceux qui

ont acquis une langue étrangère peuvent avoir horreur des ouvrages traduits, surtout si ces personnes, douées d'une compétence minimale dans la langue source, servent d'éditeurs chargés de juger de la qualité de ces ouvrages ; de l'autre côté, affirme-t-il, il y a des sociétés monolingues où les traductions sont bien reçues : comme le Japon.

Valentino (*in ibid.*), met à l'index les méthodes d'enseignement des langues étrangères aux États-Unis comme l'un des facteurs contrant plus d'intégration de la traduction en tant que pratique à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Il identifie ces méthodes comme les approches communicatives qui priment la compétence communicative à l'oral au dépens des autres aspects de l'acquisition langagière, dont la traduction. Mais, comme nous le verrons plus tard, les origines de cette hostilité datent de bien avant les approches communicatives. Selon Valentino, cette approche s'oppose violemment à la méthodologie grammaire-traduction qui est devenue un objet « *de mépris spécial* » des premiers adhérents des approches communicatives, qui voulaient en enseignement des langues étrangères une science précise. Aux yeux de ces gens, les pratiquants de la méthodologie traditionnelle n'avaient pas de compétences communicatives réelles dans les langues qu'ils enseignaient :

> « *Those who had ahered to grammar/translation were often denigrated as unsystematic, ineffective teachers who....did not actually speak the language they taught very well anyway. They were hiding their lack of fluency...behind grammar rules and rote translation drills that did little but take up valuable class time. The use of translation was equated, then, with ineffective methodology used by poor speakers »*[6].

Cette critique, nous le verrons plus tard, se trouve aussi chez Puren (2012) et Stern (1990). Pour Valentino, le concept de compétence chez les adhérents de l'approche communicative ne privilégie pas la parole proprement dite, il met l'accent sur l'expression ou l'expressivité. En fait, il esquisse le test habituel de compétence orale

6. *Ceux adhérant encore à la[méthode] grammaire-traduction étaient considérés somme des enseignants incompétents qui ne parlaient pas les langues qu'ils enseignaient très bien quand même. Ils camouflaient le manque de compétence communicative avec les règles grammaticales et des routines d'exercices en traduction, ce qui n'était qu'une perte de temps d'enseignement précieux. La traduction pédagogique constituait donc une méthodologie inefficace employée par des locuteurs incompétents – notre traduction*

sous l'approche communicative ainsi : l'on met l'apprenant devant un scénario où il doit s'exprimer dans une situation où il ne connaît peut-être pas tout le lexique dont il a besoin. À vrai dire, nous en avons fait l'expérience, et des tests pareils sont toujours employés dans les institutions scolaires, du moins au Ghana. Valentino (*in ibid.*) explique que, dans un test pareil, la réussite du candidat se mesure en fonction de comment il emploie la périphrase pour se débrouiller. Il ajoute que la pensée derrière cette approche est la présomption c'est la stratégie communicative qu'emploient les locuteurs natifs dans des situations pareilles et qu'elle permet de communiquer, quand elle est combinée avec d'autres outils langagiers de base, dans un grand nombre de contextes. Mais, quels que soient les avantages de l'approche communicative, Valentino pense que la traduction peut suppléer à l'exercice consistant à verbaliser ses propres pensées et sentiments, car elle permet à l'apprenant de s'exercer à rendre les pensées des autres dans l'une des langues impliquées. Valentino (2009b) explique les raisons pour lesquelles il fait ses recommandations. Il note d'abord que la traduction met l'accent sur la compréhension des pensées d'autrui et l'expression de ces dernières par la traduction écrite. La pratique de la traduction en milieu scolaire exige de l'apprenant de porter plus d'attention à ce qu'expriment les paroles et les écrits d'autrui. L'autre avantage de la traduction par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, c'est que l'apprenant est obligé de trouver les expressions appropriées pour traduire le texte source. Pour des raisons de fidélité, l'apprenant ne peut pas facilement contourner les *mots justes,* qui lui sont inconnus, en employant la périphrase. En traduction, souligne-t-il, l'on est obligé de chercher le sens de ce que l'on ne connaît pas, et de traduire même ce que l'on n'approuve pas. Valentino rejette, en contrepartie, le retour aveugle à la méthode grammaire-traduction, notant que les exercices de grammaire sont plutôt stériles : ils ne contribuent pas de façon appréciable à la vraie maîtrise de la langue apprise. Il propose l'intégration de la traduction littéraire, à fortes doses, dans les cours de langues étrangères ce qui va créer une méthode hybride. En guise de conclusion il dresse une liste des bénéfices d'une telle méthode vis-à-vis de la pratique de traduction par les étudiants : la maîtrise de la langue-source (et de la langue-cible), de la grammaire, les compétences de discrimination des expressions argotiques, idiomatiques, ainsi que des régionalismes. En

outre, les apprenants sauront distinguer entre les langages par rapport aux périodes et aux genres tant littéraires que discursifs. De plus, ils maîtriseront la rédaction selon les genres, et seront exposés à une grande variété de discours. Enfin, il écrit :

> « *...they would have to recall...that the words they were using were not merely an expression of what they might themselves want ; or their own thoughts, at least not entirely their own* »[7].

L'opinion que la traduction littéraire aide à vérifier et affermir les compétences grammaticales, entre bien d'autres, se trouve sur la même longueur d'ondes que nos hypothèses de départ. Nous sommes parfaitement d'accord avec Valentino parce que reléguer la traduction à un rang inférieur aux autres aspects de l'enseignement-apprentissage des langues tend à priver les apprenants des exercices ayant le potentiel d'offrir de vraies opportunités de construction de savoir et de compétences. Le locuteur compétent doit pouvoir non seulement exprimer ses propres intentions, pensées, etc., mais aussi communiquer aussi fidèlement que possible, celles d'un tiers dans une langue autre que celle qu'il veut employer dans la situation. Nous ne voulons pas non plus la ré-introduction de la méthodologie traditionnelle ; il faut cependant profiter de ses bons aspects, dont la traduction et l'enseignement explicite de la grammaire.

Tout comme les autres historiens de la didactique des langues, Puren **(1988, *2012*)** note que la traduction figurait grandement dans l'enseignement-apprentissage des langues sous l'ensemble des pratiques logiques qu'il désigne comme *méthode grammaire-traduction*. Cette méthode, selon lui, date des temps anciens, du moins de l'ère gréco-romaine, mais il se borne à l'enseignement du latin classique en France après le Moyen Âge. Puren (2012 :20), discutant cette méthode ou méthodologie, note que la langue cible est présentée à travers des extraits des ouvrages en latin classique sélectionnés « *avec leur traduction juxtalinéaire (mot à mot le plus strict possible et respectant au maximum l'ordre des mots dans le texte latin), puis leur traduction en 'bon français' »*. D'autres auteurs et chercheurs préfèrent, au terme *juxtalinéaire*, celui d'*interlinéaire*. Puren (2012:20) interprète ce fait de traduction juxtalinéaire dans ces termes : « *C'est là*

7. *Ils devraient se souvenir que … les mots qu'ils utilisaient n'étaient pas tout simplement l'expression de leurs propres intentions communicatives ni même de leurs pensées, ou, au moins pas tout à fait – notre traduction*

l'indice de la place importante qu'occupe la langue maternelle dans la stratégie d'apprentissage ». Puren écrit qu'il y avait trois objectifs majeurs de cette méthode : la maîtrise de la grammaire de la langue cible (le latin au départ), la pratique de la traduction, « *son exercice privilégié* », et la formation intellectuelle. Le dernier objectif est emprunté à Bréal (1891) qui justifie sa « formation de l'esprit » comme suit :

> « *Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans une autre, c'est obliger l'intelligence à se bien rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse*. » (Bréal, 1891 :560, cité aussi dans Puren, *op. cit*.).

Bréal (*in loc. cit.*) identifie une idée semblable chez Bollin pour qui la traduction n'est pas un travail du copiste d'un tableau, qui doit imiter l'original jusque dans les plus fins détails. Ce dernier prône le « *juste milieu* » entre « *une contrainte servile et une liberté excessive* » ; il faut représenter fidèlement toutes les pensées, non le nombre des mots, mais leur valeur. L'exercice de traduction allait de pair avec celui de mémorisation/répétition des extraits de passages, de règles de grammaire et de listes de vocabulaire.

La traduction en tant qu'exercice était subdivisée en deux : le thème (ou composition grammaticale) et version. Le premier consiste à rendre un texte de la langue de départ dans la langue cible après l'enseignement des règles de grammaire et des listes de vocabulaire, et avait pour but le contrôle de maîtrise de ces règles. En revanche, le deuxième, la version, visait le contrôle de l'apprentissage culturel au début. La combinaison était donc ainsi : *grammaire suivie de thème* et *version suivie de grammaire*. De ce point de vue, la grammaire était enseignée inductivement avant le contrôle de la maîtrise au moyen du thème dans le cas de la première combinaison, et pour la deuxième, la lecture de l'extrait, puis la version suivait, et enfin l'enseignement déductif des règles grammaticales clôturait le cycle. La deuxième méthode a été introduite pour remédier aux manquements de la première, car, comme l'ont remarqué plusieurs écrivains de l'époque, la première était proche de la méthode naturelle (l'acquisition) dans laquelle la grammaire s'acquérait inconsciemment (Puren, 2012). Puren détaille l'évolution de cette méthode

jusqu'au niveau des *cours traditionnels à objectif pratique,* appliqués aux langues vivantes étrangères, qui éliminaient progressivement la grammaire théorique, et (*in ibid.* : 44) explique que « *c'est la primauté de la méthode grammaire/traduction qui est finalement remise en cause au terme d'une évolution interne qui prépare donc l'avènement de la méthodologie directe* ». Dans ces cours traditionnels, la traduction figurait toujours mais dans des combinaisons variables et avec de différents degrés d'accent selon l'auteur.

Pour ce qui est de la méthodologie directe, elle a été introduite en France en réaction à l'incapacité perçue des pratiquants d'impartir une vraie compétence de communication aux apprenants. Elle avait été développée par des théoriciens allemands et français sous une concurrence de circonstances socio-politiques et économiques. Entre autres, Puren (2012) note qu'elle a été imposée au seuil du 20^{e} siècle par les instances publiques. La méthode directe avait pour but d'enseigner la langue étrangère en faisant le contraire de ce que l'on faisait sous la méthode traditionnelle. L'on évite le recours à la langue maternelle (ou de départ), l'enseignement de la grammaire explicite, l'accent sur l'écrit et l'orthographe. Le premier implique que la traduction était théoriquement abolie en classe de langues. L'on a proscrit l'emploi des dictionnaires (bilingues), par exemple, afin de créer une sorte de réflexe ou instinct linguistique chez l'apprenant au moyen duquel il se servirait automatiquement de la langue-cible dans une situation de communication réelle. En fait, la formation d'automatismes langagiers était un but formulé en partie à base de la psychologie behaviouriste qui venait de voir le jour. À nos yeux, « *amener l'enfant à s'exprimer directement, sans traduction mentale c'est-à-dire, ...'penser directement en langue étrangère* » (Puren, 2012:82) était un objectif trop ambitieux, idéal et idéaliste. Comment peut-on s'assurer que l'enfant ne traduise pas depuis sa langue maternelle ou une autre langue servant de langue-source avant soit de comprendre ce qu'il entend en langue étrangère, soit d'émettre un énoncé en langue étrangère ? Mais Puren (*in ibid.*) nous révèle plus tard que la traduction observable a survécu dans les cours sous une forme ou autre. Concernant la traduction en tant que méthode d'enseignement linguistique, les instances et les théoriciens la permettaient

« *comme procédé exceptionnel d'explication lexicale ou grammaticale* » (*ibid.* : 83) ; la loi imposant cette méthode à l 'enseignement des langues vivantes en faisait déjà exception, tolérant la traduction « *occasionnellement dans la première période pour les explications lexicales* » (Puren, *loc cit*.) . En effet, la loi recommandait l'enseignement du lexique par les objets réels, limitant autant que possible, l'emploi de la langue maternelle aux cas inévitables. Quant à la grammaire, les enseignants devraient l'expliquer en langue étrangère, sauf pour éclaircir davantage leurs explications ou les rendre plus brèves. Donc, en tant que procédé d'enseignement linguistique, la traduction n'a pas disparu des classes de langue, du moins, au niveau débutant.

La traduction s'employait encore comme « *procédé de contrôle de compréhension linguistique* » (Puren, 2012 *:*84) : un inspecteur-général permettait à ce que la traduction soit employée pour vérifier la compréhension au niveau initial, le professeur prononçant l'équivalent français du terme étranger lui-même ou demandant cet équivalent aux apprenants. Elle était aussi permise au niveau intermédiaire : les instructions introduisant la méthode directe prévoyaient déjà la nécessité de vérifier parfois la compréhension d'un texte, d'un énoncé/une phrase, d'un mot, etc., par la traduction (version orale instantanée) par un ou deux apprenants. L'on constate que cette pratique primait la traduction sémantique, plutôt que le mot-à mot, ou l'interlinéaire. Prenant en compte les différences individuelles parmi les apprenants, l'on a permis que ce procédé s'emploie comme aide aux (plus) faibles. Cet aval a été rendu formel et obligatoire dans l'instruction ultérieure (1908) après la lecture d'un texte. Cependant pour éviter l'emploi tendancieux de la traduction en classe, l'instruction précise que et l'explication du professeur et la compréhension du texte chez l'apprenant se réalisent en langue étrangère. La première est contrôlable ; la deuxième, non : l'on ne peut empêcher la traduction simultanée au niveau mental chez un apprenant. Puren lui-même (*in ibid.* : 84) se proclame sur ce procédé dans les termes suivants :

> *Il n'empêche que si la traduction correcte est donnée par les meilleurs élèves, comme on peut supposer que c'est généralement le cas, cette traduction de contrôle fonctionnera en réalité pour les plus faibles comme une traduction d'explication, ce*

> *qui constitue en toute rigueur un accroc à la méthode directe intégrale telle qu'elle est proclamée par ailleurs*.

Cette citation confirme notre position par rapport au rôle de la traduction, en l'occurrence, la version, aux cours de langue étrangère d'abord, et dans l'apprentissage d'une langue étrangère ou seconde. En plus, l'emploi de tout autre procédé d'explication (par geste, par objet concret, par reformulation dans la langue-cible, etc.) répond à un type de traduction (intralinguistique ou intersémiotique) selon Jakobson (1959) et Malik (2010), comme nous les avons expliqués *supra*.

À propos du thème, Puren note qu'il subsistait encore avec l'accord des instances et des experts, qui ont circonscrit son rôle à celui d'un procédé incident de comparaison entre les grammaires des deux langues. L'instruction de 1902 continue dans ce sens, limitant son rôle au contrôle comme pour la version. Le concepteur, selon Puren (*loc. cit.*) explique en quoi le thème se démarquait du thème traditionnel, notant que :

> *Le thème- et c'est le rôle auquel il convient de le réduire - servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'études. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiquées, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.*

Plus tard, le thème sera aboli dans le système d'éducation par l'instruction de 1908 pour empêcher les dérapages possibles, où l'on serait tenté de retourner carrément à l'emploi habituel du thème comme méthode d'enseignement de la grammaire de la langue-cible.

En revanche, la même réforme de 1908 a introduit la version comme procédé complémentaire de l'enseignement direct de la littérature, procédé qui s'emploierait systématiquement. L'instruction justifie la présence de la version avec cette raison :

> *La correction des versions fournira au maître de précieuses applications du principe qui doit inspirer tout son enseignement littéraire, à savoir : que l'étude d'un texte et celle d'une langue ne se séparent pas, qu'elles se pénètrent et se complètent l'une l'autre, qu'entre la pensée et l'expression aucun divorce n'est possible, que le rythme, la physionomie propre des mots et l'association d'idées et de sentiments qu'ils*

> *éveillent dans la langue étrangère collaborent à donner au texte son caractère et sa valeur uniques, sa puissance d'évocation ou de suggestion esthétiques, et que l'on ne peut pleinement percevoir ceux-ci que dans et par les mots mêmes de la langue étrangère.*

L'instruction attribue à la version comme procédé de vérification de compréhension littéraire, deux autres fonctions non envisagées sous la méthodologie directe : celles de « *donner à la connaissance de la langue et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu[e les étudiants] ne sauraient acquérir autrement...* » et de devenir le devoir principal dans deux sections en classe de langue. Cette attribution de fonctions importantes à la traduction au sein d'une méthode qui dénonçait la méthode grammaire-traduction marquait, pour Puren, « *une évolution évidente de la doctrine officielle et un retour certain* » à la méthode que la méthode directe avait détrônée. Ce mouvement a suscité des polémiques entre les adhérents radicaux de la méthode et ceux qui favorisaient le pragmatisme derrière le rôle de la traduction. Les radicaux décrivaient le processus comme « *une trahison, un reniement* » ; alors que l'autre camp le caractérisait comme « *un assouplissement, un ajustement, une adaptation* ». Il est quand même possible d'apprécier le besoin que l'apprenant aurait eu de la traduction en classe de langue étrangère, au moins, aux niveaux débutant et moyen, pour faciliter la compréhension détaillée et profonde d'un texte en langue étrangère, comme l'exprime Puren, étant donné que la méthode directe stricte proscrit tout recours à la langue maternelle (ou langue de départ).

À vrai dire, nous ne pouvons, en aucune circonstance, prétendre avoir tout dit à propos de la traduction dans l'ouvrage de Puren ; cependant, il nous permet de voir que l'on ne peut faire abstraction de la traduction interlinguale en classe de langue étrangère. Passons aux articles de Besse.

Besse dans ses deux articles (Besse, 1996 ; 2011) passe en examen des aspects de la traduction interlinéaire comme technique dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Dans l'article de 2011, Besse commence par poser des questions de départ

auxquelles toute méthode d'enseignement de langue étrangère doit répondre. Deux parmi ces questions attirent notre attention : « *comment les* (apprenants) *aider à comprendre les signes constitutifs [de] cette L2, signes qui sont 'étrangers' à leur entendement ?* » et « *Comment les aider à s'approprier leurs interrelations caractéristiques, cette 'grammaire' qui régule ces signes différemment de celle à laquelle ils ont été familiarisés dans leur L1 ?* ». Étant donné notre domaine de recherche, ces deux nous intéressent parce que nous nous donnons comme tâche, dans cet effort, de rechercher comment les grammaires des langues précédemment acquises/apprises influent sur le traitement de la grammaire d'une langue étrangère. Comme Besse (2011 : 14) le note :

> « *...toutes les méthodes ne répondent pas, au moins explicitement, dans leur discours constitutif, à toutes ces questions, mais les manuels ou les classes qui les suivent ne peuvent éviter d'une manière ou d'une autre (y compris en s'abstenant de se les poser*) ».

Ces questions (et toutes les autres) suscitent des réactions de la part des pratiquants et des adhérents de ces méthodes sous forme de « *[c]e que nous appelons les techniques d'enseignement/ apprentissage des L2- qualifiées plus souvent de pratiques, procédés, exercices, stratégies et autres, activités pédagogiques* » (Besse, *in ibid.* : 15). Pour Besse, ces techniques constituent un ensemble cohérent et distinct pour chaque méthode, ce qui permet de caractériser chacune des méthodes. Pourtant, dans le cas de quelques méthodes, soit ces techniques ne sont pas explicitées par les concepteurs, soit elles ne sont pas claires, étant en trop théoriques ou abstraites. Donc, il propose d'examiner la mise en œuvre des techniques par les enseignants en classe. En ce qui concerne les discours méthodologiques sur les techniques, Besse (2011) met en cause les ouvrages qui y engagent.

D'abord, il s'en prend à la manière dont Puren (1988) traite cette technique, particulièrement dans le contexte de la méthode grammaire-traduction. Selon Besse, Puren ne discute pas à fond les techniques employées pour enseigner les langues, bien qu'il en donne des indices chronologiques et en distinguant les grandes différences dans

les approches adoptées sous cette méthode. Besse (*in ibid*.) indique que la traduction en tant que technique a été discutée plus en détail ailleurs, sous la méthode directe. Besse attribue cette taciturnité à la supposition de la part de Puren que les composantes de la méthodologie traditionnelle sont connues des lecteurs.

Concernant le travail de Germain (1993), Besse reconnaît qu'il doit beaucoup au travail de Puren. Il note aussi que Germain n'y fait qu'une allusion à la traduction dans son travail, parce que, selon Besse (*in ibid*.) Germain suppose la traduction déjà connue de ces lecteurs. Pour le dictionnaire de Robert (2002), Besse (*in ibid. :*21) révèle une distinction nette entre la traduction professionnelle en tant qu'interprétation et la traduction en didactique, qui est classée comme technique d'apprentissage. Besse reprend, sans valeur de jugement, la conclusion que la traduction pédagogique a un avenir limité. Notons en passant que nous ne partageons pas cette conclusion, car comme nous l'avons expliqué *supra*, l'on ne pourra empêcher l'apprenant de traduire spontanément comme réflexe vers sa L1 sous forme de contrôle de compréhension. Cuq (2003) distingue entre l'interprétation et la technique d'enseignement comme étant les deux aspects de traduction. Besse soumet à un examen plus profond, la présentation de Cuq, qui paraît détailler sa conception de la traduction. Ce dernier émet un jugement plutôt défavorable vis-à-vis de cette technique. Cuq aurait affirmé que la traduction en cours de L2 peut entraîner l'interférence et ne favorise guère le développement des capacités discursives chez l'apprenant. Mais Besse (2011) indique que chez Cuq, les deux facettes de la traduction pédagogique sont traitées séparément, le thème étant décrit comme « '*technique classique de traduction pédagogique' dont l'objectif est 'de mettre en pratique les connaissances grammaticales de l'apprenant* » (Cuq, 2003 cité par Besse, 2011 :21), et la version, « *autre 'technique classique de traduction pédagogique...aujourd'hui moins utilisée en phase d'apprentissage' mais qui reste 'assez courante dans certains contextes' pour contrôler la compréhension'* » (Cuq, *in ibid*., cité par Besse, *loc. cit.*). À propos de l'utilité de la traduction pédagogique comme technique, Besse affirme ne pas vouloir critiquer les représentations de ces auteurs vis-à-vis de la traduction pédagogique et veut « *savoir si compte tenu de ses compétences et du contexte où il exerce, il vaut mieux qu'il adopte*

cette méthode plutôt que telle autre ». Néanmoins ; il fait ce constat : pour que cette technique puisse être mise en œuvre, il faut deux conditions préalables, à savoir, l'enseignant doit être « *relativement bilingue dans la L1 de ses apprenants et dans la L2* » et « *le groupe-classe où il professe dispose d'une langue commune* (*sa L1 ou une langue tierce*). Sans ces conditions, Besse (*in ibid*.) précise-t-il, les techniques de traduction et d'explication grammaticale dans une langue antérieure commune au professeur et aux apprenants ne peuvent pas se réaliser, « *et le simple natif de la L2 (non-bilingue L1-L2) ne peut opter pour cette méthode*. »

Besse rejette la distinction entre la traduction pédagogique et la traduction des interprètes et des traducteurs faite dans les dictionnaires spécialisés de Cuq et de Robert. Il (Besse, *in ibid*.) explique que :

> *...ils ne précisent guère en quoi elles diffèrent. Maniée par l'enseignant (ou par l'auteur d'un manuel) plus moins (sic) bilingue (L1-L2), c'est-à-dire donc en tant que technique d'enseignement, cette traduction 'pédagogique' ne diffère que peu de celle sinon des interprètes du moins des traducteurs. c'est une activité de médiation à la fois linguistique et culturelle dont l'efficacité dépend de la compétence plus ou moins bilingue du médiateur, mais surtout de sa plus ou moins grande attention à ce que savent déjà ses destinataires*.

Vue sous cette optique, la traduction pédagogique n'est pas donc si différente de la traduction professionnelle par rapport aux prérequis et aux démarches. Nous croyons que, à un point, la traduction pédagogique est plus exigeante, sinon difficile, que la traduction professionnelle parce qu'elle requiert du pratiquant un savoir-faire additionnel qui n'est pas exigé chez le traducteur professionnel : comment adapter la traduction à l'enseignement d'une langue étrangère. Besse (2011) note que l'aspect de la traduction pédagogique qui la met à peu près sur le même pied d'égalité avec la professionnelle est déterminant dans la classe de langue étrangère.

À propos de la traduction par l'apprenant sous forme de technique d'apprentissage, Besse (2011) postule qu'il ne peut s'agir de traduction au sens ordinaire du terme, surtout s'il s'agit d'un débutant. Ici, l'apprenant entreprend une activité plus à son propre profit que pour quelqu'un d'autre. Cet auteur-chercheur explique que l'apprenant ne se contente que

de saisir les équivalences que l'enseignant ou le manuel ont fournies et de percevoir « *la L2 comme un simple sur-codage de sa L1* » (Besse, *in ibid.*:18), ou cet apprenant

> « *cherche à deviner, en particulier quand le maître ou le manuel ne lui fournit pas d'équivalences dans sa L1, ce que tel mot ou tel énoncé de la L2 peut bien 'vouloir dire', compte tenu du contexte où il le perçoit dans sa L1 ou* ***dans une autre langue qu'il maîtrise déjà****, en restant plus ou moins incertain de l'exactitude des équivalences qu'il a lui-même établies* »

Besse identifie ce processus comme étant le même que la traduction silencieuse. Il y a un troisième emploi possible de la traduction chez l'apprenant, un emploi qui se réalise sous deux formes : le thème et la version. Au cours de cet exercice « *canonique* » (*ibid*. : 18), l'apprenant « *s'efforce de réemployer à bon escient les équivalences que lui a données le maître, le manuel ou un dictionnaire bilingue.* » Ces exercices sont, pour Besse, relativement loin de ce que font les traducteurs (y compris les enseignants), étant abordés plus pour l'évaluation des acquis de l'apprenant que pour apprendre la L2. Nous partageons cet avis : ce qui se déroule lors d'un exercice évaluatif de traduction est informatif surtout pour le professeur, lui donnant du feed-back sur le progrès que fait l'apprenant. Cet auteur remarque que la traduction comme technique d'apprentissage évoque, que l'on s'en rende compte ou pas, de diverses activités d'appropriation de la langue étrangère relevant du passé langagier de l'apprenant, dont celui de la L1. Celles-ci varieraient selon la technique d'enseignement les stimule, selon Besse (*in ibid.*). Il note que la méthode grammaire-traduction a fait appel aux techniques d'enseignement qui engagent une conception théorisée des rapports possibles entre les langues chez l'apprenant, et des prérequis culturels et linguistiques si naturels qu'ils ne requièrent aucune réflexion et donc, aucune explicitation.

La dernière partie de cet article est consacré à l'examen de la traduction interlinéaire comme l'une des techniques d'enseignement employant la traduction sous la méthode grammaire-traduction. Il évoque des pédagogues comme De Guez, qui l'emploie sans la décrire ou la discuter ; Locke qui théorise là-dessus, prônant son application à l'enseignement du latin et conseille que l'ordre des mots dans les morceaux source et cible suive la L2, Dumarsais qui ré-arrangerait et le latin et le français selon un ordre naturel

échappant, selon Besse, à l'arbitraire des langues et qui restitue des mots présumés perdus ou implicites dans le texte source à cette fin ; Lizarde de Radonvillers qui, tout en s'inspirant de Dumarsais, prend le contre-pied de celui-ci, préférant obéir au génie de chaque langue, d'où sa « *version de la pensée* » en L1 après l'interlinéaire ; et enfin, Mentor qui applique une autre forme de la technique à l'espagnol L2 et au français L1. Ce dernier auteur introduit, en effet, une nouvelle dimension : la prononciation restituée où une transcription de la prononciation de la L2 est faite selon l'orthographe de la L1 pour faciliter la lecture à haute voix et aussi la prononciation proprement dite. Besse (2011 : 21) remarque la durabilité de la traduction dans l'enseignement des langues étrangères au fil des siècles et sa versatilité, évidentes déjà à travers notre étude brève et les auteurs que Besse passe en revue. Il attribue sa permanence aux prérequis surtout grammaticaux supposés chez les apprenants : la capacité de lire les deux langues en jeu et la compétence de décomposer les énoncés en mots graphiques, conditions *sine qua non* du bon déroulement des techniques. Quant à la versatilité, Besse (*in ibid*.) explique qu'elle relève de la manière de concevoir ou théoriser le problème de la syntaxe dans les langues. Dumarsais avait postulé une sorte d'ordre « *sinon universel du moins très général* » à plusieurs langues, un précurseur de la structure profonde Chomskyenne. En contrepartie, Du Guez, Radonvillers et Mentor pensent qu'il existe un ordre propre à chaque langue (structure de surface de Chomsky), très variée, et qui appelle une modification de la syntaxe de la L1 ou son analogue pour qu'elle ressemble à celle de la L2, les apprenants, habitués à la L1, pouvant plus ou moins instinctivement ramener les traductions « désordonnées » a la syntaxe normale.

Besse, (1996) dans un article antérieur, discute en détail la traduction interlinéaire comme technique d'enseignement chez les auteurs nommés ci-dessus. Il (*in ibid.*) caractérise la traduction interlinéaire comme facile à repérer dans les manuels de langues étrangères et secondes, consistant normalement à imprimer entre les lignes d'un texte « *énoncé dans une langue[...] les équivalents dans une autre langue...de chacun des mots qui le tissent.* » (Besse, *in ibid*. : 293). Il définit la traduction elle-même comme mettant en jeu du sens ou de la signification, le premier appartenant à la langue et de ce fait, plus

stable que la deuxième qui relève du discours ou du contexte, et impliquant la maîtrise des langues en question par celui qui traduit. Besse (*loc. cit*.) indique que le produit est « *généralement* » destiné à des lecteurs qui sont compétents dans une des langues, comme les apprenants au niveau débutant qui « *désirent...comprendre ce que véhicule l'autre langue [et] l'apprendre par son truchement* ». Besse (*in ibid*.) considère le terme *interlinéaire* comme posant tout seul les problèmes de l'ordre des mots (« *faut-il suivre celui de L1, celui de la l2 ou un autre échappant à leur arbitraire ?* ») et des équivalences formelles et sémantiques (im)possibles à établir entre les deux langues en jeu, tels que les noms des items qui appartiennent à une culture ou à un environnement mais pas à l'autre, ainsi que les mots grammaticaux d'une langue sans équivalents dans l'autre. Besse trouve qu'il est impossible que l'auteur d'un manuel optant pour la traduction interlinéaire n'apporte des réponses à des questions pareilles.

Besse décrit la technique comme constituant à imprimer le même texte en plusieurs langues, les langues apparaissant sur les lignes alternatives, et il renvoie son origine jusqu'à la Renaissance (l'imprimerie mécanique étant inventée au 16^{e} siècle). Il existe, selon Besse (1996), des bibles en latin et en grec, et des manuels des langues étrangères imprimés suivant cette technique. Mais ces textes (et tant d'autres) ne suivaient pas toujours la traduction mot-à-mot, ce qui avait engendré des critiques auprès de Dumarsais, qui les estimait « ' *fort mal exécutées' parce que le français ' n'y est jamais juste sous le latin, si bien que les mots n'y répondent pas'* ».(Dumarsais, 1797, cité par Besse, 1996 : 294). L'on comprend Dumarsais mieux lorsque l'on constate que c'est lui qui restituait des éléments qu'il croyait omis dans les textes-sources afin de parvenir à une symétrie parfaite entre les textes. Tournant au cas de Dumarsais, qui reprend la recommandation de Locke à présenter aux enfants des livres avec des traductions intrelinéaires et sans règles explicites, Besse (*in ibid*.) explique que les soubassements psychiques de l'expression chez l'Homme sont à peu près les mêmes partout : les différences de réalisation ne sont donc que superficielles. Cette idée est interprétée par Besse (*op. cit*. : 298) comme une

> « *conception où le sens échappe donc, pour l'essentiel, à l'arbitraire des langues, et ce qui fait que la mise en œuvre de la traduction interlinéaire par Du Marsais ne peut être exactement la même que celle de Locke*

tout en avouant que Locke ne rend pas explicite sa méthode de traduction interlinéaire. Par conséquent, l'on ne peut vraiment juger de la justesse de l'affirmation de Besse. En fait, Dumarsais présente « *quatre difficultés* » auxquelles on est confronté quant à l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (le latin, pour Dumarsais) :

> *la signification des mots latins ; l'inversion latine ou la transposition des mots qui ne sont pas placez dans l'ordre naturel que l'on suit en français ; les ellipses, c'est-à-dire, les expressions où il y a des mots sous-entendus ; enfin, les latinismes, ou façons de parler qui sont particulières à la langue latine.*

Nous avons déjà signalé que Dumarsais est présenté par Besse comme prônant une traduction interlinéaire littérale ou mot-à-mot. Cette image est reprise ici : Dumarsais propose de résoudre ces difficultés par « *une 'interprétation littérale et interlinéaire'* », celle-ci obligeant à la précision, la propreté des termes et l'exactitude et facilitant l'appréciation de la différence entre les langues. Son interprétation littérale veut « *dire que le mot français explique le mot latin dans sa signification littérale aussi exactement que possible* » (Besse, 1996 : 299), ce que Besse (*in ibid.*) explique comme *« en traduisant le mot latin dans son sens 'propre'...* » Par exemple, Dumarsais traduit *Cato atulit sibi manus violantas* comme *Cato porta à soi-même des mains violentes* (au lieu de *Cato se tua, se suicida* ou *se donna la mort*). Il est facile d'apprécier pourquoi Besse trouve et *le sens prropre* et *la signification première* : Dumarsais (1818 : 26) définit le sens propre d'un mot ainsi :

> *le sens propre d'un mot, c'est la première signification du mot. Un mot est pris dans le sens propre lorsqu'il signifie ce pourquoi il a été premièrement établi ; par exemple : le feu brûle, la lumière nous éclaire, tous ces mots-là sont dans le sens propre*.

Ces définitions en exemple sont circulaires : pour comprendre *feu*, il faut connaître *brûler* et vice versa. Elles siéent bien avec les notions renvoyant à des réalités concrètes.

La situation devient compliquée dans le cas des définitions des notions sans référents observables ou palpables. Besse (1996) lui-même, en guise de jugement de la situation, écrit que la distinction de Dumarsais n'est pas claire, et suppose que dans la conception de Dumarsais, le sens premier puisse correspondre à un étymon idéal, enté sur la pensée et échappant à l'arbitraire linguistique.

La traduction littérale du latin dans son ordre naturel vers le français ne donne aucun sens selon Besse. Voilà pourquoi Dumarsais recommande que l'on restitue au latin un ordre naturel qui soit conforme à une syntaxe simple et nécessaire, qui suit l'ordre tel que conçu par l'esprit. Dumarsais (cité par Besse, *in ibid*. : 299) pense, par exemple, qu'« *il faut être avant d'opérer* », et donc les substantifs doivent précéder les verbes dans la syntaxe. Il est pourtant théoriquement possible de ne pas suivre la structure SVO dans une langue casuelle (le latin, l'allemand) parce que la forme déclinée du nom déterminerait sa fonction et pas nécessairement sa position dans la chaîne.

Le texte latin et sa traduction interlinéaire sont donc présentés dans l'ordre naturel selon la conception de Dumarsais (qui n'est rien d'autre que la syntaxe française) avec les ellipses restituées entre parenthèses, car les mots sous-entendus sont conçus comme provoquant « *la modification d'un autre mot dans la phrase* ». Les textes ainsi présentés résolvent les difficultés préalablement identifiées : elle fournit au débutant le sens des mots et la syntaxe de la langue étrangère, elle en retranche les inversions et supplée les ellipses, d'après Dumarsais. Mais cette traduction n'est qu'une étape préparatoire, selon Besse : après ces opérations, le texte original est préssenté au débutant avec sa traduction sémantique qui, pour Dumarsais, doit être aussi élégante et pure que l'originelle.

Chez Dumarsais donc, l'ordre naturel n'est que celui de la syntaxe de la L1, en l'occurrence, le français. Cette position est en contradiction avec celle qu'a prise Du Guez, selon laquelle la traduction interlinéaire suit la syntaxe de la L2 (Besse, 2011). Dumarsais a été critiqué de n'avoir fait que reprendre Locke, et, par ses opérations de restitution et de ré-arrangement du latin selon l'ordre du français, son 'ordre naturel',

d'avoir enseigné aux élèves un « *latin factice* » et un « *mauvais français* ». En réaction contre ces critiques, Dumarsais affirme que l'ordre naturel n'est ni français ni latin parce que c'est celui de l'analyse énonciative de la pensée. Concluant sur l'approche de Dumarsais, Besse (1996) affirme que par rapport au texte reconstruit et à sa traduction interlinéaire, le texte original et sa traduction sémantique sont justes en regard aux versions intermédiaires.

Radonvilliers adopte la méthode de la double version : une version interlinéaire littérale (dite *version des mots* : Besse, 1996: 300) et une version de la pensée présentées ensemble. Aux yeux de Besse, cette méthode rapproche Radonvilliers plus de Dumarsais que de Locke, même si Radonvilliers aurait réclamé les influences des deux. L'approche de ce dernier diffère formellement de celle de Dumarsais : d'abord, la version de la pensée est au-dessous de la version des mots ; puis, la version littérale en L1 se trouve au-dessus du texte en L2, etc. Cependant, la version des mots, comme le note Besse (*in ibid.*), affiche un ordre plus proche du français que du latin, bien que ce n'est pas tout à fait celui du français. En fait, c'est un ordre construit et présenté par l'enseignant comme tout fait. Par ailleurs, Radonvilliers rappelle le sens naturel de Dumarsais, même face à un emploi à un sens figuré. Il affirme présenter aux élèves « *un latin sans inversion* ». Les parallélismes entre les méthodes de Dumarsais et de Radonvilliers n'empêchent pas qu'elles soient fondées sur des principes différents. Radonvilliers reconnaît que les 'inversions latines' sont inverties par rapport au français, parce que comme nous l'avons signalé, grâce à la déclinaison casuelle, presque toute tournure phrastique latine est valable, les formes (pro)nominales et leurs modificateurs déterminant leurs fonctions sémantico-syntaxiques. Selon Besse, la modification de l'ordre latin dans la version des mots n'est pas pour rendre le latin conforme à l'ordre naturel ou « *la syntaxe simple de l'esprit* », elle sert à dissiper ce qu'appelle Radonvilliers une « ombre » ou un « fantôme ». Radonvilliers répudie ce postulat de Dumarsais, écrivant qu'il n'existe pas d'ordre naturel ou primitif entre les idées au niveau mental. Nous croyons ce rejet juste, étant donné que les langues à cas traitent de la syntaxe différemment des langues ou la fonction grammaticale est déterminée par la position de l'élément.

Besse (1996), en comparant les deux théoriciens oppose Radonvilliers, lexicaliste, à Dumarsais, grammaticaliste. En effet, le premier considère la signification des mots l'objet unique de l'étude d'une langue étrangère, ayant affirmé que, sans saisir les significations des mots étrangers, il est rare que l'on puisse comprendre un texte étranger. Par conséquent, conclut Besse, les théories de la traduction et de l'apprentissage des langues étrangères de Radonvilliers sont plus complexes que celles de Dumarsais.

Besse (*in ibid*.) examine la théorie de la sémantique de Radonvilliers, ce qui propose que les sens des mots sont partis du concret originel vers l'abstrait. Ceci le rapproche de Locke qui épouse une optique pareille. Dans la pensée Radonvillienne, un mot est à l'origine le nom d'un objet sensible. Comme l'objet a plusieurs qualités, le nom évoque chacune de ces qualités. Quand l'on apprend une L2, les association fortes d'idées formées dans la L1 tendent donc à entraver la formation de nouvelles associations pour un même objet. D'où la confusion entre les éléments des deux langues et le transfert négatif chez les bilingues. Besse (*in ibid*. : 304-5) qualifie cette explication d'« *esquisse d'une sémantique comparée qui conventionnalise le sens en le coupant de la logique* », et explique qu'elle permet l'établissement d'une typologie d'équivalences entre les langues absente chez Dumarsais.

Concernant la syntaxe de sa méthode, Radonvilliers ne se limite pas à un ordre. Dans la traduction latin-français, Radonvilliers admet que l'ordre des mots dans l'énoncé en latin modifié et la traduction des mots approche la syntaxe française, mais il n'est pas tout à fait français. Cette syntaxe chez Radonvilliers varierait en fonction de la proximité typologique entre les langues en question. Il juge que l'intervalle entre les langues doit être éliminée par un ordre auquel toutes les deux langues participent. À l'estimation de Besse (1996), pour les langues éloignées (par exemple, l'allemand et le français), la L1 domine, l'inverse étant vrai pour les langues proches (l'italien et le français). Pour Besse, cet approche permet aux apprenants débutants de se concentrer sur le sens des mots, sans

se soucier de la justesse de l'ordre des mots, ce qui confirme la conception lexicaliste de la traduction en tant que technique d'enseignement chez Radonvilliers.

Besse, dans son article, considère l'emploi de la technique dans des manuels au 19e siècle. Selon Besse, ces manuels « *attestent...une certaine sclérose dans sa mise en œuvre* ». La méthode adoptée par Robertson, qui proposait des cours d'anglais aux apprenants français. Robertson adopte une approche d'explication – traduction : le cours présente les points de grammaire et de phonétique avant la traduction interlinéaire. Robertson s'opposait à la routine sans explication prônée par ses prédécesseurs et leurs disciples. La mise en œuvre de sa théorie ressemble à la disposition de Dumarsais : la L1 est mise au-dessous de la L2, et cette version L1 est en caractères plus petits. Besse (*in ibid*.: 307) y critique la traduction interlinéaire :

> « *L'ordre des mots anglais (L2) y est celui du texte original, sans aucune modification, et le françois* (sic) *(L1) suit cet ordre, pas exactement mot-à-mot (….), mais servilement, ce qui aboutit à des agrammaticalités (…) et à des calques néologiques peu compréhensibles*….. ».

Besse y trouve un lexicalisme implicite. Étant donnée la traduction en L2 conforme aux normes et aux usages du français, la traduction interlinéaire ne peut être qu'une porte par laquelle le débutant accède aux significations des mots et des expressions à apprendre. L'idée de la construction anglaise chez Robertson justifie sa méthode lexicaliste : la construction est une construction hybride les mots sont français, mais la syntaxe est anglaise, la raison en étant de permettre à l'apprenant de ne traduire que les mots sans avoir à restructurer la traduction selon la syntaxe anglaise, ce qu'il ne maîtrise pas à ce stade (Besse, 1996). Pour Besse (*in ibid*:: 308), c'est « *une sorte d'interlangue pédagogique.....dont on trouve de nombreux exemples jusqu'à nos jours* ».

En guise de conclusion, Besse remarque que la traduction interlinéaire, en tant que technique d'enseignement initiale d'une L2 s'est transmise avec la plupart de ses caractéristiques, plus ou moins indépendamment des théories qui l'expliquent ou la

rationnalise. Ce transfert, selon Besse, est celui d'un savoir-faire artsianal se fait depuis des siècles. Il en tire l'implication que la traduction interlinéaire, tout comme d'autres techniques d'enseignement des L2, n'est pas l'application fidèle, et même servile, des théories explicatives. Malgré cette indépendance, Besse (1996) avoue que, sans l'examen théorique et l'analyse lors de leur mise en œuvre les techniques d'enseignement, dont la traduction interlinéaire ne peuvent pas se développer et s'améliorer.

Tournons notre regard vers la traduction en tant que technique d'apprentissage dans trois ouvrages récents : Gee Varshney (2005), Wlosowicz (2009) et De Souza (2013).

1.3.2 Traduction en tant que technique d'apprentissage

Si les méthodologies récentes minimisent, voire proscrivent, la traduction comme technique d'enseignement, elles ne peuvent, en revanche, empêcher l'apprenant de l'employer dans son apprentissage, son accès aux sens des mots et expressions de la langue étrangère qui est l'objet de leurs efforts. Nous venonns de voir déjà comment la traduction est employée dans les cours de langue étrangère pour résoudre les problèmes d'accès au sens et permettre aux débutants d'accéder à la signification d'un mot ou d'une expression. Dans cette partie, nous nous proposons d'examiner trois travaux qui discutent de la traduction employée comme outil d'accès au sens par les apprenants, surtout dans des tâches autonomes.

Gee Varshney (2005) pose cette question de recherche parmi d'autres :

> *what uses do students see for the L1 in the following areas of language learning and are there differences/similarities between French and Australian students' responses or between beginning and intermediate learners :*
> *a. Vocabulary learning b. Grammar acquisition c. Classroom administration ?*[8]

Elle nous informe que les résultats de ses études préliminaires évoquent le conflit entre ceux qui pensent que la L1 joue (ou doit jouer) un rôle dans l'apprentissage d'une langue étrangère tels que Castellotti et Moore (1997), Castellotti (2001) et Cook (2001), et ceux

8. *Quelle utilité les étudiants trouvent-ils pour la L1 dans les aspects suivants de l'apprentissage des langues et y a-t-il des rapprochements/différences entre les réponses des apprenants Français et Australiens ou entre les débutants et les intermédiaires : a. l'apprentissage du lexique ; b. l'acquisition de la grammaire ; c. la gestion en salle de classe ? - notre traduction*

qui n'envisagent aucun rôle pour la L1 dans cette entreprise, notamment Duff et Polio (1990). Les sujets qui ont réagi au questionnaire admettent que la L1 permet d'accéder aux sens des items lexicaux isolés, mais elle n'est pas trop utile pour la compréhension des locutions et des groupes de mots. Elle (Gee Vrashney, *in ibid.*: 144-5) écrit :

> *it appears that for lexical understanding, the L1 assists the students, yet there is also the disadvantge of applying the use of literal translation to an entire sentence....students see both the positive and the negative aspects of L1 use, and there appears to be an awareness that whilst L1 is useful for comprehending an item spontaneously, the best way to use the item is to use it in its natural L2 context.*[9]

La même ambiguïté se révèle par rapport à l'apprentissage de la grammaire:les participants croient que la L1 est utile dans la compréhension des structures de la langue-cible. Duff et Polio (1990) notent que :

> *if there is a complexity of the cognitive functioning required, they prefer to use L1 (a language in which they are cognitively stronger). However, there is also an awreness that grammar is best learned in a natural L2 context.*[10]

Gee Varshney commente que la L1 paraît utile pour la compréhension, mais l'apprentissage réel d'une structure L2 se fait en contexte L2. En ce qui concerne l'enseignant, Gee Varshney (*in ibid.* : 146) affirme ceci :

> *In addition to teacher L1 use and comprehension, an area of possible interest emerging from the survey study is that of the teacher native speaker status. Several students made mention that in some circumstances, the use of the L1 could only be considered helpful when taking into cosideration the teacher's command of the students' L1*[11]

9. *la L1 aiderait les apprenants à saisir le lexique ; cependant, il existe la possibilité malheureuse de traduire mot-à-mot des phrases entières....les apprenants apprécient les côtés positifs et négatifs de l'emploi de la L1 ; les étudiants semblent être conscients de l'utilité de la L1 dans la compréhension spontanée d'un item lexical ; mais ils savent aussi qu'il est mieux d'employer l'item en contexte naturel en L2 - notre traduction*

10. *si le besoin des opérations cognitives complexes se fait sentir, [les apprenants] préfèrent employer la L1 (où ils sont plus compétents du point de vue cognitif ; toutefois, ils sont conscients du fait que la grammaire s'apprend le mieux en contexte L2 naturel - notre traduction*

11. *En plus de l'emploi et de la compréhension de la L1 chez l'enseignant, un champ d'intérêt émergeant de l'enquête regarde le statut de locuteur natif de l'enseignant. Des étudiants ont remarqué que dans certains cas, l'emploi de la L1devient utile, seulement si l'enseignent a une bonne maîtrise de la L1 des apprenant*s. *- notre traduction*

Il est donc évident que la L1 aide l'accès au lexique et à la grammaire de la langue étrangère. Ce qui est à noter, c'est que Gee Varshney a mené son étude auprès des étudiants dans des contextes éducatifs où les L1 (l'anglais et le français pour l'Australie et la France respectivement) sont employées dans quasiment toutes les situations de communication formelles ainsi qu'informelles : des variantes différentes de ces L1 servent de langues d'instruction dans les écoles et de langues d'échange social en dehors des contextes formels. Pour le contexte français les enseignants enquêtés l'informent qu'ils emploient la traduction comme technique d'enseignement pour faciliter la compréhension, quelle que soit la langue-cible enseignée.

Ailleurs, Gee Varshney (2005.:184) annonce que

> *While some students noted that the reference to the L1was helpful in ascertaining meaning in the beginning stages of learning a languge, the more advanced students also appeared to use the L1 as a verification process.*[12]

La plupart des étudiants australiens enquêtés ont exprimé leur désaccord à la proposition que l'enseignant leur explique, en langue étrangère, la signification ou le sens d'un élément lexical de la langue étrangère. La proportion est égale pour les deux groupes d'apprenants. Les apprenants français ont également indiqué leur prédilection pour la traduction d'un item lexical L2 par l'enseignant comme moyen d'accès au sens.

Par rapport à l'acquisition de vocabulaire de la langue étrangère (différent de la compréhension des sens des mots et des expressions L2), les deux groupes d'étudiants affichent la même disposition favorable vers un rôle positif de la L1 dans la mémorisation du vocabulaire L2. L'auteur signale (Gee Varshney, 2005:193) qu'en général, la plupart des apprenants semblent être d'accord que la L1 facilite l'acquisition des items lexicaux.

En guise de résumé, Gee Varshney divise en deux phases ce qui, en réalité, ne constitue qu'une suite continue logique : la compréhension du vocabulaire et la

12. *Alors que des apprenants ont expliqué que la référence à la L1s'avère utile pour accéder au sens aux stades initiaux de l'apprentissage, les étudiants aux stades plus avancés semblaient employer la L1 comme outil de vérification - notre traduction*

mémorisation du vocabulaire. Les apprenants priment l'emploi de la L1 dans la première, mais ils semblent reléguer cette L1 à un rôle inférieur dans la deuxième : ils croient, à juste titre, que la maîtrise du vocabulaire d'une langue étrangère se réalise mieux en contexte L2, dans des chaînes parlées ou des textes écrits. Il existe, selon Gee Varshney, une légère différence entre les groupes quant à des aspects spécifiques de l'apprentissage des langues : les Français préfèrent vérifier le sens d'un item L2 à l'aide de cette L2 alors que les Australiens recourent à leur L1. Par contre, les premiers dépendent des listes bilingues pour la mémorisation, et les deuxièmes s'accrochent à la langue-cible et mettent de côté la L1 pour la mémorisation de nouveaux items lexicaux L2.

Concernant l'étude de la grammaire, Gee Varshney (2005) rappelle que, tout comme dans le cas du lexique, il y a un conflit entre les chercheurs quant à l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère et le rôle de la langue première dans cette activité :

> *Researchers within the field of applied linguistics have often posed the question as to whether on not the teaching of grammar and syntax should be undertaken in explicit or implicit form, drawing attention to it by using L1 or referring to it specifically with L2*[13]

Dans les deux phases de son enquête (la partie de la pré-enquête et l'enquête majeure), les sujets australiens se montrent favorables à l'emploi de la L1 dans l'enseignement de la grammaire L2. Pourtant, le savoir technique de la grammaire L1 leur manque, ce qui leur impose plus de travail. Ceux ayant appris la linguistique anglaise trouvent ce savoir utile pour la maîtrise de la grammaire L2. Même ceux au niveau intermédiaire veulent des explications dans la langue cible appuyées par d'autres explications en L1 pour des clarifications éventuelles. Pareillement, les étudiants français qui ont participé à l'enquête sont, en majorité, pour les explications grammaticales en français (L1). Les autres sont neutres sur la question. Gee Varshney (*in ibid*.:205) constate que les apprenants français sont plus conscients de la grammaire de la L1 :

13. *la question se pose souvent par les chercheurs en linguistique appliquée si la grammaire doit être enseignée de manière explicite ou non : tirer l'attention de l'apprenant là-dessus au moyen de la L1 ou y faire référence spécifique en L2 ? - notre traduction*

French students appear much more at ease with grammatical elements than the Australian students. French students show an awareness of the grammar of the language they are learning, and appropriate this learning into their study.[14]

La situation est autre dans le contexte de notre enquête : si l'anglais sert de langue de communication officielle, y compris dans la salle classe, il ne jouit pas du même monopole en contexte social. Dans ce contexte, il est concurrencé par les langues nationales, surtout par les langues akan, qui servent *de facto* de linguae francae populaires. Si les enseignants partagent l'anglais avec les étudiants dans le contexte universitaire ghanéen, ils ne partagent pas forcément la même L1, et d'ailleurs ces L1 ne servent presque jamais de langues de scolarisation, du moins, au-delà des trois premières années de l'école primaire. Il est clair que la L1 des étudiants d'une langue étrangère ne peut donc remplir les fonctions de base attribuées aux L1 des enquêtés de Gee Varshney, étant donné que ces fonctions et les relations établies entre les L1 et les L2 dans ces contextes-là existent chez nos enquêtés pour l'anglais, langue de référence. Malgré quelques différences entre les contextes linguistiques et sociaux des enquêtés et ceux des apprenants ghanéens, nous croyons trouver dans son étude des faits qui renforcent nos hypothèses, surtout dans le rôle éventuel de la L1 et celui de la traduction dans l'apprentissage initial des concepts lexicaux et grammaticaux.

Nous passons au rapport de De Souza (2013). De Souza travaille sur les stratégies de compréhension sur l'internet chez les étudiants ghanéens au niveau licence, donc dans le même contexte éducatif et avec la même population que nous. Se fondant sur les travaux d'O'Malley et Chamot (1990) et d'Oxford (1990), il divise les stratégies employées par les enquêtés lors de l'exécution des tâches de navigation qu'il leur propose. De Souza rappelle les six groupes de stratégies selon O'Malley et Chamot (1990) : stratégies cognitives, stratégies métacognitives, stratégies de compensation, stratégies de mémorisation, stratégies affectives et stratégies sociales. Ce qui nous intéresse, ce sont les stratégies de compensation, car dans ce groupe nous avons identifié deux stratégies

14. *Les apprenants Français semblent être beaucoup plus à l'aise que les Australiens avec le traitement des éléments grammaticaux. Les Français démontrent une conscience de la grammaire de la langue-cible et ils intègrent cette conscience dans leur apprentissage. - notre traduction*

populaires parmi les enquêtés : l'usage d'un dictionnaire bilingue et le recours à des outils d'aide à la compréhension dont le traducteur en ligne et les indices visuels du site.

D'abord, dans son étude des travaux antérieurs liés à son enquête, il examine la classification de Rubin (1989), ce qui prend en compte les divers aspects de l'apprentissage de la L2. S'attardant sur les stratégies de compréhension, De Souza (2013) note des stratégies comme « *les stratégies de devinement (sic) de sens (par connaissances antérieures, par traduction, par des indices contextuels ou situationnels, etc.)...elle cite des stratégies qui permettent aux apprenants de trouver le sens des éléments linguistiques comme le recours à un dictionnaire, un manuel ou à un traducteur* . » (p. 36). Étant donné que la traduction chez Jakobson (1959) est définie avec autant de latitude à comprendre la reformulation et la représentation par des images ou d'autres signes non-linguistiques, la traduction figure donc grandement dans cette classification. De Souza révèle aussi, vis-à-vis d'une autre classification réalisée par Oxford (1990), que les stratégies cognitives directes incluent la comparaison interlinguale qui, à nos yeux, constitue une autre forme de traduction interlinguale. La traduction directe et sous forme de comparaison interlinguale est encore repris par De Souza (2013) comme faisant partie des stratégies cognitives de O'Malley, Chamot et Küpper (1989).

Au cours de ses analyses, De Souza indique que les enquêtés, placés entre les niveaux A2 et B1 du CECR, usent de la traduction sous plusieurs formes dans les tâches de navigation qu'ils abordent lors de leur participation à la collecte de données. Par exemple nous repérons le recours au dictionnaire bilingue à maintes reprises. De Souza (2013 : 153) nous rapporte ceci : « *elle essaye alors de comprendre l'affirmation en faisant des traductions interlinguales puis en cherchant le sens du mot « particulier » dans un dictionnaire bilingue.* » Dans cet extrait, l'enquêtée doit déterminer la signification de *particulier.*. Comme elle ne la connaît pas, elle se traduit le mot en anglais au moyen du dictionnaire. Un autre exemple d'emploi de dictionnaire bilingue est décrit comme suit :

Researcher : So you are looking for ticket in the dictionary ?

Student : I am looking for the word « ticket » in the dictionary (.....) ticket is....billet.....Réserver un billet....Let me see what réserver also means....Searching for réserver in the dictionary....Réserver means to reserve or to book..... (De Souza, 2013 : 159).

Ici encore, le participant emploie le dictionnaire bilingue afin de se traduire des éléments linguistiques de la langue cible. Ces traductions au moyen du dictionnaire permet au participant de réaliser la tâche qui lui est assignée. Ces deux exemples, parmi d'autres dans le rapport, montrent sans ambages que les enquêtés recourent au dictionnaire bilingue pour accéder au sens des éléments inconnus.

De Souza (*in ibid*.) révèle d'autres procédés ayant tous trait à la traduction. Par exemple, l'on rencontre la traduction mentale (c'est-à-dire, sans appui extérieur) lors de l'examen des verbalisations faites par les étudiants. Les deux extraits qui suivent en sont les preuves :

....creating an account. Let's see.....what we have here ? Connection [pronounced in English], 'inscription' [pronounced in French], inscription, to register.....(page 167).

De Souza lui-même en note que « *dans cet extrait, l'étudiant se pose des questions sur le mot* 'inscription' *qu'il traduit lui-même par le verbe '*to register'. *Cette signification l'amène alors à cliquer sur ce mot*. » (ibid.).

Un autre exemple de traduction mentale peut être repéré dans cet extrait de verbalisation d'un étudiant :

« *Now number 2, it's a question, « Êtes-vous déjà client sur le site laredoute.fr ? » No, I am not yet a client..... Oui, j'ai un mot de passe with a small asterisk by it. It means I must fill it but I don't have a password* ».(De Souza, 2013 : 175).

En fait, il est évident que l'étudiant se traduit les indications en français sur le site vers l'anglais. Voilà pourquoi il y réagit en anglais. Ce fait que les enquêtés de De Souza verbalisent leurs activités mentales et observables en anglais renforce notre croyance que les étudiants de français recourent à l'anglais quand ils exécutent des tâches en français..

En ce qui concerne l'effet des images et d'autres indices non-verbaux, De Souza (2013) nous informe de leur utilité en tant qu'aide à la compréhension des étudiants ainsi :

> *6 étudiants trouvent que l'outil améliore leur compréhension en associant le texte à l'image (5 occurrences)..... En effet, la compréhension des étudiants est améliorée grâce aux images que propose l'outil pour leur permettre de confirmer le sens de ce qu'ils lisent (5 occurrences), mais aussi en définissant de manière très spécifique le contexte dans lequel certains mots ou expressions sont employés (2 occurrences).*(p. 179)

En fait, comme nous l'avons déjà expliqué ailleurs, associer images et texte est aussi une forme de traduction, cette fois-ci, intersémiotique. Donc, ce que les images dans ces cas (les gestes et les mimiques dans d'autres contextes) font, ce n'est que substituer d'autres moyens de communication au moyen verbal. Cette association permet de mieux comprendre le concept à apprendre (Mayer,2003, 1987), mais aussi à mieux traduire (Kussmaul, 2005 ;Tercedor-Sanchez et Abadia-Molina, 2005 ; Lee-Jahnke, 2005) car, selon Lee-Jahnke (*in ibid* : 363),

> *In translation classes we deal with symbolic information, e.g., words and icons. In order to « process » this type of information, our brain works mainly with the activation of knowledge and representations, attribution of significance and production of inferences. This leads to interpretations which, in turn, leads to actions, new knowledge or communication.*[15]

Cette explication lie la communication verbale et la communication iconique ou imagière en les caractérisant comme symboliques. En plus, elle confirme la classification de Jakobson vis-à-vis des formes de traduction. Il est donc à peu près possible de transformer l'information imagière en information verbale en langue de départ, en l'occurrence, l'anglais. Le même effet se révèle plus tard quand De Souza note que :

> *Pour 2 étudiants, ce sont les symboles ou pictogrammes utilisés sur l'internet qu'ils comprennent désormais. Comme représentations iconiques d'articles ou de services proposés, on trouve les dessins : d'une enveloppe ou d'un timbre pour choisir les services afférents,.....le flocon de neige pour la climatisation, parmi tant d'autres. Pour eux,ils savent désormais de quoi il s'agit quand ils voient ces symboles*. (De Souza, 2013: 190-191).

15. *Dans les cours de traduction, nous avons affaire à l'information symbolique, par exemple, les mots et les icônes. Afin de traiter de cette sorte d'information, le cerveau fonctionne en activant les savoirs et les représentations, en attribuant les significations et en établissant des inférences. Ce phénomène produit des interprétations qui mènent, à leur tour, à des actions, à de nouveaux savoirs ou de nouveaux échanges. - notre traduction.*

Il est donc clair que les icônes se prêtent à la traduction intersémiotique, et ce, chez les apprenants auprès de qui De Souza a mené son enquête.

Une dernière forme de traduction recensée chez De Souza (2013), c'est sous forme de comparaison interlinguales (De Souza sépare cette forme de la traduction explicite, comme il fait aux autres formes identifiées auparavant.) En fait, il déclare (*in ibid.*, p. 198) que

> *Comme une stratégie cognitive de compréhension, nous avons remarqué que les étudiants comparaient entre eux des mots lexicalement proches en anglais et français pour les comprendre. Des exemples en sont ' sous-vêtements', 'lingerie', 'nuisette', 'un déshabillé', 'article', 'particulier', 'produit', 'chemise de nuit », etc.*

Comparer des mots et des expressions en provenance des langues différentes mais lexicalement ou syntaxiquement proches est une sorte de traduction (Odlin,1989 ; Altenberg et Granger, 2002 ; Deignan, Gabrys et Solska, 1997 ; Thunes, 1998). Par conséquent, l'on ne peut pas vraiment séparer ce procédé des processus de traduction. C'est d'ailleurs ce qui mène au phénomène des faux amis (*cf*. Peeters, 2011 ; Walters, 2002). Comme il ne mène pas son enquête sur la traduction, De Souza classe cette forme de traduction sous les '*inférences à partir des connaissances acquises en langues*', expliquant que

> *Le [....] procédé consiste à inférer à partir des ressemblances formelles entres les mots, voire les ressemblances orthographiques (ou graphiques) que le nouveau mot (en FLE) a avec certains mots de la langue première ou seconde de l'étudiant.* (p. 203).

Si l'on accepte ce procédé comme le procédé de base et immédiat de la traduction interlinguale, le taux de 78 % des participants que De Souza (*in ibid*.) rapporte comme ayant employé la traduction tout seule ou en combinaison avec une autre méthode d'induction est une sous-estimation. Nous dirions que presque tout le monde aurait employé la traduction français-anglais directe (au moyen d'un dictionnaire bilingue, d'une

conversion mentale ou des comparaisons interlinguales, etc.) ou indirecte (en s'appuyant sur les images ou d'autres icônes sur les sites internet).

Somme toute, il est intéressant de remarquer que les enquêtés ont verbalisé leurs processus mentaux et leurs activités non en français, la langue cible, mais en anglais. Ce serait, d'une part, dû au fait que les verbalisations en anglais font partie des consignes données par le chercheur lui-même. D'autre part, il révèle la prééminence de l'anglais dans la vie éducative et du vécu quotidien des apprenants. Cette prééminence pousse les apprenants à opérer au niveau mental en anglais, plutôt qu'en langue maternelle ou en français (qu'ils maîtriseraient mal, de toute façon.)

Wlosowicz (2009) a travaillé sur les influences interlinguales dans la troisième langue. Signalons dès le départ que cette recherche a des affinités à la nôtre, étant donné que la population-cible comprend des apprenants qui disposent déjà de deux langues ou plus et, par ce fait, sont des bilingues ou plurilingues au moment où ils abordent la langue qu'ils apprennent. Elle examine l'attrition de la L1 selon les critères de Sharwood-Smith (1989). Elle recense les facteurs identifiés par Sharwood-Smith, dont la proximité typologique, la similarité structurelle, le soutien interlingual, la familiarité, l'efficacité du codage, la compréhensibilité, la solidarité, la sensibilité à l'input, l'amorçage associatif et le potentiel ludique. Nous n'allons pas les discuter tous, étant donné que, comme l'affirme Wlosowicz (2009 : 100), « *Certes, cette classification a été développée pour décrire l'attrition de la langue maternelle dans les contextes bilingues, notamment chez les émigrés* ». Cependant, comme Edu-Buandoh (2006), Amuzu (2005), Ouane (1996) et Simard (1994) l'ont indiqué, une conception pareille de l'attrition n'est pas toujours valable, surtout dans les contextes où la L2 est promue au statut de langue d'instruction et jouit des privilèges officiels aux dépens des L1. L'exemple prototypique en est le cas de la Côte d'Ivoire (Leclerc, 2013), où approximativement 40 % de la population parle presque exclusivement le français (et sa variante créolisée, le français populaire ivoirien ; Simard, *in ibid.* estime que 10 % de ses enquêtés (300 au total) ne parlaient que le français, et ce, en 1985).

Regardant l'influence d'une langue autre sur l'apprentissage d'une langue étrangère, Wlosowicz nous informe que selon les recherches récentes (de Angelis et Selinker, 2001 ; Ringbom,1987 ; Kellerman, 1987) montrent que des langues autres (langues non-natives) que la langue première ou maternelle peuvent influer sur la langue cible. Elle décrit cette influence comme limitée, se manifestant uniquement dans les emprunts lexicaux. Cette manifestation dépendrait, selon Ringbom, de la similarité perçue entre les langues non-natives et la langue-cible, par exemple, entre l'anglais et l'allemand, le néerlandais ou les langues scandinaves, ou entre le portugais et l'espagnol ou l'italien. Quoique cette influence soit limitée, chez les sujets de Ringbom (*in ibid.* cité par Wlosowicz, *in ibid.*) nous croyons que cette limite ne s'applique pas à notre situation, puisque la situation sociolinguistique est tout à fait différente de celle du contexte de Ringbom (en Finlande). Le finlandais, qui est la langue majoritaire, fait office de langue officielle de l'État et de langue première de la grande majorité des citoyens. Au Ghana, la langue officielle n'est pas la langue première, sauf pour une minorité. Hammerberg (2001) qui explique que, pour un locuteur du hindi ou du chinois comme L1 et de l'anglais L2, il existerait une ressemblance certaine entre l'allemand et l'anglais, note :

> « *Thus, many studies provide evidence for a factor of typological similarity : influence from the L2 is favoured if L2 is typologically close to L3, especially if L1 is more distant* »[16] (p. 22).

Nous voyons en fait dans cette explication tout l'appui pour notre argument de départ : nos sujets trouveraient une similarité typologique entre l'anglais et le français des points de vue syntaxique, lexical et sémantique, bien que ces deux langues appartiennent à des familles différentes (germanique et romane respectivement), qu'entre l'une de ces langues et les langues nationales qu'ils parlent, spécifiquement, l'akan.

Au sujet de la traduction, Wlosowicz (2009) a découvert qu'il existe une différence entre la compétence conversationnelle et la compétence universitaire/scolaire, et que cette

16. *Ainsi, plusieurs études avancent l'évidence en faveur d'un facteur de la proximité typologique : l'influence de la L2 devient plus importante si la L2 est proche de la L3 du point de vue typologique, surtout si la L1 est plus loin (de la L3) - notre traduction.*

distance influe sur la décision de traduire (ou non) tant oralement qu'à l'écrit vers une langue ou autre. Elle constate (Wlosowicz, *ibid*. : 498) que :

> *Certains parmi les sujets portugais et polonais élevés et scolarisés en France, parlant couramment leurs langues maternelles, avaient des difficultés avec la traduction....au point de renoncer complètement à traduire dans leur langue maternelle et de préférer le français.*

Elle explique que cette prédilection pour la traduction vers le français n'est qu'une évidence de l'importance de la scolarisation et celle de la capacité d'écrire et de lire dans une langue particulière, pour la compétence générale dans cette langue. Néanmoins, Wlosowicz refuse d'y voir un bilinguisme soustractif en faveur de la langue de scolarisation et qui entraîne des conséquences cognitives négatives, avouant quand même qu'une maîtrise meilleure des langues maternelles (minoritaires) à l'écrit serait plus bénéfique pour l'apprenant.

Wlosowicz (2009) souligne le postulat que la traduction n'est pas qu'une question de recodage d'une langue source vers une langue cible, mais qu'elle fait appel à des processus cognitifs complexes. Cette idée n'est pas sans ses antécédents : Wandruszka (1971 : 14) fait ce constat :

> *Traduire, ce n'est pas remplacer un instrument par un autre instrument ; c'est trouver, sous les surfaces instrumentales de deux langues différentes, la forme et la structure mentales communes. Les limites de la traduction, au sens strict, coïncident très exactement avec celles de ce commun dénominateur mental.*

Wlosowicz en conclut que « *dans la traduction, l'essentiel, c'est la transmission du sens original, même en dépit de certaines différences de forme linguistique entre le texte source et le texte cible* » (Wlosowicz, *in op. cit.* : 505). Elle ajoute, par rapport à la traduction vers la L1, que cette traduction ne reflète pas seulement la compréhension ; elle facilite la compréhension (voir aussi l'introduction du présent volume *supra,* où nous présentons un argument pareil). Cependant, ajoute-t-elle, la traduction ne garantit pas une compréhension correcte.

Concernant ses résultats, Wlosowicz constate des transferts et des interférences non seulement entre les L1 et les L3 mais aussi entre les L2 et L3. Ceci, bien que possible, voire probable, entre les langues européennes, serait relativement rare entre les L1 de notre population et le français, les langues et le français étant distants du point de vue typologique. Elle note encore l'interaction complexe entre les trois langues, ce qui entraîne la traduction faussée par l'emploi des faux amis : « actually » (*en fait*) par « actuellement » ou aktuell » (*maintenant, en ce moment.*) par quelqu'un qui apprend l'anglais L3 après le français et l'allemand.,. Mais pour un Francophone locuteur de l'allemand L2, traduire *overhaul his car* par *dépasser en voiture* peut se produire grâce à la similarité formelle entre *overhaul* (réviser ; remanier) et *überholen* (dépasser, mais aussi *'overtake'* en anglais, et parfois *réviser* en français).

1.4 La Grammaire cognitive

1.4.0 Remarques préliminaires

Le langage humain, système complexe de communication à base de sons d'abord, et de signes graphiques ensuite, est depuis l'antiquité, sujet à des spéculations des penseurs et des chercheurs. Aristote, par exemple, établit un lien solide entre le langage et les processus psychiques en déclarant que la faculté de l'apprentissage est le propre de celui qui possède et la capacité d'audition et celle de mémoire qui, selon lui, réside dans l'âme (aujourd'hui, on dirait plutôt *esprit*) (McKeon, 1946 ; Aristote, 350 av. C.). En fait, Aristote note :

> « *Spoken words are the symbols of mental experiences and written words are the symbols of spoken words. Just as all men have not the same writing, so all men have not the same speech ; but the mental experiences, which these directly symbolize, are the same for all, as also are those things of which our experiences are the images*. »[17] (Aristote, 350 av. J.-C.)

Trente ans plus tôt, son parrain, Platon, traite la question dans un dialogue, *Cratyle*. (Sedley, 2008 ; Jowett, 1871) où Platon exprime la même idée que partage Aristote dans cette citation.

St. Augustin (426 AD), au Moyen Âge, situe le langage humain dans les processus mentaux en l'associant aux pensées. Il classe le langage humain parmi les signes conventionnels de communication. Il affirme, comme le fait la linguistique depuis de Saussure et comme Aristote *supra,* que les mots, et partant, le langage, servent à véhiculer la pensée et sont un outil de communication. Pour lui, le langage est, parmi les autres signes comme les drapeaux, les mouvements manuels et le hochement de tête, l'instrument primordial de l'expression humaine. Il reconnaît que le langage humain est d'abord oral, expliquant que l'écriture a été inventé pour conserver l'expression, différer la communication et pour convertir les signes oraux en signes graphiques, donc, visuels. N'est-ce pas un précurseur de l'idée que la langue écrite est doublement signe : signes des signes ? Car, enfin, les signes graphiques représentent les mots des diverses langues, lesquels mots représentent la pensée humaine. Cependant, Augustin tout comme ses deux précurseurs, ne fait que spéculer sur la nature du langage : il attribue le langage humain à une source ou origine divine, ce qui explique encore les diverses réalisations concrètes de cette faculté qu'est le langage.

Pendant la Renaissance, la spéculation sur la nature du langage humain se poursuit avec l'adoption des langues jadis considérées comme vernaculaires, voire barbare, et peu utiles pour

17. *Les mots de la parole sont les symboles des expériences mentales, et l'écriture est le symbole de la parole. Comme tous les hommes n'ont pas le même système graphique, tous les hommes ne parlent pas de la même façon ; cependant les expériences mentales, que symbolisent directement les mots parlés, sont les mêmes pour tous, tout comme les choses dont nos expériences sont les images. - notre traduction.*

l'exercice intellectuel. On trouve des philosophes comme Sperone Speroni, John Locke, et Antoine Arnaud et Claude Lancelot émettre des théories de langage sur ces langues et sur le langage humain en général. Arnaud et Lancelot publient *la Grammaire générale et raisonnée* en 1660. Ces deux derniers établissent un lien solide entre la grammaire et le parler en déclarant que « *la grammaire est l'art de parler*. » Ceci indique la primauté qu'ils accordent à la langue parlée, comme le font leurs prédécesseurs. Arnaud et Lancelot conçoivent, à l'instar de St. Augustin, les langues comme des signes conventionnels inventés pour l'expression de la pensée humaine. Ainsi, ils refusent toute suggestion que les langues aient une origine divine ou naturelle et distinguent ainsi entre le langage et les langues. Quant à l'écriture, ils spéculent ou raisonnent et affirment que le caractère fuyard de la parole a rendu nécessaire la création de la graphie pour représenter les sons communicatifs de la langue, et partant, pour conserver les pensées des hommes qui se servent des diverses langues pour des fins communicatives et expressives. Mais ils expliquent aussi que les signes de l'écriture sont à l'origine de la grammaire, étant donné que le mot vient du grec *grammata*, écrits. Entre autres, Arnaud et Lancelot notent que les sons en eux-mêmes sont naturels, et non motivés d'un point de vue communicatif, ces sons étant formés par les organes buccaux et phonatoires. En ceci gît l'originalité de leur réflexion : ils distinguent entre les voyelles, sons produits « *de [la] seule ouverture [de la bouche] pour se faire entendre et pour former une voix distincte...* » des consonnes qui dépendent « *de l'application particulière de quelqu'une de ses parties,...ne pouvoient néanmoins faire un son parfait que par l'ouverture même de la bouche, c'est-à-dire, par leur union avec ces premiers sons, et à cause de cela on les appelle les voyelles* ». Il est aussi certain que ces derniers ne dévient nullement de la position établie par leurs précurseurs que le langage humain a des assises psychiques, sans pour autant en avoir les preuves scientifiques incontournables. Comme nous allons le découvrir sous peu, ce manque servira de motivation pour la théorie behaviouriste dans l'entreprise scientifique qu'est la recherche linguistique.

Quant à Locke (1690 ; *1999*), il adopte une approche innéiste à l'égard de la question du langage humain :

> « *God, having designed man for a sociable creature, made him not only with an inclination, and under a necessity to have fellowship with those of his own kind, but also furnished him with language...Man,* ***therefore, had by nature his organs so fashioned, as to be fit to frame articulate sounds****, which we call words.* [18]».

Là on peut déceler nettement la notion de la prédisposition biologique chomskyenne et cognitiviste. Et comme tous les philosophes que nous venons de discuter, Locke traite de signes

18. *Ayant créé l'homme comme être social, Dieu non seulement a créé en lui l'instinct et le besoin de s'associer aux autres de son espèce, mais aussi lui a accordé le langage. L'homme a donc des organes naturellement formés, ce qui lui permettent d'articuler les sons que nous appelons les mots - notre traduction.*

représentatifs des conceptions (« *internal conceptions* ») les sons qui donc reprennent, de façon externe, les produits mentaux de l'individu et véhiculent ces produits internes, d'emblée insaisissables par l'autrui, à ses proches et de servir d'instrument de communication entre les hommes. Par la suite, ces signes représentatifs de pensées des individus deviennent généralement acceptés par convention dans une société donnée. Il évoque encore les caractéristiques d'économie, de polysémie et de la représentation non seulement du concret et de l'abstrait, mais aussi de la présence et du vide (*nihil, ignorance, barrenness – stérilité*). Pour Locke, les signes de cette dernière catégorie ne signifient rien ; par contre ils sont associés à des idées positives et en signifient le manque. Il signale aussi que tous les mots ont, à l'origine, des référents concrets ou palpables, appartenant au monde physique, certains sont associés à des référents abstraits ou imaginaires, soi par extension sémantique, soit par substitution, soit par l'emprunt : *imagine, comprehend, apprehend*. *Esprit* et *ange*, par exemple, signifiaient *souffle* et *messager* respectivement. Locke projette que ces phénomènes seraient présents dans toutes les langues : à ce que nous sachions, toutes les langues que nous connaissons possèdent des items lexicaux ayant pour référents des processus et des entités abstraits dont les sens sont les extensions d'autres processus et des entités plus concrets ou matériels. À notre entendement, c'est une manifestation du principe de l'économie qui sous-tend l'extension sémantique au même titre qu'elle le fait à la métaphore et la métonymie (Papafragou, 1996 ; Vicentini, 2003 ; Zhou, 2012). Il est commun d'attribuer des sens nouveaux aux termes existants soit par ajout, soit par substitution pour rendre compte de nouvelles réalités. Il suppose qu'il réside dans la nature du langage de permettre à l'homme d' « emprunter » à son bagage des termes existants et les appliquer à des nouvelles réalités. Ce processus se répandrait par convention dans la communauté qui emploie la langue dont il s'agit. Enfin, il note, entre autres, concernant la signification des mots, que les mots signifient les idées, non parce qu'il existe une connexion motivée ou naturelle entre eux, mais par « *une imposition volontaire* », sinon, les hommes partageraient une langue unique : l'idée de l'arbitraire du langage humain est martelée ici, car Locke écrit : « *...un tel mot est fait, de façon arbitraire, la marque d'une telle idée* » (Locke, 1690: 390).

Au 18e siècle, l'un des philosophes des Lumières, Jean-Jacques Rousseau, continue la spéculation sur la nature du monde. Parmi ses sujets de réflexion figure le langage humain. Il identifie deux moyens de communication disponibles à l'homme : le gestuel (*le mouvement*) et le sonore (*la voix*). Selon Rousseau, la communication par le mouvement se capte de deux façons : le toucher et la vue. Le toucher étant limité par la longueur du bras cède devant le geste et la voix car ces deux dépendent d'*organes passifs du langage parmi des hommes dispersés*, et peuvent capter

des messages sonores et gestuels à distance. Pour Rousseau, la voix n'a pas l'avantage du geste car ce dernier est « *plus facile et dépend moins de conventions* » que le langage oral. D'ailleurs, les yeux captent plus d'informations que les oreilles (à condition que tous les deux voies soient normales) selon Rousseau. Il démontre, à partir de plusieurs exemples, que la communication visuelle et tactile s'avère plus efficace que celle employant des mots, à juger par les feed-back. Mais Rousseau affirme que la communication vocale est plus apte à émouvoir le destinataire et « *enflammer les passions* ».

Concernant l'origine des langues, Rousseau rejette le point de vue que les hommes ont inventé les langues pour exprimer leurs besoins. Il argumente, par contre, que les langues ont été inventées pour exprimer les passions. Il affirme que sans les sentiments, les sociétés humaines auraient été fondées sans qu'il y ait de langues, et que les membres auraient pu communiquer uniquement par le gestuel, offrant comme exemple, plusieurs situations où les interactions se font sans recours aux paroles, comme parmi les muets. Rousseau identifie une faculté proprement humaine qui nous pousse à communiquer, et que les moyens de communication dépendent de cette faculté plutôt que des organes qui servent à cette fin. Les animaux, selon lui, ont des moyens de communication innés, génétiquement hérités et immuables, ce qui distinguent du langage humain ainsi que les gestes humains. En effet, Rousseau reprend l'idée commune que la communication humaine, en l'occurrence le langage humain, est conventionnel. Cette différence expliquerait pourquoi les langues changent au fil du temps : elles sont inventées. Il fait un point important qui étaye la nature non-naturelle des langues : les premiers sons qui sortent du gosier sont simples et in-articulés ; pour apprendre à parler, les enfants doivent apprendre d'abord à articuler les sons complexes en modifiant les positions de la langue et du palais, ce qui exige de l'attention et de l'exercice. Il spécule sur la nature du proto-langage affirmant que s'il en avait existé, il aurait possédé des traits qui le ferait ressembler à toutes les langues actuelles d'une façon ou d'autre. Les langues se développent au fur du temps, s'appuyant sur la raison, les articulations et les règles. L'écriture d'une langue reflète le stade de développement de cette langue. La représentation graphique des idées dans les systèmes les plus anciens se sont faites par le dessin des objets concrets. Il constate que les écritures avancées , les signes graphiques reprennent soit des idées (comme les Chinois) soit des sons (les écritures occidentales). Toutefois, le dernier système serait plus avancé que le deuxième car les idéogrammes n'analysent pas les sons du langage alors que l'écriture alphabétique le fait. Enfin, entre d'autres, il essaie de tracer le progrès de l'écriture à l'Occident, nous croyons que Rousseau ne fait que reprendre les idées de son époque, disant que les

alphabets grec et coptique ont été développés à partir de celui des Phéniciens. (Il faudra attendre le décodage de la tablette de Champollion pour remonter aux hiéroglyphes).

Au 18e siècle naît le précurseur de la linguistique, la philologie comparée, une autre tentative qui essaie d'étudier les diverses langues de façon plus systématique. Les adhérents de cette école, surtout des Allemands, mais aussi des Danois, sont dénommés *Junggrammatiker* non sans mépris. Partant de la philologie, ces gens, dont Jakob Grimm et August Schleicher, ont établi le fait que toutes les langues appartenant à la famille indo-européenne ont une origine commune. Leur objet principal, c'est l'étude diachronique des langues. La linguistique diachronique comparée n'est pas concernée par la manière de laquelle l'individu acquiert une langue : en ceci, elle se démarque en quelque sorte des études antérieures que nous avons examinées jusqu'ici. En fait, la linguistique comparée commence formellement en Occident quand, en 1786, le philologue britannique William Jones observe que le sanskrit a des liens d'affinité avec le perse ancien, le gothique, le celtique, le grec et le latin et conclut qu'ils auraient dû être issus d'un ancêtre commun, disparu depuis longtemps. Nous savons aujourd'hui que la plupart des langues de l'Europe et celles de l'Inde du nord et les régions avoisinantes (le Kurdistan, l'Iran et l'Afghanistan, par exemple) sont nées du proto-indo-européen. La linguistique comparative est structuraliste : elle confronte les structures des langues pour arriver à ses conclusions. Les travaux de Ferdinand de Saussure, s'inscrivent dans ce courant.

Voilà, en résumé, un survol bref des tentatives d'étudier la nature du langage humain au fil des siècles. Nous notons encore la nature spéculative de toutes ces tentatives, car ceux qui les ont entreprises ne disposaient pas encore les outils de vérification et d'expérimentation dont se servent les chercheurs d'aujourd'hui. Ceci dit, il est étonnant de constater la nature scientifique de leurs conclusions, surtout concernant l'aptitude humaine d'acquérir le langage et les traits distinctifs de ce langage. L'humanisme du 18e siècle permet déjà à Rousseau d'enlever toute origine divine à la question ; la méthode comparative essaie d'asseoir les différences et les affinités linguistiques sur un fondement plus scientifique que l'on ne faisait avant. Ces développements sont intéressants car ils permettent plus tard de relancer le débat d'un point de vue scientifique. L'application des principes scientifiques à l'étude du langage humain de ces diverses optiques séparerait l'étude en deux : l'une visant le système entier, l'autre ciblant son fonctionnement chez l'individu. La première deviendra la linguistique générale dont le pionnier est reconnu comme de Saussure. La deuxième mélangera la science nouvelle de la psychologie à la linguistique et deviendra la psycholinguistique ou la psychologie du langage. Ce domaine d'étude, dont nous nous inspirons pour notre cadre théorique, constitue désormais l'objet de notre intérêt.

1.4.1 Psycholinguistique générale et linguistique cognitive.

La psycholinguistique, se voulant une science précise, s'éloigne de la spéculation des philosophes d'antan pour qui le siège de toute activité langagière était l'esprit. Comme les processus mentaux ne se prêtaient pas alors à l'observation directe ou indirecte, et l'on ne pouvait pas dépendre de l'inférence, les premiers psychologues et psycholinguistes, dont Watson (1913), Pavlov (1927) ont concentré leurs enquêtes au comportement observable (*behaviour* ou *behavior* en anglais) : selon le behaviourisme, tout comportement est une réponse à un stimulus. Nous allons examiner cette prise de position sous peu. Mais par la suite, le progrès scientifique facilite l'observation du fonctionnement du cerveau lors des activités mentales (la cognition). Lors des années 50, le cognitivisme prend son essor. Ce courant admet le comportement comme important, mais les cognitivistes y ajoutent la cognition et la reconnaissent comme sous-tendant tout comportement humain, y compris le comportement langagier. Le chef de file du behaviourisme linguistique, c'est B. F. Skinner, fondateur de la théorie du conditionnement opérant. Dans son ouvrage *Verbal Behavior* (1957), Skinner détaille sa théorie de comportement langagier chez l'individu.

Skinner (*in ibid.*) note que l'homme agit sur le monde et le modifie ; à son tour, il subit les conséquences de son comportement : certains processus régissent le comportement pour qu'il y ait un échange rentable avec l'environnement. L'homme ne diffère guère d'autres organismes à cet égard. Les comportements appropriés sont maintenus ou renforcés par les conséquences positives qui en découlent, et une modification inattendue entraîne un changement de comportement chez l'être, car les conséquences nouvelles appellent et renforcent des comportements nouveaux. Pour Skinner, le comportement n'est que mécanique, et son influence sur l'environnement s'atteint grâce à l'application des principes mécaniques et géométriques. Comme le comportement physique, le comportement langagier obéit à des principes physiques. Mais l'effet du comportement langagier sur le monde physique n'est pas directement observable ; par contre, l'homme agit sur ses semblables par ses paroles, ce qui est très difficile à repérer par les mêmes moyens comme marcher, écrire, etc., bien que les sons émis soient faciles à repérer et à décrire. Skinner lui-même avoue que l'interaction entre le locuteur et l'allocutaire est « complexe » : il n'existe aucun lien directe entre la demande d'un verre d'eau et l'ultime conséquence ; l'offre de ce verre (et nous ajouterons que la pragmatique complique encore plus cette relation entre action et conséquence : « *j'ai soif* » entraîne souvent l'offre d'un verre, par exemple). Il note que le comportement langagier ne dispose pas de pouvoir de modifier le monde physique : « *Names do not break bones* » (*les noms ne peuvent pas fracturer les os*), a-t-il affirmé.

Skinner rejette la sémantique, affirmant que le postulat que les mots représentent les idées n'est pas fiable : les idées n'ont pas d'existence observable, ni le sens ni l'information non plus. Ils n'ont pas d'utilité dans l'étude et la description du comportement verbal ; la théorie se veut révolutionnaire : pour « *mot* » par exemple, Skinner propose « *unité de comportement verbal* » et qualifie le terme d' « *opérant* », synonyme de « *réponse* » et défini comme tout comportement ayant un effet sur l'environnement qui, à son tour, a un effet sur l'organisme émetteur de l'opérant. Le lien entre l'effet et l'opérant est une condition sine qua non pour le distinguer d'une réponse quelconque. L'ensemble d'opérants verbaux observés chez un individu constitue donc son répertoire verbal. Dans le répertoire d'un individu, certains opérants sont plus forts que d'autres, comme indiqués par la probabilité de leur occurrence. Cette probabilité est déterminée par l'émission de l'opérant comme réponse, surtout dans des situations inhabituelles, le niveau d'énergie dépensée dans l'émission de l'opérant, le temps déployé dans l'émission, la répétition de l'opérant par l'organisme, et la fréquence totale d'un opérant (et ses variants) dans une gamme de situations.

Le conditionnement opérant, le renforcement et l'extinction. Skinner (*in ibid.*) affirme que l'opérant verbal se renforce chez l'enfant par le stimulus positif que le parent exhibe. Le parent définit un répertoire d'opérants chez l'enfant dès le commencement en renforçant plusieurs occurrences d'une réponse. Les comportements désirables, même imparfaits, doivent être renforcés pour que le conditionnement ait lieu. Donc, les comportements verbaux complexes se réalisent et se conditionnent par le renforcement progressif de chaque opérant réalisé comme partie du répertoire recherché chez l'enfant. Tout ce qui n'en fait pas partie n'est pas renforcé. Ce processus est connu chez Skinner comme « *renforcement sélectif* ». Il faut prendre en compte la reconnaissance que tout comportement verbal initial n'est que contingent : il est difficile, sinon impossible, de provoquer un enfant à produire un son recherché (Skinner, 1957 : 31) : on n'a qu'attendre jusqu'à ce que l'enfant affiche le comportement désiré. Skinner (*in ibid*.) souligne l'importance du stimulus antérieur au contrôle du comportement verbal chez l'enfant : « *in the presence of a given stimulus, a given response is characteristically followed by a given reinforcement*. [19]» Cette règle est décrite comme une contingence à trois étapes, propriété de l'environnement. Non seulement l'organisme acquiert le comportement renforcé, mais la probabilité que l'organisme répète ce comportement en présence du stimulus antérieur accroît. Ce processus est dénommé « discrimination de stimulus » (*stimulus discrimination*).

19. *En présence d'un stimulus donné, une réponse donnée est suivie normalement d'un renforcement donné - notre traduction*.

Concernant la motivation interne et l'émotion, Skinner en fait abstraction parce qu'elles sont peu fiables comme variables : « *it is simpler to omit any reference to a « drive » and say that the probability of the response ...can be changed through these operations* »[20].(cf. Walker, 1984) Les opérations auxquelles il fait référence sont des opérations privatives ou productives qui (dé)motivent des réponses verbales. Skinner distingue entre deux formes de comportement évasif : *avoidance,* entraînée par la réduction de quelque condition qui précède un stimulus aversif, et *escape,* entraîné par la réduction du stimulus aversif proprement dit.

Nous avons présenté ici les idées fondamentales de la psycholinguistique skinnerienne. Ces fondements ont suscité des critiques, parfois acerbes, auprès de cognitivistes comme Chomsky (1958, *1967* ; 2007), et Piaget (1926, *1959*) qui considèrent les processus internes intermédiaires comme importants pour l'acquisition et l'apprentissage des langues. Nous y reviendrons mais, à vrai dire, il faut reconnaître que le behaviourisme était valable comme méthode scientifique à l'époque où il s'est développé. Il n'existait pas alors ces moyens scientifiques permettant de vérifier et/ou contrôler les processus cérébraux associés aux processus psychiques qui sont après tout des formes de comportements aussi. D'ailleurs, le behaviourisme a contribué beaucoup au développement de la psycholinguistique au statut de science objective.

Mais les cognitivistes s'opposaient à ce qu'ils considéraient comme une approche trop mécanique à la question du comportement humain en particulier et du comportement mammalien en général. Par exemple, Chomsky note : « *Nous ne sommes pas en mesure de prédire le comprtement verbal en termes de l'environnement du locuteur, puisque nous ne savons pas quel sont les stimulus actuels* » (1967:147 ; 1958 ; *notre traduction*) Il cite ensuite des expériences qui prouvent que des mammifères (rats, singes) ne requièrent pas de renforcement externe pour apprendre à exécuter des tâches complexes. Mais Chomsky n'est pas seul à émettre cette idée que les animaux possèdent des pouvoirs de cognition : plusieurs études postérieures ont confirmé ce constat, dont Schuster et al. (2004), Hare, Call et Tomassello (2001), Hauser, Newport et Aslin (2001), Martin-Ordas, Schumacher et Call (2012). Chomsky admet que quelques-unes des découvertes skinneriennes sont véritables et admissibles, mais il juge que ces découvertes ne peuvent s'appliquer au comportement humain que de façon superficielle. Chomsky rejette l'étude de Skinner comme un échec.

20. *Il s'avère plus facile d'éliminer toute référence à une « impulsion » et d'affirmer que la probabilité de la réponse peut être modifiée au moyen de ces opérations - notre traduction.*

Chomsky critique les définitions opératoires des termes-clés *stimulus, réponse* et *renforcement* comme trop restreintes, arguant que si des définitions plus étendues étaient adoptées, (par exemple, si tout événement physique touchant à l'organisme était considéré comme stimulus et si tout comportement devait être désigné comme une réponse) les conclusions de Skinner vis-à-vis du comportement opérant seraient illégitimes. Par contre, si l'on devrait se focaliser uniquement sur les comportements liés à un stimulus, les conclusions de Skinner ne signifieraient pas grand-chose, car une partie majeure de ce qu'exhibe l'organisme ne qualifierait pas comme comportement. En fait, comme le dit Chomsky, l'organisme, en l'occurrence, l'être humain, n'est pas obligé d'émettre une réponse spécifique à un stimulus donné. Par exemple, devant une peinture sublime, on peut s'exclamer, siffler, devenir momentanément muet ou méditer... bref, la liste de réponses est longue, et le silence et la méditation ne répondraient pas aux critères d'opérants d'après Skinner.

Concernant le contrôle du stimulus, Chomsky démontre que la notion est floue : toute réponse est contrôlée par un stimulus ; donc, si l'on voit une chaise rouge et l'on dit « *chaise* », c'est cette propriété de chaise qui sert de stimulus qui contrôle la réponse, à l'exclusion des autres propriétés comme *rouge, métal*, etc. Chomsky critique l'idée en soulignant le fait qu'elle fait perdre toute objectivité du stimulus parce que le contrôle ne se trouve plus dans le monde externe : il est renvoyé dans les processus psychiques de l'organisme. Cette interprétation mène Chomsky à établir des conclusions : on ne peut pas prédire le comportement verbal en termes des stimuli dans l'environnement du locuteur, puisque l'on ne peut pas déterminer le stimulus qui a provoqué un comportement verbal donné chez le locuteur avant que le comportement soit affiché. En fait, selon la théorie du conditionnement opérant, le comportement arrive avant le stimulus. D'ailleurs, sauf dans des conditions très artificielles, l'on ne peut pas contrôler la propriété spécifique d'un objet physique (et à plus forte raison, d'une situation) qui servira de stimulus. Il s'ensuit qu'aux yeux de Chomsky, les idées de Skinner vis-à-vis du langage humain, ne sont que fausses (Chomsky, 1958, 1967).

Ailleurs, ayant mis la loi de l'effet sous la loupe, Chomsky (*in ibid.*) décrit la loi comme tautologique : la définition que Skinner donne au concept *renforcement* est si large que le terme devient ambiguë : la soliloque et la pensée (classée comme *parole sub-audible*, Skinner, 1957:438) sont pour Skinner, des exemples de renforcement ; Skinner, (*in ibid.*:434) décrit penser comme « *un comportement couvert* » c'est-à-dire que, quand l'on pense, l'on ne fait pas rien ; au contraire, l'on agit. Ici, nous ne pouvons que partager l'opinion de Chomsky. D'après Skinner, la présence du renforcement assure le comportement verbal chez l'adulte. Mais nous connaissons les différences

entre l'enfant et l'adulte au niveau des difficultés face à l'apprentissage des langues. Chomsky affirme donc ne pas pouvoir évaluer la vérité des propos de Skinner sur le renforcement.

Le renforcement comme le conçoit Skinner en relation avec le langage humain a trop de latitude : il comprend des actions ou des situations externes à l'organisme et directement observables, et les états d'âme et les activités psychiques inobservables, à telle enseigne que c'est vraiment difficile d'accepter qu'il rejette toute référence aux mêmes processus mentaux et psychiques. (Le renforcement lui-même n'est que quelque chose d'hypothétique : peut-être que nous pourrons observer l'agent renforçant et l'organisme qui renforce, mais le lien entre les deux n'est jamais explicable en faisant abstraction des processus internes).

Le développement de la linguistique cognitive naît des réactions (Chomsky, 1968 ; Piaget, 1927 ; Vygotsky, 1962) contre le behaviourisme en psychologie et en linguistique (Smith, 2001). Les idées de Chomsky et celles de Shannon (1948) sur la théorie de l'information ont suscité et augmenté l'intérêt dans la cognition humaine et animale. Ces nouveaux développements ont reflété sur la psycholinguistique, qui prête plus d'attention aux aspects internes du langage humain, tels que l'attention, la mémoire et la cognition (Smith, *in ibid.* ; Kemmer, 2012). La linguistique cognitive connaît un véritable essor à partir de 1970, avec les travaux de Johnson-Laird (1980, 1983, 2001, 2010 etc), Fillmore (1968, 1972, 1975) Talmy (1988a, 1988b), Goldberg (2006), Langacker (1987, 1991), parmi bien d'autres. Les auteurs explorent des aspects différents des liens entre la cognition (la pensée) et les autres processus psychiques (attention, mémoire, rappel, etc.) d'un côté, et le langage humain d'un autre. En fait, le terme *linguistique cognitive* est un terme qui décrit plusieurs approches ayant pour bases les liens mentionnés ci-dessus. Gilles Fauconnier (2003) la conçoit comme une approche unique qui unit et met en jeu la cognition, les systèmes conceptuels, le langage et la construction du sens en général. Geeraerts et Cuyckens (2007) décrivent la linguistique cognitive comme un cadre flexible plutôt qu'une théorie monolithique du langage. Ce cadre inscrit le langage humain dans la gamme des compétences cognitives générales de l'être humain. Ainsi, le langage n'est plus vu comme une faculté à part entière. La linguistique cognitive s'inscrit dans le fonctionnalisme. Les approches diverses qui constituent cet ensemble théorique partagent, cependant, trois caractéristiques en commun, ce qui permet de les identifier comme partie du groupe : ces caractéristiques découlent du postulat que le langage humain sert à catégoriser les expériences accrues à partir de notre interaction avec le monde à travers les processus cognitifs. Ces caractéristiques sont : la primauté de la sémantique dans l'analyse linguistique, la nature encyclopédique/globalisante du sens en linguistique, et la nature

perspectivale du sens linguistique. La primauté de la sémantique découle du cognitivisme : la fonction du langage étant de catégoriser, le sens (qui permet de réaliser la catégorisation) est le premier phénomène linguistique. À notre entendement, tout autre phénomène est dérivé de ce phénomène. La nature encyclopédique du sens stipule qu'il n'existe pas de niveau structural de la sémantique à part celui de l'association des formes linguistiques à la connaissance du monde. En d'autres termes, le sens des formes linguistiques n'est séparé la référence des formes aux entités du monde. La nature perspectivale du sens postule que les liens entre les sens des formes linguistiques et le monde extérieur que les sens désignent ne sont pas objectifs : la fonction catégorielle du langage humain *impose* une structure au monde. Autrement dit, chaque langue interprète son univers selon les expériences et les besoins de ses locuteurs individuels et de sa culture. Cette idée a été examinée par Johnson-Laird (1987), Lakoff (1987) et Geeraerts (1993). Selon Geeraerts (2007), la position expérientialiste de la linguistique cognitive épouse l'optique que le raisonnement humain est déterminé par notre existence en tant qu'êtres physiques et organiques et par nos expériences collectives et individuelles. Le développement du raisonnement chez l'homme n'est ni uniquement dû à des caractéristiques innées ou organiques ni, au contraire, dû exclusivement à l'environnement externe. Plutôt, il naît d'un mariage entre les deux extrêmes.

Ce courant de la linguistique se démarquerait de la grammaire générative, qui se réclame aussi de la tradition cognitiviste par son approche : la grammaire générative a pour objet le langage humain : dans les mots de Lakoff (1991), « *….such things as meaning, communicative function and general cognition* ***cannot by definition*** *enter into the rules of formal grammar* »[21] Donc, pour la grammaire générative, le langage est un système autonome et doit être étudié formellement, sans recours aux fonctions ni aux interprétations de ces formes. La linguistique cognitive prend le contre-pied de cette position, voyant dans le langage un moyen d'appréhender le monde (Domaradzki, 2007 ; Langacker, 1987). Aux termes de Geeraerts (*in op. cit*.), la linguistique cognitive se donne pour tâche de démontrer que les facteurs sémantiques et fonctionnels dont la grammaire générative fait abstraction sont nécessaires pour une description plus complète des phénomènes purement formels qu'étudie la grammaire générative. En plus, la linguistique cognitive cherche à ériger une théorie non-autonome de l'acquisition langagière. Cette théorie postule d'abord que les mécanismes et les contraintes qui accompagnent l'acquisition langagière ne sont pas spécifiques au langage : ils sont partagés avec d'autres aspects de la cognition ; qu'il y ait des contraintes gouvernant cet exercice, elles dépendent d'autres inputs en provenance des autres

21. *De telles choses que la signification, la fonction communicative, et la cognition générale, ne peuvent pas, par définition, être expliquées par les règles de la grammaire formelle - notre traduction.*

processus cognitifs. En définitif, le courant théorique connue sous le terme linguistique cognitive se démarque de la linguistique behaviouriste en liant la cognition et d'autres processus psychiques et le langage ; il se démarque de la grammaire générative chomskyenne car cette dernière postule une autonomie des processus langagiers vis-à-vis des autres processus cognitifs (perception, attention, etc.) alors que la linguistique cognitive réclame l'appartenance du langage humain aux capacités cognitives générales. C'est dans ce courant théorique que s'insère la grammaire cognitive de Langacker. Dans la partie suivante, nous allons exposer la théorie de Langacker, surtout en relation avec le temps, l'aspect et la traduction. Cet exposé constituera notre cadre théorique principal pour toute cette entreprise.

1.4.2 Grammaire cognitive

La grammaire cognitive (en anglais, *cognitive grammar*) est une théorie psycholinguistique de la tradition linguistique cognitive formulée par Ronald Langacker (Langacker, 1986, 1987, 1991, 2001, 200, 2008 ; Victorri, 2004, Danaher, 2007). elle se veut une théorie compréhensive qui rendrait compte de tous les phénomènes langagiers d'un point de vue cognitiviste. Comme la plupart des théories de la linguistique cognitive, la grammaire cognitive (appelée au début *Space Grammar* ou grammaire d'espace, *notre traduction*) est proposée en opposition à la grammaire générative de Chomsky (*supra*). En fait, le terme *grammaires cognitives* chez Victorri désigne plus que ce que nous entendons ici : il équivaut a notre *linguistique cognitive*, car Victorri cite les fondateurs de toutes les branches de la linguistique cognitive (Johnson-Laird, Fauconnier, Talmy, Langacker, Lakoff, etc.). Elle est désignée de maximaliste et non-réductionniste par opposition au minimalisme de la grammaire générative (Langacker, 1991; Behrens, 2000). En d'autres termes, la grammaire cognitive postule que les phénomènes linguistiques ne s'interprètent pas en isolement : les divisions classiques ne sont que peut-être symboliques et convenables pour la description et l'analyse linguistique. En réalité, le sens et l'emploi sont aussi, sinon plus, importants que la catégorie grammaticale et le contexte détermine la nature et la fonction d'un élément linguistique.

Les adhérents de la grammaire cognitive veulent qu'elle soit vue comme développée à partir de la tradition fonctionnaliste. Elle se donne comme but de décrire à fond le langage humain des optiques communicative et interactive : tout emploi linguistique complet comprend les structures conceptuelles qui le sous-tendent. En plus, ces structures conceptuelles doivent être explicitement décrites afin que les entités linguistiques soient appréhendées de manière complète. La grammaire cognitive propose des idées fondamentales sur le langage et les langues. Ces idées sont énumérées dans les paragraphes qui suivent. (Jackendoff, 2002, détaille la nature des structures conceptuelles :

elles ne font pas partie du langage proprement dit, elles appartiennent au domaine de la pensée. Elles permettent d'interpréter et de comprendre les énoncés, et facilitent la planification et le raisonnement, processus indispensables à l'emploi du langage chez l'être humain).

Le langage, étant d'origine psychique, n'est que symbolique: il permet de représenter les conceptualisations à travers les sons et les gestes (et partant, les graphies de façon indirecte, ces dernières étant elles-mêmes représentatives de sons). Le langage est communicatif et interactif : les unités linguistiques ne sont pas posées *à priori* : elles sont construites et/ou identifiées à partir des emplois particuliers. Autrement dit, les mots les règles syntaxiques, les expressions figées n'existaient pas avant dans les langues, ils ont été identifiés comme tels *après* qu'ils avaient été construits et employés pour représenter des conceptualisations au sein d'une ou de plusieurs interactions.

Afin de parvenir à décrire et expliquer les phénomènes, la grammaire cognitive se fonde sur une prémisse de départ (Langacker, 2008 : 3) : « *grammar is meaningful* » (la grammaire est porteuse de sens), c'est-à-dire que les éléments grammaticaux possèdent du sens, tout comme les éléments lexicaux. À partir de cette prémisse, elle postule un autre pilier : les structures conceptuelles sont à la base de toute interaction langagière. Ces structures sont issues de l'appréhension : dans une conversation, les personnes s'appréhendent les unes les autres ; elles appréhendent leur échange, le contexte de l'échange ainsi que le discours. En plus, sous la grammaire cognitive (et sous toute branche de la linguistique cognitive), le langage humain n'est pas considéré comme un système autonome, mais comme faisant partie intégrante de la cognition générale, car, au cours du traitement linguistique chez l'être humain, l'on se sert des phénomènes et outils cognitifs tels que l'attention, la perception, la catégorisation et la mémoire J.-P. Desclès (1994) ajoute *planifier, raisonner, percevoir, voir, concevoir*, etc., qu'il décrit comme « des comportements 'intelligents' observables » contrairement à la position prise par la psycholinguistique behaviouriste sur ces activités : pour Desclès, ce sont les représentations mentales qui sont « cachées », directement inobservables. Ces outils et phénomènes ne sont guère indissociables du langage propre (voir aussi Talmy, 2000, Fauconnier, 2003).

Il existe une autre contrainte exprimée sous forme d'hypothèse : *the content requirement hypothesis* (Langacker, 1987). Celle-ci stipule que les seules structures admises dans la grammaire d'une langue sont d'abord, les structures phonologiques, sémantiques et symboliques (ces dernières représentant des combinaisons entre les deux premières : une sorte de signe linguistique saussurien)

qui se trouvent réellement dans les expressions linguistiques ensuite, les schémas plus ou moins abstraits qui sont isolés des structures. Ces schémas sont des modèles qui permettent aux locuteurs d'employer et de traiter les structures dans des contextes concrètes et réels au cours des événements d'emploi. (Langacker, 1986, 1987, 2008 ; Wilson et Keil, 1999.) . Cette contrainte a pour but et effet d'exclure toute structure qui n'est pas attestée dans la langue et d'imposer à la description et à l'analyse linguistiques toute structure possible mais inacceptable ou pas encore attestée.

La théorie se donne comme tâche d'étudier et d'expliquer la structure du langage sur trois niveaux interconnectés et interdépendants. Ci-dessous, nous exposons ces niveaux.

Niveau premier : ce niveau comprend un cadre descriptif qui fournit la caractérisation explicite de la gamme des structures linguistiques empiriquement appréhendées en tant qu'entités physiques et/ou conceptuelles. Selon Langacker (2008), ce premier niveau se révèle assez flexible pour rendre compte des structures les plus inhabituelles et insolites car il définit une très grande gamme des possibilités structurelles. Autrement dit, grâce à l'étendue des possibilités prises en compte sous ce niveau, il est possible de concevoir toute sorte de structure linguistique au-delà des unités minimales purement sonores.

Niveau second : ce niveau circonscrit et limite le degré d'universalité et de nature prototypique des structures linguistiques parmi les langues humaines. Des études comparatives menées dans les langues différentes permettent d'établir précisément comment ces structures linguistiques virtuelles sont instanciées et distribuées dans les emplois réels. On constate par exemple qu'il existe des biais dans les emplois : certaines structures se prêtent beaucoup plus facilement à l'emploi que d'autres.

Niveau tiers : à ce niveau, la théorie cherche à fournir les explications fonctionnelles pour les deux premiers niveaux : pourquoi, par exemple, certaines structures linguistiques sont fréquemment employées alors que d'autres ne sont guère, voire jamais, employées alors que les membres des deux groupes sont « légitimes » du point de vue purement linguistique. Nous croyons que c'est à ce niveau que la nature symbolique et sémantique de ces structures intervient : désormais, elles ne sont plus simplement des entités physiques ou virtuelles, elles sont porteuses de sens par rapport aux autres structures.

Comme toute théorie, l'analyse structurelle qu'opère la grammaire cognitive se fonde sur des principes préalables :

primo, dès les stades initiaux, le processus d'analyse doit être guidé par des considérations fonctionnelles. L'architecture du cadre analytique doit refléter ces mêmes considérations fonctionnelles (Langacker, 2008, voir aussi Jackendoff, 2002, à propos de la sémantique).

Secundo, les fonctions du langage humain comportent la manipulation et la symbolisation des structures conceptuelles. Il faut décrire les structures et en énumérer les caractéristiques en détail. Cette description doit être d'une grande précision technique.

Tertio, les descriptions doivent se réaliser de manière naturelle et appropriée : il faut que le langage et ses manifestations spécifiques (les langues individuelles) soient décrits sur leurs propres termes. Il ne s'agit pas d'ériger des critères artificiels et arbitraires fondés sur une certaine orthodoxie et sur des idées reçues, et puis les appliquer à tous les systèmes linguistiques et dialectaux. En d'autres termes, il ne faut pas imposer un modèle d'analyse unique à tous les systèmes. En plus, toute classification formelle doit se faire en prenant en compte son utilité dans l'analyse linguistique. Selon cette optique qui est celle de la grammaire cognitive, le classement schématique des phénomènes langagiers fausse l'analyse et les bénéfices dont on en tire.

Quarto, tout constat vis-à-vis des langues et du langage en général doit être conforme aux constats des disciplines connexes telles que la psychologie cognitive, la neuroscience, et la biologie évolutionnaire.

À partir de ces principes fondamentaux, il est clair que la grammaire cognitive s'inscrit dans les tentative de lier le linguistique d'un côte, et le cognitif et le mental, de l'autre, (*cf.* Victorri, 2004). Langacker (2008) lui-même admet que les postulats et les descriptions de la théorie sont étayés par des phénomènes et des règles linguistiques spécifiques. Ailleurs, Langacker (2005) insère sa grammaire dans le courant des grammaires de construction, notant par exemple que les ramifications souscrivent aux mêmes idées de base, à savoir :

1. les constructions (et non les règles) constituent les objets primaires de description et d'étude ;
2. les cadres sont non-dérivatifs : les constructions ne dérivent pas d'autres constructions au même rang ;
3. le lexique et la grammaire ne sont pas des sous-systèmes indépendants l'un de l'autre : ils constituent un continuum de constructions (Talmy, 2000) ;

4. les constructions forment des paires constituées chacune d'un (ou plusieurs, au cas de polysémie) sens et d'une forme (des assemblages de structures syntaxiques) ;
5. la structure informationnelle est reconnue comme un aspect des sens des constructions ;
6. les constructions s'insèrent dans des réseaux hérités (« les catégorisations »)
7. les régularités (les règles, les modèles) sont des constructions qui sont schématiques par rapport aux exemples concrets (*instantiating expressions*) ;
8. à part le degré de spécificité/schématicité, les expressions et les modèles ou règles qu'elles représentent sont de même nature de base ;
9. le savoir linguistique/ langagier comporte une quantité énorme de constructions, dont plusieurs sont « idiosyncratiques » comparées aux motifs grammaticaux productifs considérés comme « normaux » ;
10. un cadre qui permet la prise en charge de constructions « idiosyncratiques » permettra aussi facilement la prise en charge des motifs réguliers comme des cas spéciaux mais l'inverse n'est pas vrai ;
11. la grammaticalité (*well-formedness*) est une question de la satisfaction simultanée aux contraintes (une construction acceptable remplit les exigences tant linguistiques que conceptuelles) ;
12. la composition s'effectue au moyen d'intégration ou unification des concepts mentaux et des phénomènes sonores.

Selon la théorie, le langage est un phénomène mental devant son existence aux activités cognitives de traitement dues à des motifs d'activation neurale. Pour Langacker (2008), connaître une langue implique la maîtrise d'un ensemble de compétences : compétences perceptuelles, compétences motrices et des opérations cognitives activées avec bien d'autres lors de prise de parole et de décodage, ainsi que quand l'on écrit et lit. Ces deux dernières activités, avec la Braille, sont beaucoup plus complexes : car les formes graphiques et leurs analogues sont doublement symboliques, liant le visuel ou le tactile au sonore qui représente une forme sémantique ou conceptuelle.

Une langue, sous la grammaire cognitive, est conçue comme un inventaire d'unités linguistiques structurées (Langacker, 1986, 2008 ; en fait, Langacker (1986 : 17 ; 2008 : 221) implique que la langue et la grammaire se recouvrent : cette coïncidence n'est que trop naturelle étant donné la vision maximaliste de la grammaire cognitive). L'**unité** se définit comme un motif ou un modèle d'activité de traitement qui est absolument maîtrisé et donc devient à peu près un automatisme (une routine cognitive). Cette conception (inventaire d'unités) souligne l'approche

non-générative et non-constructive adoptée par la grammaire cognitive : les unités linguistiques ne constituent pas d'elles-mêmes un système autonome de dérivation capable tout seul de construire des expressions grammaticalement acceptables ; plutôt, elles ne sont que des ressources qu'exploite le locuteur dans la formation des expressions pareilles. La structuration du système s'explique en termes de la non-autonomie des unités. Les unités ne sont ni séparées ni discrètes : elles sont liées les unes aux autres dans des relations d'inclusion (hyponymie) de coïncidence et de substitution (synonymie), d'opposition (antonymie et négation), de symbolisation, de catégorisation et d'intégration dans des unités supérieures. Les unités reconnues comme appartenant à une langue donnée doivent être linguistiques ; elles doivent être conventionnelles dans la communauté qui use de cette langue-là. Cette conception particulière des langues implique que l'on ne peut pas cerner une langue avec exactitude : l'on ne peut pas recenser les éléments d'une langue à un moment donné.

Une structure donnée devient une unité par l'enracinement psychologique progressif. Plus la structure est ancrée, plus elle est considérée comme une unité. Le degré de conventionnalité d'une structure dépend, lui aussi, du niveau de partage parmi les membres de la communauté linguistique : plus une structure (un couple forme-sens) est répandue et acceptée parmi les membres de la communauté, plus elle est conventionnelle. Du point de vue de la grammaire cognitive, la signification linguistique pose problème. Les frontières entre le linguistique et l'extralinguistique ne sont pas clairement définies sous la psycholinguistique cognitiviste. Ce qui est désigné comme le sens d'une expression dépend de la phonologie segmentale, mais aussi des gestes et de l'intonation. Toute délimitation stricte est donc arbitraire.

Événement d'emploi (*usage event*); un exemple réel de l'emploi langagier. Un exemple pareil se réalise dans le jumelage d'une conceptualisation compréhensive, qui représente une compréhension complète en contexte, avec une expression détaillée comprenant toutes les caractéristiques phonologiques et gestuelles.

Toute unité linguistique s'isole et s'identifie à partir des événements d'emploi. Cette abstraction renforce les traits communs qui se reproduisent dans un nombre d'événements relatifs à l'unité linguistique sous considération. Ces traits communs sont inhérents aux événements à tout niveau de granularité (la spécificité ou la schématicité de définition) les traits qui ne se reproduisent pas ne sont pas renforcés et donc tombent rapidement en désuétude au profit des autres au moyen du filtre d'usage (Langacker, 2008).

Il s'ensuit que toute unité linguistique est sélective et schématique par rapport aux événements originels desquels elle est isolée et ceux dans lesquels elle figure plus tard. Puisque ce sont des motifs enracinés, établis comme partie du système, les unités linguistiques sont traitables lors des emplois ultérieurs. L'activation et le traitement d'une unité linguistique dans le contexte spécifique des événements ultérieurs ont des effets sur l'interprétation de l'élément par rapport à chacun des emplois. On parle ici d'une catégorisation : si les traits sémantiques de l'unité sont repris intégralement dans un événement sans changement, l'on parle d'une élaboration, sinon, l'on a affaire plutôt à une extension. Une extension donnée peut, par ailleurs, devenir conventionnelle et par la suite atteindre le statut d'unité par dérivation sémantique. Ce processus peut expliquer, nous croyons, le cas des unités polysémiques sous ce modèle. L'événement d'emploi est représenté dans un diagramme dans Langacker (2001 : 145)

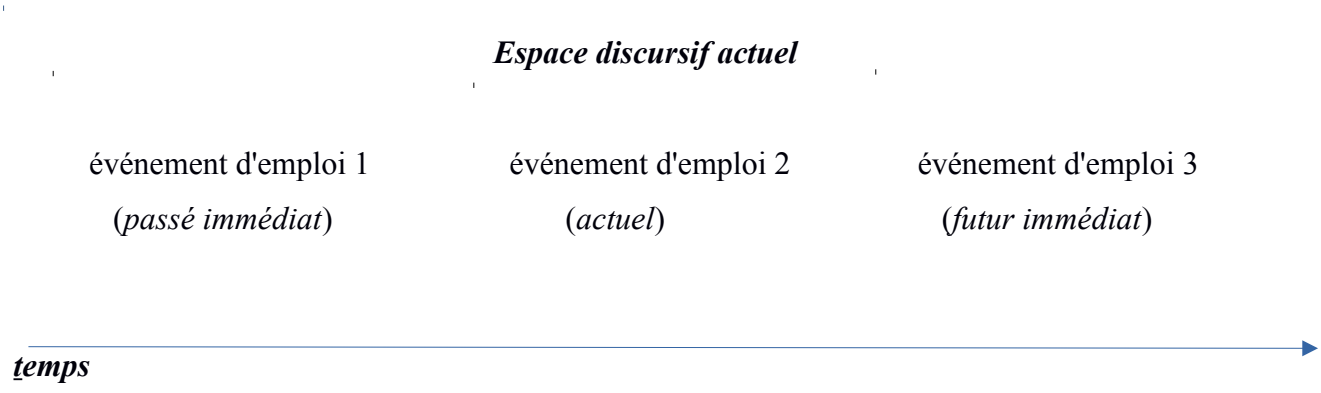

Diagramme 1 : Enchaînement d'événements d'emploi dans une interaction.

Ce diagramme représente un événement discursif comportant plusieurs unités symboliques. À l'intérieur de l'espace discursif se trouve une concaténation logico-temporelle d'événements d'emploi. Ces événements d'emploi représentent soit l'élaboration (emploi sans détournement des schémas classiques) des unités symboliques activés, soit l'extension (emploi partiel) de ces unités. Rappelons-nous que le concept d'unité symbolique s'applique à un élément à chaque niveau d'analyse linguistique supérieur au niveau phonémique. Ainsi, une unité peut aller d'un morphème

jusqu'à un énoncé composé d'une phrase composée de plusieurs propositions. À l'intérieur de chaque événement d'emploi, il existe un nombre d'éléments et de connexions qui permet l'échange d'informations entre les participants.

Selon Langacker (2001), dans sa description schématisée, un événement d'emploi est une action collaborative réalisée par les deux participants (il peut y avoir plus de deux, par exemple : voilà pourquoi nous qualifions sa description de schématisée). Le locuteur déclenche l'action en prenant la parole ; l'interlocuteur y répond en écoutant le locuteur. Malgré les rôles différents des participants, chacun doit traiter une conceptualisation et une vocalisation, les deux parties ou « *pôles* » d'un énoncé. L'action de chacun consiste à canaliser et à fixer l'attention . Une communication est réussie si les deux coordonnent leurs actions individuelles pour fixer l'attention sur le même focus. Le diagramme suivant illustre ces relations entre les éléments :

Événement d'emploi

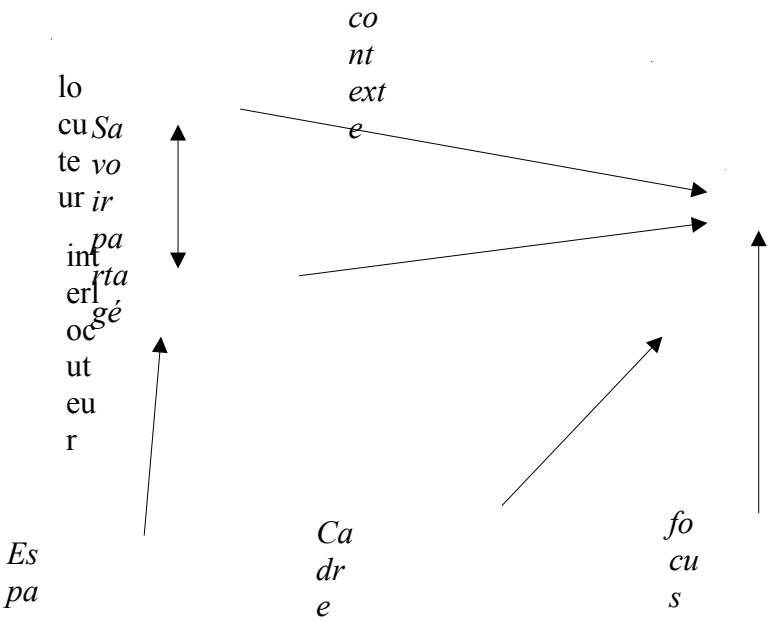

Diagramme 2 : La composition d'un événement d'emploi (d'après Langacker, 2001)

Comme on le voit, l'événement d'emploi, que ce soit une élaboration d''une unité symbolique ou une extension, comprend des éléments interconnectés : des espaces, des participants etc. En réalité, ce diagramme représente une métaphore spatiale de ce qui ne se passe qu'au niveau de la cognition. Examinons donc les composantes d'un événement d'emploi.

L'espace des participants (*ground*) comprend les participants (celui qui parle et son audience), leur interaction (représentée par la flèche à deux têtes) et leurs circonstances immédiates. Leur interaction dirige et fixe l'attention des participants sur l' « espace » subjectif, analogue au champ visuel. C'est dans cet espace que Langacker dénomme « *viewing frame* » (2001:145 ; d'où notre *cadre visuel*) qu'ont lieu les conceptualisations. Talmy (1988a), pour sa part, dénomme cela *window of attention.* Ce cadre visuel cerne le locus de l'attention. Cet espace des participants et l'espace discursif actuel se comptent parmi les domaines cognitifs qui puissent servir de fondement conceptuel du sens d'une expression linguistique.

Tout aspect de l'univers conceptuel des participants peut figurer dans le cadre visuel. À l'intérieur du cadre visuel, les deux partenaires dirigent leur attention vers une cible spécifique, le focus. Ce focus est l'élément langagier (ou, plus précisément, le concept que désigne l'expression) en jeu à l'instant sous considération. Tous ces éléments sont enchâssés dans un contexte encadrant l'interaction. Le contexte comprend les circonstances physiques, culturelles, mentales et sociales des deux participants. Ce contexte fait appel à des aspects des savoirs partagés des participants parce que l'ensemble des savoirs partagés est éventuellement beaucoup plus grand que le contexte immédiat de l'interaction. Les aspects extraits des savoirs partagés sont appréhendés et activés au niveau mental, et ils participent à la conceptualisation, ce qui constitue la compréhension contextuelle pleine de l'expression à l'intérieur d'un événement d'emploi. Il est important de noter que le discours entier (les événements d'emploi passés, actuel et anticipés) contribue à l'appréhension de l'espace discursif actuel. L'espace discursif comprend tout ce que partagent les interlocuteurs et ce qui sert de base de communication à tout moment au cours du discours. La conceptualisation totale est plus que celle mise en jeu dans le cadre visuel pour un événement donné.

Il existe un substrat conceptuel détaillé et complexe qui appuie la conception en jeu lors de l'interaction. Ce substrat cadre la conception et lui confère la cohérence. La conception elle-même est aussi complexe et elle est très variée. Il est possible de disséquer et la conceptualisation et l'expression en nombre de canaux qui se connectent les uns aux aux autres de manière assez complexe. Sous chacune de ces deux grandes faces, on trouve normalement un canal central dédié à l'échange verbal :

la conceptualisation : le canal central de celle-ci dans l'événement d'emploi c'est la conception de la situation sous discussion, ce que Langacker (2001) appelle « *objective situation* » (situation

objective). Les autres canaux sous la conceptualisation qui sont plus périphériques à la conscience du locuteur sont la structure de l'information et la gestion de la parole ;

l'expression : pour cet aspect, le canal central, c'est le contenu phonologique segmental. En d'autres termes, c'est la parole. Mais il y a deux autres canaux majeurs pour l'expression : l'intonation. Et les gestes. Dans les cas de l'ironie et de l'emphase, nous croyons que l'intonation, notre avis, c'est que l'intonation devient aussi important, sinon plus important, que le contenu phonologique segmental tout nu dans l'interprétation. L'expression figure également dans le cadre visuel comme partenaire de la conceptualisation. Le diagramme suivant représente les deux pôles.

Cadre visuel

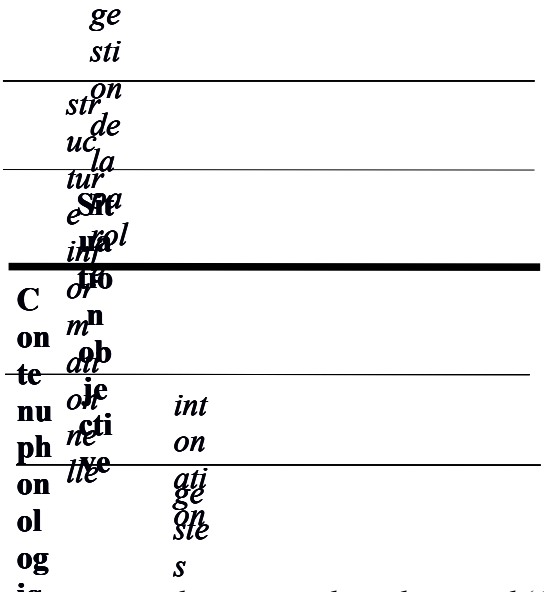

Diagramme 3 : les composantes et les canaux du cadre visuel (d'après Langacker, 2001:142)

Notons que les composantes et les canaux examinés figurent dans l'événement d'emploi. Ils peuvent donc figurer dans les abstractions faites des événements d'emploi et qui finissent par devenir les unités linguistiques conventionnelles.

Une unité donnée reflète une certaine configuration d'emploi répétée car elle montre des spécifications récursives dans quelques domaines, mais elle reste schématique dans d'autres domaines. Il est à noter quand même que chaque unité linguistique retient au moins la représentation fondamentale de son statut conventionnel : une représentation schématique partagée par les participants qui l'emploient en communiquant dans une langue donnée.

Il existe, cependant, d'autres domaines sur lesquels l'on ne focalise pas dans le cadre visuel. Ceux-ci comportent des facteurs au-delà du champ de la description strictement linguistique : le

registre, les statuts sociaux relatifs des interlocuteurs, le milieu socio-culturel et la fonction affective du discours. Ces facteurs contrôlent et modifient la portée conventionnelle extralinguistique du couple forme-sens d'une unité (Langacker, 2008).

Tout événement d'emploi comporte deux parties (*facets*) de départ, à savoir, la conceptualisation et l'expression. Ces deux correspondent aux pôles sémantique et phonologique respectivement de toute unité linguistique conventionnelle. Il existe deux plans de conception pour les pôles. Conçu sur le premier plan, le pôle phonologique comprend tous les canaux d'expression et le pôle sémantique comprend les savoirs partagés, l'espace de participants, le cadre visuels et le focus, bref, tout ce qui contribue à la conceptualisation dans un événement d'emploi donné. Sous la définition restreinte, le pôle phonologique se limite à des canaux d'expression à travers lesquels se réalise une spécification significative, et le pôle sémantique consiste des canaux de conceptualisation centraux et significativement spécifiés.

D'un point de vue global, toute unité linguistique comprend les deux pôles. Considérés d'une optique restreinte, on peut isoler trois types fondamentaux d'unités linguistiques selon le(s) domaine(s) reçoit (reçoivent) des spécifications significatives saillantes :
unité sémantique : cette unité n'a qu'un pôle sémantique (la conceptualisation) ;
unités phonologiques (phonème ou séquence phonotactique) : n'ont que le pôle phonologique ;
unité symbolique (mot, morphème, proposition, etc.) : cette dernière a les deux parce que l'unité sert de lien entre les deux premières unités qui sont plus simples. Les pôles de cette unité, mis ensemble dans l'unité complexe, deviennent le lien entre les deux pôles considérés séparément.

La grammaire cognitive postule que la présence de ces trois unités est la seule condition à la fois nécessaire et suffisante pour que tout langue remplisse toutes ses fonctions symboliques. Il s'ensuit donc que l'on peut pleinement décrire toute langue, et même le langage humain, en termes des structures sémantiques et des structures phonologiques, et les liens symboliques entre ces deux ensembles de structures. Les unités linguistiques sont uniquement celles qui sont établies à partir des expressions attestées à travers les processus de schématisation et de catégorisation.

Langacker (1986, 2001, 2008) adopte le postulat commun aux écoles de pensée de la linguistique cognitive que la grammaire (morphologie et syntaxe) et le lexique ne sont pas des systèmes séparés ; les deux se situent, avec les phonèmes et le discours, sur le même continuum composé uniquement des structures symboliques. Ce continuum forme un système unique et unifié :

le langage. Ainsi, le lexique n'est que l'inventaire des expressions « figées » dans une langue, c'est-à- dire, les expressions conventionnelles ayant le statut d'unités. Cependant, il est quasiment impossible de délimiter avec précision quelle expression est figée et laquelle ne l'est pas : les lignes de séparation entre les expressions figées et les expressions éphémères sont, au mieux, floues. Tel est le cas parce que les deux critères déterminatifs, l'enracinement psychologique et la conventionnalité parmi les membres d'une communauté linguistique, connaissent des variations importantes.

Les expressions figées sont très hétérogènes par rapport à leur spécificité et à leur complexité symbolique. Sur le pôle phonologique, les expressions sont relativement très spécifiques parce qu'elles doivent se réaliser de façon observable. Sur le plan sémantique, le degré de spécificité est sujet à une vaste variation : certaines sont extrêmement spécifiques alors que d'autres sont absolument schématiques : le veau pie de Bernard - veau – bovin – bovidé – ruminant – mammalien - vertèbre homoïothermique – vertèbre – animal – organisme. *Le veau pie de Bernard* ne peut être plus spécifique qu'il ne l'est à moins que Bernard possède plus d'un veau pie. Il est à noter que, sans *le* et *de Bernard*, l'expression *veau pie* devient schématique : elle ne désigne plus une entité spécifique, il désigne l'ensemble de veaux qui ont une certaine apparence, en contraste à tous les autres veaux qui n'ont pas cette apparence. *Veau* tout seul est schématique : il désigne toute une classe d'animaux ayant les mêmes caractéristiques qui définissent un veau. Plus un élément linguistique désigne un élément extralinguistique ou une autre expression linguistique qui est mal défini, plus cet élément linguistique est schématique et vice versa. La complexité symbolique d'une expression linguistique devient l'ensemble des éléments symboliques constitutifs qu'il contient comme cet exemple tiré de Langacker (2001) démontre : *sharp<sharpen<sharpener<pencil sharpener<electiric pencil sharpener.* En français, on peut constater le même phénomène de complexification : *aigu<aiguiser<aiguiseur<aiguiseur automatique, etc*., et donc, on peut classer les éléments linguistiques à la base de ces critères. Selon Langacker (*ibid.*) les items lexicaux traditionnels sont des expressions assez spécifiques et d'une complexité symbolique restreinte. Cependant, les démarcations ne sont pas aussi aussi nettes que l'on l'aurait désiré et ainsi, toute séparation nette n'est qu'arbitraire : un GN complexe sans verbe peut se traduire en GN qui renferme une proposition relative comme équivalent soit dans la même langue, soit dans une autre langue. Pour cette raison, le *to* de l'infinitif, *of*, *do* (forme vide employée dans la négation et l'accentuation) sont des items lexicaux tout comme *gratte-ciel* (*un bâtiment si haut qu'il semble* ***gratte****r le* ***ciel*** : item lexical aussi)*, poisson-chat* (*catfish* en anglais) et *serge de Nîmes*, etc. Les items lexicaux ne se limitent pas aux mots simples et composés, et aux locutions,

tout élément est susceptible de devenir un item lexical, « *provided they are learnt as conventional units, expressions of any size qualify as lexical items* »[22] (Langacker, 2008, 2007 : 428). Il est quand même difficile, mais pas impossible à nos yeux, à concevoir une phrase complexe comme un item lexical. Les deux paramètres de spécificité et de complexité symbolique définissent un continuum de possibilités dans lequel la grammaire cognitive permet de situer des structures symboliques spécifiques et de catégoriser ou identifier des sous-champs. qui correspondent à peu prés aux parties du discours et démarcations traditionnelles. Les items lexicaux (en tant que classe selon la conception classique) s'inscrivent dans le sous-champ marqué par une complexité symbolique limitée et un très haut degré de spécificité sémantique et phonologique. Nous croyons qu'ici, la grammaire cognitive justifie les catégorisations traditionnelles avec des explications fondées sur les processus psychiques, plutôt que de reformuler les catégories.

Les structures symboliques sont non-spécifiques par rapport à la schématicité, et donc, tendent à être grammaticales plutôt que lexicales. Sous les structures symboliques, les suivants ont été isolés :

marqueur grammatical : cette structure est phonologiquement spécifique, sémantiquement schématique et symboliquement non-complexe (simple) ;

les catégories grammaticales fondamentales : celles-ci comprennent les noms et les verbes. Elles sont des abstractions définies par des structures symboliquement minimales et, en conséquence, elles sont fortement schématiques des points de vue sémantique et phonologique. Par rapport à la structure précédente, les éléments que l'on classe sous les noms et les verbes sont d'un nombre potentiellement illimité : de nouveaux verbes et noms se créent presque tous les jours.

Les règles grammaticales (*règles combinatoires*) : correspondent aux structures symboliques qui sont à la fois schématiques et symboliquement complexes. En tant que règles, elles n'ont pas de spécificités phonologique ou sémantique.

À partir de ces structures symboliques, Langacker (1986, 1987) redéfinit les catégories grammaticales majeures : le nom, le verbe, l'adverbe, l'adjectif et la préposition. Il définit le nom comme une structure symbolique qui désigne une chose (« *a symbolic structure which profiles a thing* » : Langacker, 1986 : 22) ou le résultat de tout groupement et de réification (*as any product of*

22. *pourvu qu'elle soit stockée comme unité conventionnelle, il est possible de classifier toute expression de n'importe quelle taille comme un item lexical - notre traduction.*

grouping and reification : Langacker,2008 : 105) et le verbe comme une structure symbolique qui désigne un processus. Le verbe, en tant que structure, appartient à un groupe plus inclusif d'« *expressions relationnelles* » qui désignent soit un processus, soit une relation atemporelle. Pour Langacker, « *chose* » est le terme technique qui désigne une région d'un domaine quelconque (« *a region in some domain* » Langacker, ibid.). Notons que les termes sont des métaphores spatiales, ce qui sied bien pour des noms désignant des entités que l'on appréhende avec les sens physiques, surtout le toucher, la vue et l'ouïe. Cependant, étant donné que *région* et *domaine* peuvent aussi relever des interprétations cognitives, ces métaphores permettent d'intégrer les noms abstraits tels que *chaleur* et *beauté*. Ainsi, les noms comptables désignent des régions bien cernées par rapport à leurs domaines respectifs, alors que les noms indénombrables sont des régions dont les limites ne sont pas (bien ou du tout) définies. Les domaines peuvent être fondamentaux, comme espace bi- et tri-dimensionnel (*ligne, cercle, sphère* ou *prisme*) ou temps (d'où les régions *période* et *moment*). Par contre, la plupart des domaines sont non-fondamentaux, supérieurs aux précédents, par exemple, *cercle* (les régions *secteur, arc, diamètre, rayon*), *bras* (dont les régions *main, paume, ongle* (cette région ayant pour domaine immédiat *doigt*), *terre* (les régions : *continent, océan, atmosphère*) ; des côtés temporel et abstrait, l'on peut avoir comme exemples *journée* (d'où *heure* et *matin*), *année* (les régions *janvier* et *mois*) ; *apparence* (*beauté ; laideur*) et *émotion* (dont *colère*, *joie* et, enfin, *tristesse*).

Selon la théorie, les limites définissant les noms comptables ne sont pas toujours objectives ou perceptuelles. Par exemple, les jours de la semaine sont désignés par rapport un cycle abstrait de sept jours imposé par une culture (il existerait des langues où le cycle ne contient pas sept jours). Cette virtualité est plus claire dans d'autres exemples : on reconnaît une dépression car on s'attend à une uniformité de surface ; un archipel n'a pas de limite continue objective : on détermine les limites à partir des positions approximatives des îles extrêmes. Pareillement, le milieu d'un plancher peut être toujours déterminé même sans délimitation physique. Bref, la reconnaissance d'une région et sa limite possible est due à l'existence de certains types singuliers (*particular*) de processus cognitifs (interprétation, perception, catégorisation) et à peu près indépendante de la situation objective (Langacker, 1986). Ces processus cognitifs joueraient des rôles plus importants dans le traitement des prédications relationnelles.

Comme nous l'avons déjà noté, la règle ou construction grammaticale est représentée par une unité symbolique qui est et complexe et schématique. Cette représentation se concrétise dans les catégories grammaticales où le nom réalise en fait le schéma [chose/X] et le verbe réalise le

schéma [processus/Y] . *X* et *Y* sont fortement schématiques et ne signalent que la présence de quelque contenu phonologique. Examinons donc des exemples. *Tailleur, rongeur,* sont des unités complexes qui incorporent les composants du schéma verbal ([processus/Y]) et le schéma grammatical (morphème/[EUR]/[eur]). Cette unité détaille comment les structures componentielles s'intègrent sur les axes phonologique et conceptuel pour former une structure symbolique composée. La composition sémantique se représente comme suite : {([processus]/[Y]) – ([EUR]/ [eur])}. Tout schéma composé pareil reflète exactement la structure interne d'une expression exemplaire.

Un schéma de construction peut être intégré dans un autre schéma sous forme de composante. Tel est le cas de *pencil sharpener*. *sharp* et *-en* se combinent dans *sharpen*, qui s'intègre, à son tour, avec *-er* dans *sharpener* ; enfin, ce dernier forme une structure symbolique composée en combinaison avec *pencil*. (Les mêmes processus sous-tendent la formation de mots composés et polymorphémiques en français et en akan, les deux autres langues impliqués dans cette étude) Il faut savoir que le schéma ne détermine pas le sens de l'expression ; par conséquent, le schéma n'assure pas l'assemblage de l'expression. Par contre le schéma facilite, voire assure, la catégorisation de l'expression. Par exemple, le même modèle peut permettre de catégoriser les nouvelles expressions qui n'ont pas encore le statut d'unité linguistique. La légitimation de l'expression nouvelle éventuelle « *chalk sharpener* » est assurée car son assemblage est prévu par la présence et des unités pré-existantes (à savoir, le schéma, les composantes *chalk* et *sharpener*) et la catégorisation de *chalk* comme nom. À partir du point de vue que les éléments grammaticaux essentiels se prêtent à la description de la caractérisation sémantique aux niveaux du schéma et du prototype, les prototypes comprennent les archétypes conceptuels formés à partir de l'expérience. Les caractérisations schématiques font référence aux compétences cognitives de base que l'on déploie dans l'appréhension des archétypes et que l'on applique ensuite aux autres cas non-prototypiques.

Au niveau prototypique, le nom archétypal est la conception d'un objet concret ou physique. Pour le verbe, c'est la conception des participants qui interagissent énergétiquement lors d'un événement que Talmy (1988a) appelle « *force-dynamic situation* ». Selon Langacker (2008), dans la catégorisation, la plus grande différenciation entre les deux classes est observable entre les prototypes. Donc, entre le nom prototypique et le verbe prototypique, il existe la comparaison suivante :
pour le nom prototypique, il y a ces caractéristiques :

un objet physique, composé de substance matérielle ;

il est conçu comme occupant de l'espace, ayant des limites et une location physiques, parce que le domaine du nom prototypique c'est l'espace ;

il n'a pas de location spécifique dans le temps parce qu'un objet physique peut théoriquement exister indéfiniment ;

un objet est autonome du point de vue conceptuel : l'on peut le conceptualiser indépendamment de sa participation à tout événement.

Au cas du verbe prototypique, les suivantes sont notées :

il s'agit d'une interaction énergétique qui n'est pas matérielle. Par contre, il consiste au changement et au transfert d'énergie ;

un événement se localise dans le temps : il est délimité par le temps et a une position spécifique par rapport à ce domaine ;

la localisation spatiale d'un événement est plus diffuse et dérivée parce que la localisation d'un événement dépend de la position spatiale des participants ;

la nature indéterminée de la position spatiale découle du fait que l'événement est dépendant : on ne peut pas conceptualiser un événement sans conceptualiser les participants ou actants dont l'interaction constitue l'événement.

L'émergence de ces prototypes dans la conception humaine dépend de l'existence des capacités cognitives fondamentales : notre capacité de regroupement, de réification, d'appréhension des liens et la capacité de suivie de ces liens dans le temps.

1.4.3 Schéma du nom

Pour le schéma nominal, la capacité de regroupement mène l'être humain à mettre les objets contigus et similaires ensemble. Selon Langacker (2008), la similarité, c'est la contiguïté dans l'espace qualitatif. La configuration familière sert aussi de base au regroupement. Cette configuration familière (résidant dans une structure commune à des entités) est née des opérations mentales (la perception, surtout) qui permettent de lier les entités qui constituent cette configuration. La liaison qui en résulte isole ces entités et les réunit en tant que groupe. Par exemple la présence de deux yeux, un nez et une bouche dans un arrangement « normal » nous mène à conclure qu'il s'agit d'un visage, même à l'absence des oreilles, d'un menton, etc.

La mise en place d'un groupe permet à ce groupe de fonctionner comme une entité unique aux niveaux supérieurs de conceptualisation. La capacité de manipuler des groupes composés de plusieurs éléments comme des entités ou des unités dans des buts cognitifs se dénomme *réification.* La réification nous permet d'appréhender et de nommer les *troupeaux*, les *essaims*, les *armées* pour ce qui est du concret, et une *recette* ou une *formule* pour l'abstrait. Les cas abstraits se composent des opérations abstraites mais bien ordonnées et liées les unes aux autres. Pour cette raison, une chose (au sens large du terme) peut être conçue à partir des entités constitutives dans n'importe quel domaine et à tout niveau de conceptualisation. *Chose* devient donc un terme technique pour l'unité dénommée ou désignée (*profiled*) par le nom. *Chose* se définit alors comme un ensemble d'entités interconnectées. Le point clé ici, c'est que l'entité n'est pas nécessairement discrète, saillante ou reconnue individuellement. En conséquence, même un objet continu et homogène est conçu comme étant composé d'entités constitutives. Une plaque de bois est donc constituée de morceaux de bois ; ces morceaux sont infiniment nombreux, délimités de façon arbitraire et occupant ensemble le volume spatiale de la plaque de bois. Mais nous croyons qu'il est plus facile de comprendre cette conceptualisation avec les liquides. Un seau d'eau peut être décomposée en gouttes ou en gouttelettes dont les volumes individuels sont déterminés aléatoirement, sauf s'il s'agit d'une répartition précises dans un laboratoire et par des instruments de calibration précise, comme une pipette.

L'appréhension de cette continuité que démontrent l'ensemble des morceaux de bois comme une chose prototypique s'applique à des noms. Les choses prototypiques sont continues et délimitées., mais le schéma abstrait du nom ne spécifie pas et la continuité et la délimitation. Les objets où ces deux qualités manquent sont aussi désignés au moyen des noms. Par exemple, un étang est bien délimité et continu ; celui-ci ne définit pas l'eau : immergé dans l'eau, l'on peut toujours l'appréhender, même sans frontières. Le schéma, tel qu'il est conçu, rend compte des noms dits abstraits en raison de leurs association aux entités abstraites. Bref, le schéma du nom permet d'extraire une caractérisation du nom.

1.4.4 Schéma du verbe

Le schéma verbal pré-suppose deux capacités cognitives de base : celle d'appréhender les relations et celle de suivre les relations dans les temps. L'appréhension d'une relation implique la conceptualisation de plusieurs entités comme faisant partie de la même expérience mentale. D'abord, ces entités doivent être réunies dans un seul cadre de traitement au moyen de la mémoire, de l'imagination ou par l'observation directe. Ensuite, il doit y avoir quelque opération mentale ou

cognitive dans laquelle les entités sont impliquées et qui établit une connexion entre elles. À entendre deux notes musicales successives produites par un instrument, l'on les lie automatiquement, et l'on peut apprécier leurs durées respectives et leur acuité ou gravité. Ces entités, appréhendées en relation les unes aux autres, sont liées par les opérations mentales. Les entités constituent donc un groupe par implication.

La différence entre les relations et les choses ou les objets dépend de deux facteurs : la focalisation et la réification. En fait, la focalisation sur les interconnexions permet d'établir des relations alors que la focalisation sur le groupe des entités promeut l'interprétation comme une seule chose (réification).

La grammaire cognitive distingue les relations *simplex* (où chaque relation comprend une configuration pleinement réalisée a un point unique dans le temps) et les relations *complex* (qui comprennent plusieurs relations réalisées successivement dans une période déterminée). Un événement simple tel que le passage d'un ballon roulant sur le sol. À chaque instant, le ballon se trouve à un point différent précis sur la piste. Ces points marquent ensemble le trajet du ballon. La relation entre ballon et le point précis de la piste qu'il touche à tout moment constitue une relation *simplex*. C'est l'ensemble de ces relations *simplex* de nombre infini qui constitue une relation *complex*. Les liens entre *simplex* et *complex* trouve un parallélisme dans la cinématographie où une vidéo peut se décomposer en plusieurs cadres photographiques successifs pris rapidement et exposés en défilé rapide pour donner une impression de mouvement, d'unicité et d'unité. L'on aurait le même effet si l'on pouvait « geler » le passage du temps. Les relations composantes sont dénommés *états*. Un événement est conçu comme étant continu et fluide, les états se succèdent les uns aux autres sans séparation ou pause apparente (hiatus).

La continuité d'un événement est semblable à celle des entités constitutives d'un objet. L'absence d'individuation des états constitutifs d'un événement et des entités d'une chose contribue à la perception de cette continuité. L'opération mentale qui laisse percevoir la non-interruption des éléments constitutifs s'appelle le *balayage* (*scanning*). Ainsi, deux types de balayage s'identifient : le balayage spatial pour les objets, et le balayage temporel pour les événements. Le balayage des événements facilite l'intégration des composantes pour créer la conception de continuité. Les êtres humains, à travers le balayage temporel, ont la capacité de suivre une relation dans le passage du temps.

Sur la question du temps, la grammaire cognitive reconnaît deux aspects dans le traitement des événements : temps conçu et temps de traitement. Le temps conçu est le temps du déroulement (la durée) d'un événement. Autrement dit, c'est la quantité de temps qui passe dès le début d'un événement jusques à sa fin. Le temps de traitement est la quantité de temps durant laquelle l'on conceptualise un événement. A vrai dire, toute conceptualisation et toute conception, que ce soient d'un objet ou d'une relation (l'état stable compris), se réalisent dans une durée. L'on suit un événement dans un laps de temps de traitement et l'événement lui-même se déroule dans un laps de temps conçu. Deux combinaisons sont possibles. Quand l'on conceptualise un événement actuellement en cours, le temps de traitement équivaut au temps conçu parce que la conceptualisation et le déroulement sont contemporains. En ce qui concerne un événement prévu ou rappelé, les deux temps ne coïncident pas, et donc, le temps conçu est toujours déplacé par rapport au temps de traitement. D'ailleurs, les deux ne sont presque jamais de la même durée. En effet, le temps déployé pour parcourir mentalement le déroulement d'un événement diffère en termes de durée du passage du temps déployé pour le déroulement du même événement. l'on est souvent, voire normalement, inconscient du temps de traitement. Par contre, l'on est parfois conscient du temps conçu à telle enseigne que l'on porte des jugements à son endroit.

Le balayage un événement en train de se dérouler, où le *temps de traitement* est synchronique a u *temps conçu*, s'appelle balayage séquentiel* (*sequential scanning*). L'autre type, le balayage sommatif (*summary scanning*) s'applique aux cas des événements prévus ou passés (où temps de traitement est toujours moins long que le temps conçu. Le nom et le décalage entre les temps sont réductibles au fait que l'événement se résume dans la perception.

Pour la grammaire cognitive, les vrais verbes sont ceux qui impliquent un processus (dont un seul état composant se présente à chaque instant pour le traitement) et sont susceptibles au balayage séquentiel. Ceux qui se prêtent au balayage sommatif et donc présentent l'action ou l'état comme un tout indivis ou un produit fini (toujours constitué d'une suite d'états groupés ensemble) tels que l'infinitif et le participe passé, appartiennent à une catégorie grammaticale différente. En ce qui concerne *processus*, c'est une relation complexe qui se déroule dans le temps conçu et subit le balayage séquentiel sur l'axe temporel. Cette caractérisation fait référence et au contenu conceptuel schématique (une relation complexe se déroulant dans le temps) et au moyen d'y accéder mentalement (balayage séquentiel). Le même contenu peut être interprété soit comme un processus, soit comme un non-processus, selon qu'il subit le balayage séquentiel ou le balayage sommatif.

Comme le verbe se définit donc par un processus, le balayage séquentiel implique un verbe par catégorisation.

La grammaire cognitive stipule un nombre de cas intermédiaires regroupant les adjectifs, les adverbes et les prépositions. Les infinitifs et les participes appartiennent à ces cas intermédiaires car ils comportent des expressions désignant des relations comme les verbes, mais, à la différence de ces derniers, ils ne désignent pas des processus. De surcroît, les participes et les infinitifs subissent le balayage sommatif, comme les noms.

Les expressions relationnelles mettent en jeu des participants focaux, chacun desquels est conçu à un niveau donné de proéminence. Le participant primaire (ce sur quoi l'on se focalise d'abord et le plus) est dénommé la *cible* (*trajector, figure*) ; le participant focal secondaire devient le *site* (*landmark, ground*) (Yune, 2011 ; Sarda, 2000 ; Vandeloise, 1986). Ces concepts, selon Langacker (2008 ; 2001), ont un bien-fondé sémantique, et ils permettent de distinguer entre des expressions autrement identiques : par exemple, *au-dessus de/au-dessous de* ; *donner/recevoir.* Considérons deux relations, l'une fournie par Langacker (2008) : *swallow* (« avaler ») : l'*avaleur*, ou *swallower*, devient la cible, l'*avalé,* ou *what is swallowed,* est donc le site. (*Un autre exemple*)

Dans des cas impliquant les verbes intransitifs, les adjectifs et les adverbes, il y a des cibles clairement repérables sans qu'il y ait de sites évidents. Par exemple, des verbes comme *pousser* ou *rise* expriment des processus dans lesquels les cibles changent de position ou de taille. Avec *rise*, la cible (le sujet) se déplace vers une position supérieure. La relation montre comment la position verticale change avec le temps. Langacker (2008) précise qu'ici, les positions successives ne sont ni discrètes ni considérées comme individuelles, ce qui aurait pu permettre leur emploi comme des sites. En ce qui concerne l'adjectif, l'adjectif situe sa cible par rapport au degré où cette cible affiche une propriété ou caractéristique. L'adjectif précise la propriété et la position de la cible vis-à-vis de cette propriété-là par rapport à l'échelle. Pourtant, ni la propriété ni l'échelle n'est interprétée comme étant une entité.

Une expression relationnelle peut avoir un seul participant si les relations parlent de divers aspects de la cible plutôt qu'entre la cible et un site. Les adjectifs de forme indiquent comment les parties sont liées les unes aux autres. Pour un groupe nominal composé d'au moins un nom et un adjectif, les deux composantes ont le même contenu conceptuel : la chose et la spécification de sa forme. Le nom désigne la chose ; l'adjectif, l'évaluation configurationnelle.

Du point de vue conceptuel, une relation dépend de ses participants. Elle évoque ses participants, même si de façon schématique. La proéminence focale réside dans l'interprétation : cette proéminence dépend de comment une situation est conçue et décrite. Elle n'est donc pas objective. Par exemple :

l'homme embrassa la jolie femme

cible relation site

la femme embrassa le bel homme

cible relation site

ils s'embrassèrent

cible relation.

Selon la grammaire cognitive, les verbes réfléchis et réciproques n'ont que des cibles ; ils n'ont pas de sites. Notre opinion sur le site dans ces cas, c'est que les sites sont repérés dans les cibles de façon simultanée.

Ni la cible ni le site n'est limité, en tant que participant focal, à une chose ou à un niveau de conceptualisation. Toute unité cohérente simple ou composée du point de vue de la composition, peut servir de participant focal dans une relation. Les exemples suivants aideront à éclairer cette idée :

Cible		site
Le bébé est né (*proposition*)	en	juillet/ Afghanistan (*nom*)
Je	veux	porter plainte(*relation non-processuelle complexe*)
Ils étaient tous partis (*processus*)	avant qu'	elles ne soient arrivées (*processus*)
He went (*processus*)	into	marketing (*relation non-processuelle complexe*)

Il y a des relations où l'entité outre que la cible peut être pleinement spécifiée par l'adjectif. En d'autres termes, l'adjectif spécifie et la cible et une autre entité. Ces adjectifs comprennent les adjectifs de couleur et de taille. Par exemple, *élancé* évoque et spécifie la taille comme entité et la région de la taille qu'il occupe. *Jaune* évoque la région dans l'espace des couleurs identifiée par la qualité et le nom *jaune* En fait, notre opinion c'est que tout adjectif évoque ou spécifie une entité à part la cible. Où l'adjectif identifie tout seul la qualité ou la région scalaire, cette entité n'est ni saillante ni focalisée de manière individuelle.

La grammaire cognitive admet les fonctions traditionnelles de l'adverbe comme modificateur d'un verbe, d'un adjectif, d'une préposition ou d'un autre adverbe. Les derniers sont des catégories de base qui désignent des relations, qu'elles soient liées au processus (c'est-à-dire, la modification du verbe) ou non. Ces catégories constituent des groupes naturels. *Rapide* (et *lent*) indique une activité par rapport à la vitesse de sa réalisation en mettant l'accent sur l'actant alors que *rapidement* indique la vitesse, mais en rendant saillante l'activité elle-même. Contrairement aux adjectifs et les adverbes, les prépositions mettent en exergue le site qui est le complément de la préposition (*prepostional object*). Une préposition peut fonctionner comme partie d'un adjectif du discours. Alors, d'un point de vue purement cognitiviste, les distinctions entre les parties du discours sont floues (Langacker, 2008, 2001 ; Desclès, 1989).

Les relations que marquent les prépositions sont de deux types : *simplex* (*dans-in, sur-on, à côté de-by, près de* : avec les verbes d'état) et *complex* (*dans-into, à travers-through,* avec des verbes de mouvement). Les prépositions *complex* mettent en scène une série infinie de positons successives vers un point terminal qu'évoquent les prépositions *simplex* : par exemple, *into* désigne un mouvement vers une position marquée par *in* : *the boy went* ***into*** *the room* (*le garçon est entré dans la pièce*) donne comme situation terminale : *the boy was/is* ***in*** *the room* (*le garçon est/était dans la pièce*).

Le verbe interprète une relation *complex* d'un point de vue temporel alors que la préposition fait cette interprétation en faisant abstraction du temps. Le verbe invoque le temps conçu et l'emploie comme un axe permet d'envisager le déroulement du processus. Par contre, le temps n'est pas mis en exergue par la relation *complex* marquée par une préposition, bien que le temps n'en soit pas forcément banni. La dimension temporelle peut, en fait, être absente du sens de la préposition.

Ensuite, le verbe met en avant la temporalité en permettant le balayage séquentielle à travers les états constitutifs du processus, alors que la temporalité peut être absente de la relation marquée par une préposition car le balayage sommatif permet de concevoir le processus comme ont un ensemble. Les natures simplex sont aussi véhiculées par les infinitifs et les participes. Il est donc clair que, sous la grammaire cognitive, les infinitifs et les participes ne se comptent pas parmi les verbes.

Pour les infinitifs, Langacker (2008) montre qu'il n'y a aucune différence sémantique entre *into, enter,* et *to enter*, car le contenu conceptuel est le même pour les trois, voire, pour *entry ;* donc,

la différence est due à l'interprétation qui prime la temporalité. L'infinitif se situe entre le verbe et la préposition : il a la temporalité du verbe (évoquant et rendant saillant le temps conçu) et subit le balayage sommatif de la préposition. En fait, l'infinitif garde les états transitoires successifs vus infiniment dans le temps conçu du déroulement du verbe conjugué, mais comme un processus entier. Le(s) processus désigné(s) par le radical d'un verbe figure(nt) grandement dans l'infinitif et le participe.

Les infinitifs et les participes ne sont pas du tout des verbes. Selon Langacker (2008), les deux formes sous considération désignent typiquement des relations non-processuelles. Il est accepté que les infinitifs (et les participes) fonctionnent en groupes nominaux, servant de sujets, de COD, etc. :

Mourir *est un autre moyen de vivre.* ***To complain*** *would be futile.*(Langacker, 2008 : 119) ;
je veux ***manger****. What I really want is* ***to live*** *forever.* (Langacker, ibid).

E n tant que noms, les infinitifs désignent ds choses définies dans ce cas comme (les résultats de) la réification du processus verbal. Selon la grammaire cognitive, les choses et les relations non-processuelles se regroupent logiquement puisqu'elles interprètent les situations d'une manière sommaire. Ainsi, la vue holistique imposée par un morphème infinitif ou participial constitue l'un des facteurs essentiels dans la nominalisation du verbe. Ensuite, il y a la modification de la désignation depuis une relation vers une chose. Même à l'absence d'un signe spécifique indiquant cette modification, les mêmes formes désigneraient uns chose (abstraite) et deviendraient des noms. En fait, en anglais ainsi qu'en français, les gérondifs et les participes présents ont la même forme et, sauf dans les cas où les deux formes sont distinctes, il n'y a pas lieu de les séparer. Si l'on transfère le profil d'un infinitif ou d'un participe sans d'autre modification morphologique, la forme désigne une chose, une relation réifiée (voir aussi Talmy, 2000 : 41-43). Selon Langacker (2008), ce changement de profil sans changement de forme n'est que la métonymie.

Le verbe, comme nous l'avons vu, désigne une relation complexe qui subit un balayage séquentiel du mouvement dans le temps conçu. Par contre, le participe et l'infinitif désignent aussi une relation complexe mais qui subit un balayage sommatif de l'ensemble des états successifs se déroulant sur l'axe temporel. Donc, les deux formes en tant que noms ne sont que le résultat de la réification de la relation complexe du verbe.

Sous la grammaire cognitive, les marqueurs grammaticaux de l'infinitif et du participe présent (et passé) sont porteurs de sens. Un aspect de leurs sens c'est qu'ils présentent une suspension du balayage séquentiel du processus verbal, ce qui mène à une interprétation holistique (globalisante) du processus. En plus, ils modifient la base du processus, chacun à sa manière. L'infinitif désigne l'ensemble des états composants du processus. S'il devient nom par réification, le nom garde les mêmes composants que l'infinitif. Tel est l'effet du marqueur de l'infinitif (mais il est à noter que l'infinitif a souvent une visée prospective).

Par contre, le participe présent affecte beaucoup plus la base. En sus du mode de balayage, la désignation et la saillance focale sont aussi affectées : le participe présent adopte une perspective interne (Comrie, 1976 ; Dahl, 1985). Le participe passé adopte un point de vue postérieur.

Que le participe présent serve de partie verbale, d'adjectif ou d'élément circonstanciel, il désigne toujours une relation complexe, dont la caractéristique est de représenter une partie interne limitée d'un processus plus étendu. Le marqueur, -*ing* ou -*ant,* impose une visée immédiate limitée (*limited internal scope*) au domaine temporel. Ainsi, ces parties-là de la base du processus en dehors de la région en scène sont exclus du profil.

Qu'il soit employé comme partie du verbe composé, adjectif ou particule du passif, le participe passé accentue la fin du processus verbal, focalisant sur l'état final ou le participant final. À la voix passive le statut de cible est transféré du participant initial et actif au participant final et moins actif. Les statuts relatifs de cible et de site se renversent par rapport aux participants avec le transfert de focus.

Sémantiquement, les morphèmes marquant le parfait indique que la relation complexe désignée est complète et antérieure à un temps de référence *R*. Les participes passés qui apparaissent avec les formes conjuguées de *être* sont, avec les adjectifs participiaux, décrits comme « *stative-adjectivals* ». Le premier groupe, sans compléments d'agent, fonctionnent en adjectifs (*démoli, fourbi, agenouillé, rempli*). Dans des verbes pareils, le radical indique un changement d'état chez le participant (le sujet ou le nom qualifié). Dans ce cas, le participant unique désigné devient la cible du participe.

Même dans le cas des verbes transitifs, la cible du verbe cause un changement dans le site qui devient, dans des constructions pareilles, la cible du participe. Dans les deux cas, *adjectif* + *nom*

et *sujet + être +participe passé* (issus parfois de *sujet +verbe +complément d'objet*), le profil des participants est limité à la situation d'un participant unique affichant une propriété. Donc, la relation désignée par le participe passé est conforme à la catégorisation de l'adjectif sous la grammaire cognitive.

La formation d'un participe ou d'un infinitif confère au processus du verbe un statut intemporel :

> « *In all the cases examined, the formation of a participle or infinitive has the effect of* ***atemporalizing*** *the process designated by the verb it derives from. The processual base loses its temporality in various ways …. However it happens, the resulting expression is not a verb, for it is no longer* ***temporal*** *in the sense of profiling a complex relationship scanned sequentially through conceived time.* »[23] (Langacker, 2008 : 122, accent dans l'originel).

La base du processus perd sa temporalité par trois moyens : nominalisation, restriction du profil du verbe à un seul état composant et l'imposition du balayage sommatif. Bref, ces trois moyens sont responsables de la formation d'un infinitif ou d'un participe. Nous allons maintenant tourner notre attention au traitement des verbes sous la grammaire cognitive.

1.5 Verbes et grammaire cognitive

Sous la grammaire cognitive, les verbes sont classés en deux grands groupes aspectuels : perfectifs et imperfectifs (Langacker, 2008, 2001). La distinction est faite à partir des caractéristiques inhérentes des processus. Le verbe est défini comme un élément linguistique qui désigne un processus, le processus lui-même étant défini comme une relation qui subit le balayage séquentiel lors de son évolution dans le temps.

Langacker dépendrait du concept de l'aspect lexical (aktionsart). Cependant, à la différence du classement de Vendler (1957, 1967), la répartition des verbes selon Langacker est fondée sur deux critères fondamentaux : l'hétérogénéité/homogénéité du processus du verbe, et la délimitation temporelle du processus. Les verbes perfectifs sont délimités dans le temps et hétérogènes : ils comportent une sorte de changement interne dans le temps. Les imperfectifs sont, par contre, homogènes : le processus qu'un verbe imperfectif désigne est une situation stable. En plus, ils n'ont pas de délimitation temporelle. Nous acceptons d'employer le terme *processus* sous réserve : nous croyons que le terme ne convient guère à la description d'une situation stable d'un verbe imperfectif.

23. *Dans tous les cas étudiés, la formation du participe ou de l'infinitif a comme effet de rendre atemporel, le processus du verbe dont l'infinitif ou le participe dérive. La base processuelle perd sa nature temporelle par de divers moyen. Quels que soient ces moyens, l'expression qui en résulte n'est pas un verbe, car il n'est plus temporel au sens de désigner une relation complexe balayée de manière séquentielle dans le temps conçu - notre traduction.*

Les verbes perfectifs désignent des processus qui ont un début et une fin. Ils comportent un changement observable dans la situation décrite. Par exemple, *tomber* désigne, du point de vue dénotatif, *changer rapidement de position d'un point supérieur vers un point inférieur sur l'axe vertical* (au sens concret), *sur l'axe hiérarchique* (au figuré) ; *apprendre quelque chose* désigne *changer d'ignorer cette chose-là à la savoir.* Les verbes perfectifs désignent toujours un mouvement d'un point de départ vers un point final déterminé.

Pour leur part, les verbes imperfectifs désignent des situations stables de durée indéfinie. Cette conception langackerienne veut dire que les situations désignées par les imperfectifs ne changent pas et rien ne se passe. On dirait que les verbes imperfectifs équivalent à l'état (*statives*) vendlerienne ; les autres, à savoir, l'achèvement, l'accomplissement et l'activité tombent sous la catégorie des perfectifs. Cette description ne veut pas dire que la relation désignée n'a ni début ni fin, ce qu'elle dénote, c'est plutôt que le verbe imperfectif exclut ces extrêmes de la partie mise en scène pour le traitement. Par exemple, le verbe *exister* (ainsi qu' *être, savoir*, et *avoir*) n'indique rien sur la permanence de l'existence des optiques prospective et rétrospective. Le verbe permet d'interpréter la situation (relation) évoquée comme constante dans la durée sous considération (la visée temporelle immédiate). *Connaître* et *savoir* indiquent une situation psychologique sans limites temporelles intrinsèques. Pourtant, la situation de *connaître/savoir* peut avoir un point de départ marqué par la fin du processus indiqué par *apprendre* et un point final marqué par *oublier.*

En anglais, la différence est appréhendée à travers le comportement grammatical contrastif des deux types verbaux: l'occurrence au *simple present* (approximativement, présent de l'indicatif) et au progressif (marqué par le morphème *-ing*). Dans l'usage normal, un perfectif désignant un processus contemporain de l'énonciation ne se manifeste pas au *simple present* mais il présente des formes au progressif. Le comportement inverse est affiché par l'imperfectif : il n'affiche pas de formes aux temps progressifs mais il se manifeste au *simple present*. Les mêmes tests peuvent se réaliser avec les verbes du français ceux et de l'akan : en français, les perfectifs figurent dans des constructions avec (*être*) *en train de*, les verbes imperfectifs n'y figurent pas. En akan, le particule morphémique (infixe) *-re-* (et *-ri-, -ro-, -ru-* uniquement pour la variante fanti) marque les perfectifs ; l'impossibilité de la co-occurrence d'un verbe avec ce particule est le signe que le verbe est imperfectif.

Pour cette classification dichotomique, Langacker (2008 : 148) distingue entre *« 'true' present tense* », contemporain du moment de l'énonciation, et d'autres emplois dépendant d'autres

facteurs conceptuels comme le présent générique, le présent habituel et le présent prospectif ou futur.

Cette différence fondamentale n'empêche pas pourtant que plusieurs verbes qui désignent des états stables puissent fonctionner comme des perfectifs : en référence à une action contemporaine du moment d'énonciation, les imperfectifs pareils (*sleep, learn, perspire, meditate, wear a shirt, swim*) s'emploient au progressif. À vrai dire, *swim,* (nager) par exemple, possède une homogénéité inhérente : chaque partie est semblable à toute autre partie, mais ces processus se déroulent dans des épisodes bien délimités, comparables aux noms désignant des entités homogènes mais bien cernées, comme *trou* et *lac*. Les deux catégories sont homogènes mais bien délimitées, et l'inclusion des bornes leur confère une certaine hétérogénéité. L'inclusion des limites dans la portée immédiate de traitement permet de catégoriser les deux types d'éléments soit comme des noms comptables, soit comme des verbes perfectifs.

Il s'ensuit que la distinction perfectif/imperfectif est flexible, donc, beaucoup de verbes peuvent s'employer avec les deux optiques. Cette flexibilité de catégorisation est due à des influences conceptuelles subtiles attribuables à plusieurs sources.

Des verbes comme *entourer, courir, to demand, to connect*, *to realise*, sont et perfectifs et imperfectifs selon qu'ils véhiculent une situations ou une activité délimitée. Dans ces paires de phrases, les verbes sont perfectifs dans les unes, imperfectifs dans les autres :

Lie

a. *Laurie is lying on the couch.*

b. *Britain lies 24 kilometres off the Pas de Calais.*

Stand

a. *My son is standing behind the door now...*

b. *The statue of Lord Nelson stands at the Trafalgar Square in London.*

Il paraît donc que les verbes de position sont normalement délimités temporellement, surtout avec les entités mobiles. Par contre, comme les pays et les grosses édifices sont immobiles les verbes pareils sont imperfectifs, sauf dans le cas des statues, etc. placées provisoirement dans un endroit donné. À propos de la conjugaison, ces verbes à double caractère ne se conjuguent pas au *simple present* en anglais s'ils désignent un processus impliquant ds entités mobiles et contemporain du moment d'énonciation. Le *present continuous* est de rigueur dans des emplois pareils. À partir de

cette explication, l'on peut déduire que la nature des participants à une relation peuvent influencer l'interprétation du verbe comme perfectif ou imperfectif.

En ce qui concerne les verbes de sensation et de perception, ce sont les objets qui exercent l'influence sur les sujets grammaticaux, en contraste à d'autres verbes. Les verbes de perception s'emploient donc comme des imperfectifs. Pourtant, les sensations sont normalement brèves et pas stables. Linguistiquement parlant, la stabilité et la durée ne sont pas absolues, mais relatives par rapport à une situation donnée. Qu'une situation soit interprétée comme durable et/ou stable dépendrait du laps de temps sous considération. Cette interprétation dépendrait aussi du but de l'échange. Le but constitue la portée temporelle immédiate du verbe, c'est-à-dire, le laps de temps mis en scène pour qu'on s'y focalise. La longueur absolue de ce laps est variable. La perception en général est un processus instantané. Le cadre temporel pour l'évaluation du changement ou de la stabilité est très restreint. La perception de la lumière, de la musique et de la douleur implique des sensations capables de durer un certain temps. Cette nature permet d'employer des verbes de perception en tant qu'imperfectifs. Par contre, un éclair ou une explosion sont semblables aux points car ils sont instantanés ; ainsi, ils génèrent une perception ponctuelle ou extrêmement brève ; il est impossible de la considérer comme stable, même pour une période limitée. (Il n'y a qu'un début, suivi immédiatement d'une fin, ou mieux, le début et la fin se mêlent au même instant : on ne peut parler d'une intervalle perceptible entre les deux bouts). Puisque l'on parle d'un point, d'un début et d'une fin, l'on a affaire à un événement cerné qui se prête donc à une interprétation perfective, ce qui justifie des énoncés comme :

I heard an explosion (j'ai entendu une explosion, *non : j'entends une explosion*) ;

I (just) saw a flash (Je viens de voir un éclair*, non : je vois un éclair*).

Dans les deux cas, l'expérience ne peut pas être contemporaine de l'acte énonciatif parce que l'énonciation elle-même est une réaction à l'expérience subite.

Les adjectifs d'intensité peuvent changer l'interprétation des verbes imperfectifs. comme *aimer, détester,* à des perfectifs. Considérons les énoncés :

Jacques aime Amélie (stable, intemporel) ;

Amélie aime Jacques davantage (cerné dans le temps, suggère un mouvement par rapport au degré).

Le champ de vision peut changer un verbe qui décrit un état. Sil l'on adopte un champ de vision globalisant, le verbe est d'ordinaire imperfectif : *wind* (*serpenter*) donne donc :

The long road winds through the mist-covered hill.

Si, par contre, il s'agit du champ de vision immédiat et local de quelqu'un qui avance sur la route, ce champ permet de voir *wind* comme perfectif, désignant le processus comme une évolution dans le temps car l'observateur ne voit ou conçoit pas toute la portion serpentine de la route. Dans ce cas, *wind* peut figurer dans une construction à la forme progressive :

the road went winding through thhe mist-covered hills.

Qu'un verbe soit interprété comme perfectif ou imperfectif n'est due à aucune propriété inhérente d'une scène ; plutôt, il dépend des connaissances générales ou contextuelles, ou comment l'énonciateur veut dépeindre la situation :

A statue ***stands*** *in the park* (permanent donc, imperfectif) ;

A statue ***is standing*** *in the park* (provisoire : perfectif).

Our professor is sitting in his office, meditating. (l'on sent qu'il va changer de position) :

Rodin's The Thinker sits and meditates perpertually.

Même dans certains cas, l'on peut employer un verbe qui désigne un processus ponctuel de façon à communiquer une situation imperfective selon l'interprétation imposée aux suites de l'événement. L'on peut dire normalement : *Je vois* (ou *peux voir*) *la lumière,* mais pas *je vois l'éclair* pour les raisons expliquées *supra*. Cependant, comme les phénomènes instantanés sont souvent « violents », une foudre laisse des empreintes visuelles et auditives pendant quelques secondes après, et parfois, sur la mémoire pendant des années. Pour ces cas, l'on peut employer des verbes de perception ponctuels avec une interprétation imperfective, quelquefois à la forme progressive et avec les adverbes de durée : *I can still see the flash of the monstrous lightning. I 'm still seeing the flash which occured a short while ago.*

Joe entend toujours l'explosion du coup de feu.

Tous ces énoncés sont interprétés sans la délimitation inhérents aux processus instantanés . Ils sont sujets à l'extension due aux effets persistants d'un événement fuyard. Voilà pourquoi l'on peut interpréter le processus et toute la situation comme durable.

Nous sommes conscient de l'apparente contradiction ente cette conception de l'aspect verbal et les approches antérieures, (Guillaume, Comrie, Vendler, Dahl, etc.), du point de vue de la terminologie et de la définition, étant donné que l'approche originelle associe le progressif et l'imperfectif, par exemple. Mais le processus désigné ou dénoté par l'imperfectif grammatical (en tout cas, avec les verbes des types *achèvement* et *activité)* renferme et une transformation et un point final. L'aspect imperfectif (du point de vue grammatical) des verbes d'états est intégralement

pris en charge sous la grammaire cognitive. Du coup, il est plus apte de dire que la grammaire cognitive réunit les approches grammaticale et lexicale dans sa théorisation de l'aspect.

1.6 Les parallélismes entre verbes et noms

Selon la grammaire cognitive, les deux concepts sont similaires quant à la manière de catégoriser les entités dans le cas des noms, et les processus pour les verbes. D'abord, ils se divisent chacun en deux groupes. De plus, la division en groupes a les mêmes bases conceptuelles : la dichotomie entre *comptable* e t *massif* pour les noms est analogue à celle entre *perfectif* et *imperfectif*. Les deux distinctions dépendent de quatre facteurs : délimitation, homogénéité, contractibilité et répétabilité.

La distinction comptable/massif dépend de si l'entité désignée par le nom est conçue comme délimitée dans la visée immédiate du domaine de l'instanciation. Pour un nom prototypique (des objets physiques), le domaine est l'espace et la délimitation s'effectue par les limites spatiales qui définissent la forme de l'objet. Le stéréotype nominal, pour sa part, peut opérer de manière à fournir des domaines d'instanciation schématiques : une entité (*a thing*) est délimitée quand l'on peut établir une limite à l'ensemble des éléments constitutifs (*constitutive entities*).

Dans le cas des verbes, le domaine d'instanciation, c'est le temps conçu. La dichotomie perfectif/imperfectif dépend ici de si le processus désigné par le verbe est délimité dans la portée temporelle immédiate : le processus est délimité si l'on peut identifier quelque limite à l'ensemble des éléments constitutifs : les aspects d'un processus, comparables à des portions de substance qui deviennent un objet physique, résident dans la caractérisation du verbe comme une relation *complexe*, composée des relations constitutives distribuées au long d'un laps de temps. Les états composants successifs deviennent donc les éléments comparés. D'ordinaire, ils ne sont pas interprétés comme des états discrets car ils glissent infiniment les un dans les suivants.

Le processus (une relation évoluant dans le temps) est assimilable à une ligne composée d'un nombre infini des points arrangés sur une dimension. Chacun des points représente un des états constitutifs, c'est-à-dire, le relation entre les entités à un instant donné. Pour les perfectifs, le processus est interprété comme ayant et son début et sa fin dans le cadre temporel immédiat. Le processus désigné est donc délimité dans la portée immédiate du domaine d'instanciation.

Pour l'imperfectif, la relation s'étale de façon indéfinie. La portée temporelle immédiate met en scène une portion pour l'interprétation des participants. Donc le profil est restreint à cette portion.la relation entière désignée a ultimement un début et une fin, mais ces deux points sont vus extrinsèquement : les limites ne sont pas inhérentes à la situation. Ainsi, la relation considérée n'est pas intrinsèquement délimitée à l'intérieur de la portée temporelle immédiate dans le domaine d'instanciation.

Semblable à un nom comptable, le processus perfectif est interprété comme hétérogène, considéré de son intérieur. Le processus imperfectif est, par contre, homogène, identique au nom massif. La détermination de ces caractéristiques se fait à partir de la conception des états constitutifs comme étant identiques ou différents. Autrement dit, les perfectifs sont hétérogènes parce que la relation désignée change dans le temps. Les imperfectifs désignent des relations dont les états constitutifs restent identiques au long du laps de temps considéré. Ces relations sont donc homogènes. Comme les noms comptables, les perfectifs peuvent être homogènes à l'intérieur des bornes temporelles (le début et la fin). *Dormir, nager, méditer,* etc., sont comparables aux cas limitatifs, non-prototypiques par exemple : *un cercle, une bouteille d'huile, un bloc de marbre.*

Une entité désigné par un nom massif est susceptible à la contraction. Toute portion d'un exemplaire valable constitue elle-même un exemplaire valable de l'entité. Les caractéristiques de la substance dans une goutte d'eau sont exactement les mêmes que celles de la substance dans un seau d'eau. (Par contre une goutte d'eau est hétérogène car l'on peut conter d'autres gouttes d'eau, même si le matériau composant est homogène ; sel est sel qu'il s'agisse d'un kilogramme ou d'un cristal, mais un kilogramme de sel est hétérogène parce que l'on peut diviser cela en grammes ou en petits tas, voire isoler les cristaux individuels). Cette nature est contraire à celle des prototypes : un arbre, une voiture et un chat sont des entités bien définies et distinctes des autres arbres, chats et voitures.

Pareillement, *connaître quelqu'un, être, ressembler à quelqu'un* par exemple, sont des relations stables, quelles que soient la durée ou la période considérées. L'énoncé « *je parle anglais* » reste vrai, quelle que soit la durée considérée, à condition d'être énoncé par un Anglophone. De même, la lune est, depuis la prise de conscience chez l'Homme, le satellite de la Terre et, hormis une catastrophe galactique, la lune remplira cette fonction pour toujours. En contraste, les noms comptables et les relations désignées par les verbes perfectifs ne sont pas susceptibles à la contraction: la tête d'un chat n'est pas le chat ; un angle d'un carré n'est pas le carré entier, et deux lagons séparés par une distance de dix kilomètres n'est pas un lagon. Une situation analogue

s'applique aux verbes perfectifs : *laver une voiture* ne désigne pas le même processus que *laver l'un de ses pneus* ou *laver deux voitures*. En d'autres termes, le processus désigné par un verbe perfectif n'est pas divisible en sections identiques au processus de départ, mais ce processus peut se répéter : l'on peut laver une voiture deux fois, ou deux voitures une fois. L'on ne peut pas être grand ou petit plus d'une fois, ni vivre plus d'une fois. Cette propriété de répétitivité s'applique et aux noms comptables et aux verbes perfectifs. Selon Langacker (2008 :154) : « *Imperfectives are expansible, perfectives are replicable* »[24].

L'eau dans ces deux lacs évoque une seule entité massive *eau* mais deux exemplaires de *lac*. L'on peut également dire :

je connais cette chanson par cœur et

j'ai écouté la chanson cent fois

sans contradiction parce que une écoute constitue un événement bien défini et répétable. La répétabilité explique pourquoi les adverbes et d'autres circonstants de fréquence s'emploient avec les verbes interprétés comme perfectifs. Pour que les verbes imperfectifs deviennent répétables, un ajustement sémantique s'avère nécessaire pour pouvoir imposer une délimitation à une relation stable et inchangeable. Par exemple, *Elle ressemble à sa mère une fois de plus* s'explique non dans le sens que la ressemblance physique est (ou peut être) temporellement délimitée. Plutôt, il s'explique dans certains aspects de comportement et des qualités. Alternativement il est possible que la personne ressemble physiquement à sa mère pendant une période de sa vie (l'enfance), puis elle ait changé d'apparence en ressemblant à un autre parent. Après, elle change encore, reprenant l'apparence physique de sa mère.

L'implication de la discussion des quatre caractéristiques des verbes perfectifs et imperfectifs, c'est que la grammaticalité d'un énoncé n'est pas indépendante de son interprétation sémantique. Par ailleurs, l'interprétation sémantique n'est pas exclusivement linguistique : elle dépend de notre connaissance du monde (Lyons, 1977; Aurnague, 1999 ; Touratier 2010). Grâce à ces facteurs, la catégorisation linguistique est flexible.

1.7 Interprétation grammaticale de temps et d'aspect verbaux

Le contraste entre les deux types de verbe se fonde sur le comportement grammatical par rapport au temps et à l'aspect grammatical. Le comportement des types n'est qu'un signe de leur

24. *Dans tous les cas étudiés, la formation du participe ou de l'infinitif a comme effet de rendre atemporel, le processus du verbe dont l'infinitif ou le participe dérive. La base processuelle perd sa nature temporelle par de divers moyen. Quels que soient ces moyens, l'expression qui en résulte n'est pas un verbe, car il n'est plus temporel au sens de désigner une relation complexe balayée de manière séquentielle dans le temps conçu.*

caractérisation conceptuelle. Ce comportement permet de justifier le modèle distributionnel et les exceptions. Sous la grammaire cognitive, l'examen de l'aspect se limite au progressif (marqué par *-ing, -ant,* et *-ando* en anglais, en français et en espagnol respectivement). Le temps verbal a deux grandes sous-divisions : le présent et le passé.

L'aspect progressif est manifesté par les constructions *be*+ *-ing* (anglais) et *estar*+ *-ando* (espagnol) nous avons vu que le marqueur *-ing* impose un point de vue holistique au processus et donc rend le processus non-processuel. À l'instar de Comrie (1985), Langacker (2008) explique que le progressif permet de prendre une perspective interne. C'est dire que *-ing* impose une visée temporelle immédiate au processus, ce qui délimite quelque portion interne de la relation entière et la met en scène pour la considération. Seule la partie sélectionnée est désignée. Ceci ressort de la troisième caractéristique du progressif : l'interprétation de la relation désignée comme homogène, même avec les verbes qui indiquent un changement. Même si les états constitutifs ne ses ressemblent pas, ils sont pris pour des équivalents à un niveau donné d'abstraction. La combinaison *verbe +-ing/-ant* résulte dans une expression imperfective. Ce traitement holistique du processus le rend non-processuel parce que la relation désignée subit un balayage sommatif au lieu d'un balayage séquentiel réservé pour les verbes perfectifs. Le participe formé par *-ing*, homogène et holistique, est admis comme modificateur du nom (adjectif participial). Alternativement, le participe se combine avec *b e* (déjà imperfectif) pour former le progressif : *be dancing* ; *estar escrivando*. Comme *b e* (*estar, être, sein*) est schématique du point de vue sémantique (Langacker, 2008, Geeslin, 2006, et Bosque et Delmonte, 1999), il partage sa nature processuelle avec la relation désignée par le participe, y conférant ainsi sa temporalité. Ainsi, l'effet du progressif est de transformer un processus perfectif à un processus imperfectif. Le processus perfectif, bien délimité et muni d'un point final, sert de base conceptuelle pour le processus imperfectif car le progressif sélectionne et met en scène une portion du premier, perfectif, qui est ensuite traité par les processus cognitifs. Cette portion délimitée par le progressif exclut les parties du processus de base en dehors de la portion inhérente immédiate. Deux faits se révèlent ici : et le verbe et le progressif sont processuels mais chacun désigne un processus différent de l'autre, le progressif désignant une portion interne d'une relation entière désignée par le verbe. Ensuite, le progressif indique que son verbe est perfectif alors que le progressif lui-même est imperfectif.

Comme il s'agit dans ce travail de recherche de trois langues dont l'akan, passons à un survol de la nature de cette langue, surtout celle de ses verbes, au profit du lecteur pour qui l'akan reste plus ou moins une langue inconnue. Par ailleurs, cet exposé permettra, l'espérons-nous, de suivre les analyses qui suivront plus tard.

1.8 À propos de l'akan

1.8.1 Contexte sociolinguistique de l'akan

Comme nous l'avons indiqué *supra*, il y a quelque 70 langues pratiquées parmi la population ghanéenne. À part les langues indo-européennes, le haoussa et le fulfuldé qui sont d'origine étrangère, les autres retombent, selon les linguistes, dans l'un des deux grands groupes : le groupe kwa (comprenant aussi le ga-dangbe, des parlers guan et l'ewe) pratiqué dans le Ghana austral, et le groupe gur pratiqué dans les Régions septentrionales du pays. Ces deux groupes appartiennent à la famille nigéro-congolaise des langues africaines (Leclerc, 2011). L'akan est, de toutes ces langues, la langue la plus répandue au Ghana. Dépêchons-nous pour éclaircir un point de controverse. L'akan est tantôt considéré par d'aucuns comme une langue à multiples variantes (Osam, 2008), tantôt comme un groupe de langues apparentées les unes des autres (Edu-Buandoh, 2006). À notre avis, que cette entité soit prise pour une langue à plusieurs variantes ou pour un groupe de langues relève du point de vue à partir duquel l'on veut argumenter. Nous y reviendrons plus tard. Mais à partir du moment où nous adoptons l'approche purement linguistique, l'akan devient, tout simplement, une langue à multiples variantes. (Du point de vue des locuteurs natifs, l'akan serait un groupe de langues, plutôt qu'une langue unique. De cette optique, chaque langue de ce groupe s'identifie à une ethnie spécifique ayant ses propres us et coutumes, son parler à l'intérieur duquel l'on peut distinguer nettement des variantes. Selon ce classement, nous avons autant de langues que nous avons d'ethnies. Ceci n'est guère pratique, car entre l'asante-twi et les autres variantes telles que le kwahu-twi, l'akyem-twi, l'assin-twi, les différences se limitent à quelques éléments de vocabulaire, à des réalisations phonologiques légèrement différenciées, dont la prosodie, et à des tournures syntaxiques).

Si, par contre, nous prenons l'akan comme une langue, il existe trois grandes variantes ghanéennes : l'asante-twi, l'akwapim-twi et le fanti. En termes de nombre des locuteurs, une quatrième variante est reconnue, quoique moins importante que les précédentes : le bono (ou le brong). Les sous-variantes dont celles identifiées ci-dessus s'identifient par rapport à l'une des grandes variantes. Sous l'asante-twi, nous pourrons ajouter les parlers dankyira et twifo. Le fanti a plusieurs sous-variantes : le dena-mfantse utilisé à Elmina et ses environs, le borbor-mfantse commun à Mankessim, l'abora (ou abura) parlé à Abura Dunkwa, le gomoa utilisé par un groupe vivant à Apam entre d'autres petites villes et des villages. En fait, le gomoa est le sous-dialecte fanti le plus important en termes de population et de superficie. Un autre sous-dialecte du fanti est employé par les habitants de la métropole de Sekondi-Takoradi dans la région de l'Ouest. Comme dans tous les cas classiques (l'anglais, le français, l'arabe dialectal de l'Afrique du nord, etc.), les

distinctions majeures entre toutes ces sous-variantes sont phonologiques d'abord, et lexicales ensuite.

Il faut aussi noter en passant que l'akan se parle aussi dans la zone forestière de l'est de la Côte d'Ivoire où les dialectes sont le baoulé l'agni et l'abron (ou le bono). Dans ce pays, les langues voisines telles que le nzema, l'ébrié et l'appollonien, sont aussi regroupées sous l'akan. Tel n'est pas le cas au Ghana (*voir* Lewis, Simons & Fennig, 2014).

Concernant l'effectif des locuteurs de l'akan au Ghana, nous nous inspirons de Lewis (*ibid.*) pour proposer une population de plus de 10 millions, étant donné qu'en 2004, on recensait déjà 8,4 millions de locuteurs L1 et plus d'un million de locuteurs L2, selon le chercheur préalablement cité. Nous devrons toutefois signaler que ce sont des chiffres que nous trouvons modestes, parce que l'akan est très répandu sur tout le territoire du pays, surtout à Accra où les habitants d'origine akan dépasseraient de loin les Ga indigènes. Vu ce fait, l'akan sous ses multiples variantes sert de langue véhiculaire du pays, statut promu par le pouvoir économique réputé des commerçants akans et akanophones.

1.8.2 Éléments de syntaxe de l'akan

L'akan est une langue dont la structure de la phrase déclarative de départ suit le modèle SVO, tout comme l'anglais et le français. Par exemple, la phrase déclarative affirmative

Jacques mange du pain.

soit la version anglaise :

James is eating bread

se réalise en fanti comme :

James ri-dzi paanoo

James.PROG.manger. Pain

ou en asanti-twi :

James redi paanoo/brodo.

L'akan, tout en partageant la structure SVO des deux langues indo-européennes, s'en démarque par rapport à la structure du syntagme nominal. À part les déterminants possessifs et démonstratifs, un modificateur se place normalement après le nom. La post-modification s'applique aux adjectifs, aux déterminants défini (fonction spécifiante) et indéfini (fonction particularisante), car en akan, les noms à valeur générale ne subissent ni détermination définie ni détermination indéfinie. Donc,

banyin bi ba-a ha (fanti) ou *barima bi baa ha* (asante)

homme.dét.indéf.venir-prét.déicttique prox.

se traduit comme

Un certain homme est venu ici.

Pareillement,

Abofra no yɛ abofra pa (fanti) ou *akɔdaa no yɛ akɔdaa pa*(asante-twi)

enfant. DET.DEF. être.enfant.bon

a pour équivalent

L'enfant (dont nous parlons) est bon (ou gentil/sympathique).

Or, les noms à valeur générale ne s'attachent pas aux déterminants :

Akɔdaa bɔ nwa, ɔ-m-mɔ akyekyedeɛ (proverbe twi)

enfant.casser.escargot.3SG.NEG.casser.tortue

c'est-à-dire, un enfant casse la carapace de l'escargot, pas celle de la tortue.

On remarquera que tous les noms, se référant à tous les éléments des ensembles (les escargots, les enfants et les tortues, dans ce proverbe ne sont pas déterminés.

Une caractéristique phonologique commune à la plupart des sous-variantes du fanti et absente dans les autres variantes surtout l'asante-twi, c'est l'harmonie vocalique dans les morphèmes lexicaux (verbes, noms, adjectifs) et les morphèmes grammaticaux (les marques aspectuelles, les clitiques, les marques modales, les déterminants possessifs, etc.). L'harmonie consonantique est de rigueur dans toutes les variantes. Cette dernière se manifeste dans les combinaisons *négation+verbe*, *impératif+verbe* et *pluriel+nom*. Prenons certains exemples.

Négation + verbe :

Kɔ ! - Nnkɔ ! (*Kɔ - ɛnkɔ* : twi)

(2SG)(IMPER) aller (2SG)(NEG)(IMPER) aller

(*pars !- ne pars pas!*)

Cette transformation s'applique à tout verbe commençant par une consonne autre que les bilabiales[b] et [m] et la labio-dentale [f], ces trois autres employant le morphème *-mm-/-m-*

men(e) ! - Mmen (*ɛmmene*)

(2SG)(IMPER).avaler (2SG)(NEG)(IMPER).avaler

(*avale-la - ne l'avale pas*)

Notons que le pronom complément d'objet direct inanimé est sous-entendu.

Bra ha Mm- ba ha (*ɛmma ha*)

(2SG)(IMPER)venir.ici (2SG)NEG.(IMPER)venir.ici.

Il faut noter que les formes courantes varient de celles recommandées par la grammaire canonique, surtout en fanti : les locuteurs ajoutent *Mma,* forme négative de *ma* impératif de *-ma* (donner, permettre). Donc,

Kɔ ! donne – ***Mma nnkɔ*** ! (***Kɔ - m'ɛnkɔ*** : twi) ou ***m'ɛnnkɔ*** ;

men(*e*) ayant subi la négation devient souvent ***Mma mmen*** ou ***m'ɛmmen***(***e***) ;

Bra ha devient ***Mma mmba*** ou ***m'ɛmmba*** (***m'ɛmma***) ***ha***.

Ayant considéré la syntaxe des trois variantes majeures de l'akan employées par nos sujets, jetons un regard sur le verbe akan.

1.8.3 Le verbe akan

L'akan dispose d'éléments du lexique qui appartiennent à la catégorie grammaticale des verbes. Ces éléments sont dénommés « *nyɛe* » (fait - fanti) ou *adeyɔ* (fait- twi)(Bartels et Annobil, 1971 ; Agyekum, 2010). À notre avis, ce sont des dénominations lacunaires, vu qu'elles ne couvrent pas l'ensemble des phénomènes décrits par les mots que l'on regroupe sous l'étiquette *verbe*. Les deux termes ne font que refléter les actions, et mettre de côté les états, les perceptions et les transformations internes et psychologiques. Ceci dit, il n'en reste pas moins vrai que les verbes des classes que nous venons d'identifier sont tous regroupés sous ces termes. Ainsi, il y a les activités vendleriennes comme *-dɔw*/*- d ɔ* ou *-fow/-foro* (sarcler et grimper/monter en fanti et en twi respectivement). Nous avons *-du* (arriver ou atteindre) un exemple d'accomplissement ; *-nyim/-nim* (connaître ou savoir) : un état et -huntsi/-hwinte (éternuer : un achèvement).

Le verbe typique akan n'encode ni la personne ni le temps : la forme de base est donc ajoutée soit au nom soit au clitique pour exprimer l'aspect habituel, un peu comme le *simple present tense* des verbes réguliers anglais exprimant des activités, sauf que ces derniers encodent la 3^{e} personne du singulier. Comparons donc la conjugaison pour un verbe comme *-ba* (venir) dans les trois langues :

-ba	*venir*	*to come*
Meba	Je viens (habituel)	I come
eba (woba : *twi*)	tu viens	you come
ɔba	il/elle vient	he/she/it comes
yɛba	nous venons	we come
hom ba (moba)	vous venez	you come
wɔba	ils/elles viennent	they come

Le verbe akan, nous l'avons constaté ailleurs, n'encode pas le temps grammatical, malgré le fait que les enseignants de la langue aux niveaux primaire et collégien présentent les formes aspectuelles comme représentant les temps calqués sur les formes verbales anglaises. En fait, les premières grammaires de l'akan ont été confectionnées sur le modèle des langues européennes, en l'occurrence, celui de la grammaire anglaise. Ainsi le mot *kabea* employé par Akrofi (1963) est glosé par cet auteur comme *tense* (anglais pour temps verbal). Pour leur part, Bartels et Annobil (1971)décrivent nettement les formes aspectuelles comme *nyɛe-mber*, *mber* étant le nom akan pour temps chronologique. Osam (1994) dénie ces traductions de manière implicite, puisqu'il argumente que l'akan na pas de temps ; il n'y voit que l'aspect. Pour comprendre la nature aspectuelle du verbe akan, prenons *-didi* glosé comme *manger* (intransitif)

i. Kofi didi Kofi mange. (habituel)
Kofi.manger

ii. Na Kofi didi Kofi mangeait (habituel au passé)
NONPRES.Kofi.manger

iii. Kofi re – didi Kofi est en train de manger
Kofi.PROG.manger

iv. Wo- bɛ- ba no, na Kofi re- didi.
2SG.PROS.venir.EMPH.NONPRES.Kofi.PROG.manger
Ceci peut se traduire comme : *à ton arrivée, Kofi sera en train de manger.*

v. Wo- ba- eɛ no, na Kofi re- didi
2SG.venir. PRET.EMPH.NONPRES.Kofi.PROG.manger

à savoir, *Kofi mangeait lorsque tu es arrivé/À ton arrivée, Kofi mangeait.*

Nous voyons ainsi que la forme progressive du verbe twi (akwapim ou asante) (-)*redidi* (la forme fanti étant -*ridzidzi*) reste invariable : que l'énoncé soit actuel, au passé chronologique ou au futur chronologique importe peu. Comme nous le verrons tout de suite, la forme identifiée comme prétérit ne fait pas exclusivement référence au passé, bien que ce soit sa fonction principale. Soit le forme aspectuelle fanti *-bae* (sans complément visible) */- baa* (avec complément) qui, tout nu, encode le prétérit.

vi. E- ba- e a ? (ou Ebaa ha a?) - *Tu es venu ? etc.* (ou très rarement, *vins-tu ? etc.*)
2SG.venir.PRET.INTERROG.

La même forme peut encoder un passé hypothétique situé dans le futur :

vii. e- bɔ- kɔ wo fie no, nna me- ba- a hɔ.
2SG.PROS.aller.2SG.POSS.maison.EMPH.NONPRES.1SG.venir.PRET.là

traduction française possible : *quand tu rentreras chez toi, je serai déjà venu là-bas (et reparti)*. Ceci indique aussi que, comme je ne serai pas là, soit on te le dira, soit je laisserai des traces de ma venue là-bas. Ce fait étant expliqué, passons à la forme perfective d'un verbe de perception

La forme perfective du verbe akan peut indiquer le présent, le passé et le futur chronologiques, tout comme l'aspect habituel et la forme progressive. Il suffit d'ajouter *nna/na* pour situer l'action ou l'état dans un temps décalé du présent énonciatif. Prenons *te* (fanti : *tse*, glosé comme *entendre* ou *sentir*)

viii. Kwaku a- te ɛnkra a wo- to- o no no
Kwaku.PERF.entendre.message.REL.2SG.envoyer.PRET.3SG.DET.DEF

à savoir, *Kwaku a entendu le message que tu lui as envoyé.*

Mais la forme *-ate* s'avère constante quel que soit le temps de référence :

ix. Yɛ- du- yɛ no, na *Kwaku ate ɛnkra a wotoo no no* dada
1PL.arriver.PRET. EMPH.NONPRES……..déjà.

Kwaku avait déjà reçu le message que tu lui avais envoyé, au moment où nous y sommes arrivés.

x. Yɛ- bɛ- du fie no, na Kwaku a- te wo nkra no

1PL.PROS.arriver.maison.EMPH.NONPRES.Kwaku.PERF.entendre.2SG.POSS.message.DET.DEF

dada

.déjà

Lorsque nous arriverons à la maison, Kwaku aura déjà reçu ton message.

Considérons désormais la dernière forme de base que d'aucuns dénomment, à tort à notre avis, *daakye kabea* glosé comme *future tense*.

xi. Mo bɛ- kɔ dwa- so ? *Irez-vous au marché ?*

2PL. PROS.aller.marché.sur

La forme verbale - *bɛkɔ* et énoncé situé au moment de l'énonciation indique l'avenir, sans autre indication temporelle. Cependant, la forme peut indiquer le conditionnel temps sans changement aucun :

xii. Mo ka- a sɛ mo bɛ- kɔ dwa- so

2PL.dire.PRET.COMP.2PL. PROS.aller.marché.sur

c'est-à-dire, *Vous avez dit que vous iriez au marché.*

Les deux formes ne changeant pas tout en encodant deux valeurs temporelles distinctes, nous ne pouvons que parler d'aspect et non de temps. Il est possible de combiner les particules progressifs et prospectifs pour conférer à une action future un sens d'imminence , l'équivalent du futur proche:

xiii. Kwasi bɛ- kɔ Nkran ɔkyena (twi) /*Kwesi bɔ - kɔ Nkran ɔkyena* (version fanti)

Kwasi.PROS.aller.Accra.demain

(*Kwasi/Kwesi ira à Accra demain*)

Après la combinaison, nous avons

xiv. Kwasi rebɛkɔ Nkran seseiaa OU *Kwesi robɔkɔ Nkran seseiara*

-re- étant, le rappelons-nous, l'infixe du progressif, et *-bɛ-* celui du prospectif (terme que nous avons adopté pour cette section au lieu de « *futur* », parce que nous le trouvons plus commode que le dernier.

1.8.4 Prosodie de l'akan

L'akan (et toutes ses variantes présentes sur le territoire ghanéen) est une langue à ton (Genzel, 2013 ; *voir aussi* Osam, 2003 et Gyasi-Obeng, 1999). Toutes les variantes font preuve de cette caractéristique fondamentale, chacune à sa manière (cf. Marfo, 2004). Comme le note Kügler (2016) il y a lieu de séparer le ton de l'intonation le premier portant sur le morphème ou l'élément lexical et la deuxième opérant au niveau de l'énoncé (il nous semble un peu inacceptable de parler de la phrase cette dernière étant un élément de la grammaire surtout scolaire). Selon Dolphyne (1988) l'akan possède deux tons le montant ou le haut (représenté par le diacritique ´) et le tombant ou le bas (`). Selon cette auteure (Dolphyne, *in* ibid.) il existe un troisième ton, le haut neutralisé (*downstepped high tone*) mais selon Genzel (2013), certains ne reconnaissent pas cette triade. Le ton porte surtout sur les éléments lexicaux, servant ainsi à distinguer deux ou plusieurs homophones qui sont différents du point de vue sémantique. Notons que le ton est lié au syllabe (Kügler, 2016 ; Abakah, 2002). Par exemple, Dolphyne (in *ibid*.) nous décrit cette distinction en examinant les homophones suivants :

pápá (bon/bonne)

pàpá (père)

Ces deux mots sont reconnus comme tels dans les trois variantes majeures de l'akan identifiées *supra*. Une troisième combinaison est présente dans l'asante-twi et ses sous-variantes (le denkyira, l'akyim, le kwahu, etc.) pour l'éventail :

pàpà,

la forme fanti pour le même objet étant

pàpáá (*ou* pɛ̀pɛ́ɛ́ dans la sous-variante parlée à Cape Coast)

Les locuteurs natifs arrivent donc à distinguer les trois formes du point de vue sémantique grâce aux permutations des deux tons. Ces permutations opèrent aussi dans d'autres paires et

groupes minimaux homophones. Il faut signaler au lecteur que les distinctions ne sont pas toujours universelles : tantôt elles sont présentes dans les trois variantes, tantôt elles opèrent dans une ou deux variantes, tantôt elles se limitent à quelques sous-variantes. Considérons les permutations suivantes

mé nànà
(1s. POSS.grand-parent)

mon grand-père/ma grand-mère

Cette interprétation est valable pour toutes les variantes discutées. Cependant, une autre interprétation s'avère habituelle pour le fanti, l'akwapim et pour les sous-variantes occidentales et australes de l'asante-twi :

mon (ma) petit-fils (petite-fille) ;

les autres déterminants possessifs (*wo, ne, hɛn* ou *yɛn, hom* ou *mo, etc.*) suivant le modèle de *me nana*. Ainsi, l'ambiguïté est désamorcée par le contexte discursif ou par la situation physique. Les locuteurs des sous-variantes orientales telles que l'akyem et le kwahu réalisent toutefois cette deuxième interprétation comme suite :

mè nánà (mon petit-fils, *etc.*).

Ici, l'ambiguïté n'est plus possible, la permutation tonale précisant la relation entre le locuteur et le référant.

Passons à l'examen d'une combinaison singulière : *ɔwɔ nam*. Selon les permutations, cette représentation peut être un groupe nominal ou deux, voire trois énoncés distincts.

ɔ́wɔ́ nám (*asanti-twi, akwapim, fanti*)
(serpent.chair)
la chair du serpent

ɔ́wɔ́ nàm
serpent.marcher.3S(0)
le Serpent marche/marchait.

Notons que cette interprétation est valable dans un contexte où le serpent est personnifié, comme dans un conte féerique. Elle tient dans toutes les variantes majeures que nous considérons dans cette section.

ɔ̀ - wɔ̀ nám
3S.posséder.0 chair

il/elle a de la viande/du poisson/ de la chair.

ɔ́ - wɔ̀ nám
3S.percer.0.chair
il /elle perce la chair (interprétation valable pour certaines sous-variantes du fanti).

Au niveau de l'intonation, il en existe deux en akan : la montante et la tombante/ la descendante. Comme dans d'autres langues telles que l'anglais et le français elle aide à distinguer des types d'énoncés. Par exemple, l'intonation tombante se manifeste à la fin d'une déclaration ou d'une impérative ordinaire. L'intonation montante remplit plus de fonctions discursives que la tombante, marquant par exemple la fin d'une proposition non finale dans un énoncé bi- ou pluri-propositionnel, une interrogation totale ou une exclamation. Pour le reste, disons que les ouvrages cités sur la prosodie de l'akan parlé au Ghana traitent ce sujet en entrant dans des détails que nous jugeons peu nécessaires pour notre exposition sur cette langue

Pour conclure cette section sur l'akan, regardons d'autres faits sur cette langue. D'abord, notons que l'akan est une langue écrite au moyen d'un alphabet latin modifié (avec deux autres symboles vocaliques, et privé de *c, j, q, v,* et x. L'asante et l'akwapim n'ont ni le[z] ni le graphème pour le représenter, le fanti, dans lequel ce son est réalisé, le représente au moyen d'un digraphe, *dz*. Le fanti a une affriquée [ts] que les autres n'ont pas. Les digraphes suivants seraient communs à la plupart des variantes : *ky* pour [tʃ], *kw, tw* [tʃw], *dw* [dʒw], *gy* [dʒ], etc.

Il faut aussi noter que, depuis l'ère coloniale, les autorités ont adopté trois formes standards une de chaque variante pour l'enseignement scolaire (jusqu'au niveau master 2) et pour la publication. Avant l'arrivée des blancs, l'akan connaissait déjà le sort de la quasi-totalité des langues africaines en ce qu'il était une langue sans écriture. Il existerait de l'évidence anecdotique

que les chroniqueurs musulmans de l'Afrique du nord auraient entrepris la codification du twi dans l'écriture arabe. Les efforts des missionnaires et des colons ont mené à des publications dont des grammaires, des romans, des dictionnaires anglais-akan, des recueils des poèmes ainsi que des ouvrages religieux notamment la Bible chrétienne. Malgré ces efforts et le statut de l'akan en tant que lingua franca de facto (44 % des Ghanéens seraient locuteurs de l'akan L2), puisque l'akan n'a presque aucun rôle officiel en dehors de l'école, tout rôle officiel étant réservé pour l'anglais, et grâce l'inertie officielle vis-à-vis de la promotion des langues indigènes et l'engouement des Ghanéens scolarisés pour l'anglais, les chercheurs en matière de la préservation des langues indigènes, dont Amuzu (2005), et Agyekum (2010) croient que dans une période de 30 à 40 ans, l'akan et les autres langues indigènes disparaîtront. Nous n'avons qu'à émettre le même avis, ayant mené des recherches sur le sujet depuis un certain temps.

1.9 Conclusion partielle

Au cours de ce chapitre, nous avons essayé de mettre sous la loupe les concepts et les bases théoriques qui ont trait à notre travail. Nous avons examiné l'équivalence des points de vue de Nida et de Catford. Nous avons trouvé des rapprochements entre les deux traitements, ainsi que des divergences. Le fait de la pertinence du concept dans toutes ses manifestations et ses ramifications à la présente étude a aussi été soulevé ici, étant donné que la situation de nos futurs participants est celle du plurilinguisme et du multilinguisme. Ensuite, nous avons examiné la question de l'aspect verbal, en l'occurrence, les aspects perfectif et imperfectif. Ceci nous a permis de découvrir les caractéristiques spécifiques qui démarquent le perfectif de l'imperfectif. Comme nous souhaitons étudier les verbes, l'examen du concept était incontournable. Nous avons touché au sujet de la traduction en général, ainsi que comme outil d'enseignement/apprentissage des langues seconde et/ou étrangère en nous appuyant sur les travaux des chercheurs et des concepteurs comme De Souza, Gorlée, Wlosowicz, Besse, Puren, etc. L'étude du développement historique de la traduction ainsi que son état actuel permettait déjà de l'asseoir dans les pratiques de la classe de langue seconde ou étrangère moderne. En outre, l'étude de la psycholinguistique cognitive et des aspects de la linguistique cognitive moderne selon les travaux de Chomsky (face aux thèses des behaviouristes dont Skinner et Watson), et celles des chercheurs tels que Talmy, Jackendoff, Victorri et Langacker, nous permet de déterminer les liens entre le langage, son traitement et les processus mentaux. À partir de cet examen, nous avons formulé un cadre théorique et un cadre empirique qui nous guideront dans les phases du recueil et de l'analyse des données.

Nous avons ressenti la nécessité de présenter la langue akan sous des rubriques : sa position sociolinguistique, sa syntaxe, quelques éléments de la phonologie de cette langue-là et surtout, la

nature de son système verbal, soulignant la nature aspectuelle de ce dernier. Nous avons aussi pronostiqué son avenir au Ghana. Nous croyons donc offrir au lecteur non-averti un survol à la fois rapide et assez compréhensif de cette langue importante au Ghana.

Ceci dit, il y a lieu de réfléchir aux données qui seront examinées à la lumière des concepts et des théoriques réunis. La collecte des données exige une méthode précise. Les composantes de cette méthode formeront le sujet du chapitre suivant.

CHAPITRE 2

Méthodologie de l'enquête

2.0 Introduction

Puisque notre étude se situe à cheval entre plusieurs disciplines, à savoir, la grammaire, la didactique, la psycholinguistique et la traduction, il nous incombe de trouver une méthode éclectique qui permettrait de prendre en compte les paramètres ayant trait à ces disciplines et d'assurer des mesures plus ou moins exactes des variables identifiées. Dans ce chapitre, nous allons exposer la méthodologie que nous entendons déployer dans le recueil des données. Ici, les lieux de recherche, la population cible, l'échantillon et les procédures qui mèneront à sa sélection et les procédures à employer dans la collecte des données elles-mêmes seront discutés. Aussi, nous allons aborder les outils que nous comptons employer et la pré-enquête que nous avons menée.

Toutefois, avant d'entrer dans le vif du chapitre, rappelons-nous le but de cette tâche. Le but principal de ce travail est de découvrir, à travers la traduction, la maîtrise du passé composé et de l'imparfait du français, et les influences éventuelles qu'exercent les langues acquises antérieurement sur ces formes verbales françaises chez nos enquêtés. Des travaux récents (Arabski, 2006 ; De Angelis et Selinker, 2001) ont révélé d'importants transferts, soit de la L1, soit d'une L*x* (où *x* désigne un chiffre et une valeur autres que *1*) sur l'apprentissage de la langue étrangère ciblée. En outre, la traduction s'emploie comme outil de compréhension et de vérification de la signification d'un élément d'une langue étrangère comme nous venons de voir dans les chapitres précédents. Il est vrai que la traduction s''emploie plus facilement dans la vérification de la signification ou du sens des mots, des groupes ou des expressions que dans des tâches qui impliquent la morphosyntaxe ; cependant, pour nous, la distinction n'est qu'arbitraire, comme l'explique Langacker (1986 ; 2008) : ce qui est plutôt clair dans le cas des langues agglutinantes comme le turc, où, généralement, les notions du mot et de la phrase ne sont pas aussi nettement délimitées que dans les langues analytiques comme l'anglais et le français. (Pirkola, 2001). Notons quand même que l'allemand permet l'agglutination dans la formation des noms (Haspelmann, 2009), de sorte que l'on a de très longs noms en allemand.

Dans ce chapitre, nous nous proposons de décrire tous les aspects de la méthode que nous entendons employer pour le recueil des données. D'abord, nous allons décrire les lieux d'enquête, la population cible et l'échantillonnage. Puis, la description des instruments de recueil des données et

l'exposition des procédures suivront. Nous discuterons l'étude pilote pour clore le contenu de cette exposition.

2.1 Lieux de l'enquête et population cible

Le but fondamental de notre enquête est de vérifier la maîtrise du système aspectuo-temporel du français chez les apprenants Ghanéens du FLE en licence et d'étudier les influences des autres langues sur le traitement cognitif du temps et de l'aspect en français par les sujets qui participeront à la recherche. Pour atteindre ces objectifs, nous avons conçu des tâches de traduction et d'interprétation que nous proposerons aux enquêtés. Nous entendons mener cette enquête dans trois universités publiques du Ghana auprès des apprenants en deuxième année de licence.

2.1.1 Lieux de l'enquête

Les sites que nous avons sélectionnés pour notre enquête sont trois universités publiques au Ghana : la University of Ghana (UG), la Kwame Nkrumah University of Science and Technology (KNUST), et la University of Cape Coast (UCC). Ces trois sont parmi les quatre universités publiques qui offrent des formations en FLE aux niveaux licence, master et doctorat, et aux niveaux Master 2 et doctorat en FOS, le FLE étant enseigné à l'UG et à l'UCC depuis au moins quarante ans.

Ainsi, nous sommes censé décrire les caractéristiques de la population des étudiants qui participeront à l'enquête. Dans la section suivante, nous allons traiter les questions touchant à la population cible..

2.1.2 Population cible

Pour Griffee (2012) et Ruane (2005), la population d'une recherche est composée du groupe pour lequel le chercheur montre un certain intérêt. Selon Zihisire (2011.), la population cible doit être définie de façon univoque et explicite, ce qui permet au chercheur de pouvoir situer chaque élément comme faisant partie ou non du groupe. À partir de ces réflexions, nous définissons la population cible comme un groupe d'éléments partageant les mêmes caractéristiques pertinentes pour une recherche ou une enquête. Notre population cible est composée des étudiants partageant un ensemble de caractéristiques : d'abord, ils sont en licence et inscrits aux programmes de FLE en dans les trois universités qui seront les lieux de l'enquête ; ensuite, ils doivent avoir l'akan (le fanti ou le twi) comme une langue première ou comme une des langues premières du point de vue de l'usage et de chronologie : ils doivent acquis l'akan depuis le bas âge et doivent être capables de comprendre l'akan et le parler couramment (être capables de parler de leurs activités au quotidien et répondre aux questions là-dessus sans préparation préalable) ; puis, ils sont scolarisés dans un

contexte multilingue où la langue d'instruction est l'anglais (Amuzu, 2000 ; Kuupole, 2011 ; De Souza, 2013) et donc sont des locuteurs compétents de l'anglais : l'anglais est donc pour eux une des langues secondes ou l'unique langue seconde. Les membres de la population cible apprennent le français, donc, dans ce contexte multilingue et dans une situation où le français est décontextualisé, ce qui rend la maîtrise adéquate du français difficile. D'ailleurs, nous croyons que ce contexte multilingue a des influences sur le développement des réflexes cognitives en français. En effet, l'éducation nationale est multilingue : le Ministère de l'Éducation Nationale a accordé à 10 langues (ou 16, selon Lewis et al., 2013) le statut de langues nationales ou institutionnelles qui sont enseignées à tous les niveaux de l'éducation. L'apprentissage d'une de ces langues est obligatoire du primaire jusqu'au collège. En général, la langue nationale enseignée est la langue parlée dans le lieu ou la langue nationale comprise par les habitants de la région. En outre, la politique linguistique stipule que, pendant les trois premières années de la scolarisation au primaire, l'enseignement des autres matières doit être dispensé en langue du lieu ou est située l'école. Au-delà du collège, l'apprentissage de ces langues nationales est facultatif, dépendant du programme d'études (généralement les lettres) que poursuit l'apprenant. Selon Lewis et al. (2013), il y a 81 langues parlées au Ghana dont des langues d'origine étrangère, en l'occurrence, le fulfuldé (de la famille nigéro-congolaise), le haoussa (langue chamito-sémitique) et le français (langue indo-européenne de la famille romane). L'anglais est la langue officielle décrit comme « *de facto* » par Lewis et al. (*in ibid.*).

La politique linguistique exige l'apprentissage du FLE à partir du collège (*Junior High Schools* ou JHS) en région de la situation du pays dans une sous-région dominée par une présence francophone : les trois pays limitrophes du Ghana, à savoir, le Togo, le Bourkina Faso et la Côte d'ivoire,, sont des pays francophones. L'enseignement du français est censé être obligatoire à condition de la présence d'un enseignant du FLE. Cependant, étant donné l'effectif réduit des enseignants de cette matière au niveau JHS, la plupart des étudiants n'abordent l'apprentissage du FLE qu'au niveau lycée (*Senior High Schools* ou SHS) (De Souza, 2013). En conséquence, ces apprenants n'ont pas de bases solides en français, l'ayant, pour la plupart d'eux, appris pendant 3 ans. En termes de pourcentages, il y a plus d'enseignants de français au niveau SHS (67,2 %) qu'au niveau JHS (21,4%), bien qu'en termes des quantités brutes, l'inverse est vrai : 1107 JHS disposent des enseignants de FLE sur un total de 7970 JHS contre 339 SHS disposant des enseignants de FLE sur un total de 504. Ce sont ces étudiants plurilingues ayant des compétences communicatives en akan et en anglais et apprenant le FLE en licence dans les trois universités publiques. Cependant, le nombre des étudiants qui posséderaient toutes ces caractéristiques est élevé : selon Edu-Buandoh

(2006), tous les participants aux entretiens parlaient soit le twi, soit le fanti, bien que certains se soient identifiés comme ayant une L1 autre que ces deux variantes de l'akan. Ce qui est notable, c'est que ces étudiants ont été sélectionnés aléatoirement. D'ailleurs, dans l'analyse de ses questionnaires, Edu-Buandoh révèle que plus 94 d'un total de 130 étudiants enquêtés parlaient le twi et 44 parlaient le fanti. Il est aussi à noter que tout le monde parlait l'anglais et au moins une langue ghanéenne, mais la majorité parlait plus de deux langues.

Il est vrai que nous ignorons actuellement le pourcentage de notre population cible qui parle l'akan mais vu les statistiques d'Edu-Buandoh et de Lewis et al. (ils estiment que quelques 8 300 000 personnes parlent l'akan alors que Leclerc (2011) propose 44 % de la population comme locuteurs de l'akan), nous supposons qu'au moins 60 % des apprenants du FLE en licence sont aussi akanophones et tous sont anglophones. Le nombre élevé que ces chiffres présentent exclut la possibilité de mener l'enquête auprès de toute la population. Pour cette raison, nous allons concentrer nos efforts sur la section qui appartient à la promotion accédant au niveau 200 à la rentrée scolaire en août, 2013. Nous avons des raisons qui justifient notre choix.

D'abord, ce qui nous attire vers ces étudiants en deuxième année de licence, c'est leurs compétences linguistique et communicative en français. Kuupole (2001, 2012) démontre que les apprenants du FLE en première année de licence sont des faux-débutants en raison des problèmes méthodologiques tels que une sur-concentration sur la grammaire (visant la compétence linguistique au dépens de la communication), l'insuffisance des heures de contact allouées au FLE aux niveaux pré-universitaires et l'insuffisance de vraie situations de communication qui offriraient aux apprenants l'opportunité d'employer le français en dehors du contexte du cours de FLE. Donc, les universités ont transformé la première année en licence en année préparatoire au cours de laquelle des cours de mise à niveau sont proposés aux étudiants. Par la suite, les apprenants en première suivent des cours d'expression comprenant la rédaction, la conversation, l'écoute et des cours de grammaire française. Ces étudiants abordent alors la deuxième année en licence avec un niveau de français entre A2 et B2 selon les critères du CECR. À cette année-là, ils entreprennent des cours en littérature, en traduction, en didactique et en linguistique, tout en continuant à suivre les cours oraux et les cours d'expression écrite, y compris la grammaire. De ce fait, nous croyons trouver la justification pour notre choix des étudiants au niveau 200, car ils sont censés avoir atteint les compétences cognitives et linguistiques nécessaires, surtout en grammaire et en lexique, pour exécuter les tâches de traduction (version vers la L1 et la L2).

En plus, les étudiants au niveau 200 auront appris l 'anglais pendant au moins 12 ans aux niveaux pré-universitaires, dans des cours d'anglais et par le biais des autres matières, l'anglais étant la langue d'instruction obligatoire depuis la 4e année du primaire. Toujours est-il que la compétence générale en anglais varie d'un individu à un autre, même si le niveau est généralement supérieur à celui atteint en français. Mais le contact avec l'anglais ne s'arrête pas juste après les cours : les journaux, les émissions télévisées, les programmes de la radio, les magazines sont presque tous en anglais. Ceci fait que, même ceux qui ont appris leurs L1 ou une autre langue nationale dans la situation formelle scolaire, (les variantes de l'akan comprises) maîtriseraient mieux l'anglais à l'écrit et sur des tâches cognitives impliquant une langue, bien qu'à l'oral, ils parlent et comprennent l'anglais très bien, voire excellemment pour certains d'entre eux. Il est possible, mais rare, de trouver des Ghanéens pour qui l'anglais sert de L1 selon tous les critères (chronologie d'acquisition, fréquence d'emploi, maîtrise des quatre compétences et facilité d'emploi).

À propos des effectifs des apprenants au niveau 200, l'on avait, au cours de l'année scolaire passée, 75 étudiants inscrits en FLE à l'université de Cape Coast et 135 étudiants à l'UEW, Winneba. De Souza (2013) note 118 et 138 étudiants en FLE pour l'"Université de Kumasi et l'Université du Ghana respectivement. Même à supposer que 40 % de ces étudiants étaient akanophones, nous aurions 164 étudiants après de qui nous mènerions notre enquête. Pour des contraintes financières et temporelles, ainsi qu'à cause de la dispersion spatiale des universités, nous ne saurions mener une enquête d'une envergure pareille. Nous préférons donc travailler avec un échantillon représentatif tiré des trois universités identifié ci-dessus. Dans la section qui suit, nous allons décrire les procédures d'échantillonnage que nous entendons employer.

2.2 Échantillonnage

L'échantillonnage se définit comme : « *techniques used to select groups from a wider population* » (*les techniques déployées pour sélectionner des groupes à partir d'une population plus grande*-notre traduction) (Davidson, 2006 : 271). Ruane (2005) lie l'échantillonnage à l'échantillon (*sample*) qu'elle décrit comme sous-ensemble de la population-cible. Selon Ruane, l'échantillon doit « imiter » ou représenter parfaitement la population entière. Il s'agit donc de sélectionner un groupe restreint dont les membres sont représentatifs de la population des étudiants qui répondent à nos critères. En d'autres termes, un échantillon représentatif est celui dont le profil est exactement le même que celui de la population cible (de Vaus, 2002). À ce stade, une question se pose : comment assurer la représentativité de l'échantillon sélectionné ? Car les données recueillies auprès d'un échantillon doivent être raisonnablement représentatives des données que

l'on recueillerait auprès de la population cible entière si l'on parvenait à mener l'enquête sur le grand groupe.(Ruane, *in ibid.* ; Cohen et al., 2007). L'adoption de l'échantillonnage est sujette aux contraintes qui militent contre une étude impliquant la population cible entière : une population trop large, une dispersion spatiale des membres de la population cible ; la nécessité de recueillir des données détaillées pour faciliter une étude approfondie des variables et des contraintes temporelles de la part du chercheur. Sur ce dernier point, nous devons expliquer que la répartition de notre programme ne nous permet pas de mener notre recherche sur tous les étudiants dans le groupe. Il est aussi vrai que, souvent, pour les populations humaines, il est impossible d'attirer tous les individus à participer à une étude pareille.

Pour Bhattacherjee (2012) le processus d'échantillonnage comprend trois étapes majeures : l'identification de la population cible, la détermination des sections de la population cible qui sont accessibles (ce que Bhattacherjee, *in ibid.*:66, appelle *sampling frame*), et la sélection d'un échantillon par l'application des techniques d'échantillonnage probabiliste ou non-probabiliste. Notre première étape consiste à déterminer les lieux de l'enquête et la population cible. Mais cette étape a déjà été réalisée, parce que nous avons déjà identifié et la population cible et les lieux de la recherche. L'étape suivante consiste à déterminer lesquels des étudiants akanophones du FLE au niveau 200 sont accessibles et dans quelles circonstances ils seront disponibles. Comme nous l'avons déjà indiqué, nous ne visons pas la pleine participation de la population cible à 100 %; nous allons donc sélectionner à partir des groupes accessibles, entre 10 et 15 étudiants par université, ce qui nous fournira entre 30 et 45 étudiants remplissant tous les critères (le bilinguisme anglais-akan et l'apprentissage de FLE au niveau universitaire) posés par les variables.

Le recours à l'échantillonnage dépend non seulement des contraintes identifiées *supra*, mais aussi des procédures de collecte des données à adopter ainsi que des instruments à employer dans le recueil. Plus on a d'instruments à déployer dans le recueil des données, plus le recueil devient complexe (Davidson, 2002 ; de Vaus, *in ibid*.)

Comme notre étude comportera trois instruments et quatre procédures, nous croyons que la taille de l'échantillon que nous nous proposons est suffisamment large pour nous permettre d'accéder à des données fiables. En effet, puisque notre étude vise les influences interlinguales sur la maîtrise du système aspectuo-temporel du français en tant que langue étrangère, nous visons une situation de travail où les apprenants (enquêtés) auront chacun à traduire partiellement des textes en français vers l'anglais individuellement sans dictionnaire bilingue; le questionnaire structuré qui

sera administré après la traduction, et deux interviews:l'une sera purement axée sur le recueil des données sur les compétences cognitives et communicatives en L1 et en L2, l'autre aura pour but de recueillir les difficultés et les défis auxquels les participants auront fait face lors de l'exécution de la première tâche et de la première interview.

2.3 Procédures d'échantillonnage

Ayant introduit l'échantillonnage et ce qu'il signifie pour nous et pour notre travail, nous devons discuter les procédures que nous comptons déployer pour sélectionner un échantillon scientifiquement acceptable et apte à nous apporter les données dont dépend la réussite de toute notre entreprise. Il existe deux types majeurs d'échantillonnage : le probabiliste et le non-probabiliste (Beaud, 2009; Morgan, 2008). *L'échantillonnage probabiliste* représente un procédé d'échantillonnage où l'échantillon sélectionné est composé d'éléments pris aléatoirement de la population cible (Mouton et Marais, 1996 ; Morgan, *in ibid*.). Son but est d'assurer que tout membre a une chance égale d'être sélectionné. Il est nécessaire de souligner que la procédure probabiliste ne garantit pas la représentativité de l'échantillon ; elle définit plutôt la probabilité d'un résultat inattendu, selon Morgan. Cette procédure s'emploie optimalement pour une population homogène : les membres possèdent les mêmes caractéristiques en mesure égale.

Par contre, les procédures *non-probabilistes*, adoptées souvent en sciences sociales, ciblent des éléments (ou groupes) spécifiques parce qu'ils possèdent des caractéristiques visées par les chercheurs. Berg (2001) explique que le chercheur qui fait appel à son expertise ou sa connaissance d'un groupe dans la sélection des membres à enquêter :

> « *...In some instances, purposive samples are selected after field investigations of some group, in order to ensure that certain types of individuals or persons displaying certain attributes are included in the study*[25] » (p.32).

L'échantillonnage non-probabiliste est reconnu comme moins scientifique que le probabiliste, les résultats étant considérés comme moins généralisables à la population cible, selon Berg (2001) et Davidson (2002). Malgré cet inconvénient, Davidson (*in ibid.*) note que les chercheurs qui l'adoptent essaient d'assurer un degré de représentativité, afin que l'échantillon reflète largement la population cible de laquelle il est tiré par rapport aux propriétés recherchées.

25. *...Dans certains cas, des échantillons non-probabilistes sont sélectionnés après l'enquête du terrain menée auprès d'un groupe donné, afin que le chercheur puisse s'assurer que certaines catégories d'individus ou ds personnes qui ont des caractéristiques spécifiques participent à l'enquête.*

Notre population cible, en tant que sous-ensemble de deux groupes au moins (les étudiants du FLE en deuxième année de licence et les Akanophones apprenant le FLE en licence), est elle-même un échantillon non-probabiliste. Nous allons donc employer une combinaison des deux procédures pour sélectionner les échantillons auprès desquels nous mènerons notre enquête. D'abord, nous administrerons un questionnaire aux étudiants. Quelques attributs que nous espérons chercher sont la compétence communicative en akan, l'apprentissage scolaire (ou son absence) de l'akan, et la fréquence des échanges en akan chez l'individu. Nous espérons identifier ceux qui ont une fréquence élevée, employant l'akan comme la langue de communication primaire (c'est-à-dire, hormis l'anglais et le français). Nous allons faire abstraction du plurilinguisme en langues nationales pourvu que l'akan soit dominant en termes de communication ordinaire. Ayant identifié notre population cible, nous accéderons à la deuxième étape de l'échantillonnage.

Pour la deuxième étape, nous emploierons un procédé probabiliste pour sélectionner entre 10 et 15 étudiants qui participeront à l'enquête proprement dite. Ce procédé comprendra un tirage au sort. D'abord, nous marquerons des bouts carrés de papier avec deux caractères, par exemple, *A* et *B*, que nous plierons et mélangerons dans une boîte. Les étudiants seront demandés de sélectionner un bout chacun et le déplier, après quoi ils seront groupés selon le caractère choisi. À partir des deux groupes, nous sélectionnerons entre 10 et 15 candidats qui participeront à l'étape majeure du recueil des données. Nous demanderons aux participants prospectifs de façon explicite de donner leur accord d'y participer volontairement. Ceci est pour enlever toute idée d'obligation de participer à l'étude. (Citro, Ilgen et Marrett, 2003). Elle permettra en plus de réduire les chances que quelqu'un y participe contre son gré. Cette méthode nous donnera entre 30 et 45 participants prospectifs pour l'enquête proprement dite.

2.4 Méthodes de collecte de données

La méthode principale que nous adopterons dans la collecte de données, c'est un test écrit de traduction (version vers l'anglais). En fait, nous adoptons la méthode de Wlosowicz () que nous adapterons ensuite à notre cas spécifique. Nous pensons qu'il sera peu fructueux de mener l'enquête autrement parce que l'observation en situation de travail, par exemple, ne permet pas tout seule de vérifier les processus cognitifs en jeu lors de l'emploi d'une langue. Cohen et Weaver (2004) et Naiman et al. (1996) témoignent de la difficulté que l'on rencontre quand l'on emploie l'observation comme outil de collecte de données sur les processus cognitifs en marche pendant l'exécution d'une tâche langagière. Cohen et Weaver (*in ibid*. :160) arguent :

> *It is a challenge for teachers and/or their assistants to employ such rigorous observational methods, not only because teachers have lots of other things to do, but also because many of the language and language use strategies are going on inside the learner's head and cannot be observed*[26].

Ces chercheurs et bien d'autres, dont Song (2005), O'Malley et Chamot (1990) et Ellis (1994) prônent l'emploi de plusieurs outils ensemble pour parvenir aux meilleurs résultats, c'est-à-dire, les données les plus fiables. Comme Song (*in ibid*.) l'explique, il est possible d'adopter un test écrit pour vérifier les compétences et les processus cognitifs mis en jeu par un participant. Un test pareil doit être du type référencé : il mesure la prestation de l'enquêté selon un/des critère(s). Dans notre cas, nous allons proposer une variante de ce que Baker (2010 :100) appelle « *learner corpus* » (*corpus d'apprenant*) et décrit comme « *a corpus of a particular language produced by learners of that language* [27]». Dans l'évaluation qui suit, Baker (*in ibid*.) déclare :

> *Learner corpora can be useful in allowing teachers to idenify common errors at various stages of development, as well as showing over- and underuses of lexis or grammar when compared to an equivalent corpus of native speaker language*[28].

Nous adapterons cet outil et l'approche permet de le déployer à notre recueil et, avec d'autres outils, à savoir, l'interview et le questionnaire, nous espérons produire des données permettant de vérifier les hypothèses.

2.4.1 Description du test écrit

Ce test comporte deux extraits, l'un de *L'étranger* d'Albert Camus, l'autre d'*Au cœur des ténèbres* de Joseph Conrad. Nous avons sélectionné ces deux textes sources parce que ce sont des narrations. Spécifiquement, le choix de *L'étranger* a été fait par rapport aux temps verbaux principaux employé par l'auteur : le passé composé et l'imparfait (représentant les aspects perfectif et imperfectif respectivement en français). Par contre, nous avons choisi *Au cœur des ténèbres* parce que le texte original était en anglais, avec le *present perfect*, le *simple past*, le *conditional present* employé pour décrire des habitudes passées et le *past progressive*. Cependant, puisque le traducteur de la version française a employé le passé simple au lieu du passé composé, le passé simple étant le temps privilégié dans une narration littéraire pareille (Riegel et al., 2011 ; Charaudeau, 1992), nous avons dû modifier le texte en remplaçant le passé simple par le passé

26*i. Il est difficile pour les enseignants et les assistants de déployer des méthodes rigoureuses d'observation, non seulement parce que les enseignants ont d'autres tâches,mais aussi parce que la plupart des stratégies cognitives employées dans les tâches langagières se déroulent dans le cerveau et donc, s'avèrent directement inobservables.*

27. *Un corpus d'une langue donnée produit par les apprenants de cette langue-là.*

28. *Les corpus d'apprenant se révèlent utiles parce qu'ils aident les enseignants à repérer les erreurs communes à de divers stades du développement. En outre, ils révèlent les cas des sur-emplois et de sous-emplois des éléments lexicaux et grammaticaux en comparaison à un corpus de locuteur natif équivalent.*

composé employé dans la narration quotidienne dans le langage de tous les jours. Nous avons ensuite fait des traductions interlinéaires avec les formes verbales cibles traduites dans plusieurs versions anglaises, dont la version correcte et des versions morphologiquement proches des versions du départ. Les décisions de modifier le texte et de le traduire sont les résultats de l'examen des traductions réalisées par les participants à la pré-enquête, discutée *infra*. Le but en est de permettre aux participants de se concentrer sur la tâche de trouver les équivalents sémantiques ou les équivalences morphologiques des verbes de départ en contexte dans le texte. Nous croyons que le fait d'avoir facilité la traduction pour les participants motivera une plus grande participation. En outre, elle va réduire, voire éliminer, le besoin que l'on aurait d'un dictionnaire bilingue lors d'un exercice pareil. Ceci constituera l'un des deux outils majeurs de la recherche. Passons donc aux autres outils.

2.4.2 Interview

L'interview représente l'un des outils les plus employés dans la recherche sociale surtout du type qualitatif (Poisson, 1992 ; Murchison, 2010 ; Chaudron, 2005 ; Neumann , 2007). En général, l'interview ou l'entretien sert à recueillir des données verbales approfondies auprès des enquêtés sur des aspects d'une recherche sociale. L'entretien s'emploie, d'après Cohen et Oxford (1996), pour identifier des stratégies spécifiques mises en œuvre lors tes tâches langagières par des apprenants ; il cible des stratégies en œuvre au cours des tâches spécifiques, plutôt que les stratégies générales ou typiques mais il peut servir quand même à ramasser des données sur les stratégies typiques d'un apprenant.

Dans notre cas, nous nous attendons à mener deux types d'interviews. Le premier consistera de deux parties de cinq phrases contenant des verbes au passé composé et à l'imparfait. Les phrases de la première partie seront traduites vers l'anglais ; celles du deuxième lot seront interprétées vers la variante de l'akan que parle chaque participant. Cette interview a pour but de vérifier les temps de réaction de chaque participant par rapport aux langues dans lesquelles ils interpréteront les phrases de départ. Nous avons élu cette méthode, parce que, contrairement à la situation européenne où la plupart des apprenants d'une langue autre que sa langue maternelle poursuit son apprentissage dans sa langue maternelle ou première. Nous avons déjà signalé la domination de l'anglais en tant que langue d'instruction à tous les niveaux, sauf pour des cours de L1 et ceux de LE.

L'interview va nous permettre de découvrir les phénomènes psycholinguistiques et cognitifs que nous ne serons pas capable de relever lors de l'exécution des tâches écrites. Ces phénomènes comprennent la circonlocution, l'hésitation, les reformulations et d'autres stratégies compensatoires employées par les apprenants des langues.

Le deuxième type d'interview que nous espérons employer portera sur la tâche de traduction écrite proprement dite, sur les problèmes auxquels les participant auront fait face lors de la tâche et les solution que les interviewés auront trouvées aux problèmes. Aussi, nous pourrons éventuellement vérifier si les apprenants sont conscients des processus employés dans les deux tâches. Comme nous voulons assurer que tout le monde y participe, nous allons mener ce type d'entretien avec des groupes de 3. Nous adopterons l'approche semi-structurée pour ce type d'interview. L'avantage majeur de cette approche, c'est que l'intervieweur est capable de couvrir des sujets émergents tout en gardant le processus dans un cadre assez stricte prévu au préalable. Ce type correspond à ce que dénomment O'Malley et Chamot (1990) « *retrospective interviews* ». Nous reconnaissons toutefois que cette interview rétrospective pose le problème de rappel à 100 % chez les participants

2.4.3 Enregistrement des données

Par rapport aux tâches exécutées à l'écrit, les interviews doivent être enregistrées soit par ds moyens audio-visuels, soit par des dispositif d'enregistrement des sons, soit manuellement, c'est-à-dire, à l'écrit. La dernière méthode est la moins commode, étant plus lente qui le débit normal d'un sujet parlant. D'ailleurs, elle ne facilite pas la capture des pauses, des hésitations et d'autres phénomènes qui seront intéressants du point de vue de l'analyse psycholinguistique. Si nous adoptions des méthodes propres à l'analyse conversationnelle, la meilleure méthode serait la capture vidéo. Celle-ci permettrait de capturer les gestes, les expressions faciales et les attitudes des participants relatives à l'intervieweur. Cependant, nos données portent sur les comportements linguistiques des enquêtés, donc nous allons nous passer de la capture vidéo en faveur de l'enregistrement de l'audio. Nous allons enregistrer les interviews à l'aide d'un dictaphone numérique. Ensuite, nous allons procéder à la transcription et l'analyse des données orales. Il est à noter que la langue employée lors du deuxième type d'interview sera l'anglais : les apprenants semblent être plus à l'aise avec l'anglais au cours d'interviews sur des sujets techniques, même sur le savoir métalinguistique de leur L1 (cf. Forson, 1979 ; Amuzu, 2005).

Après cette description, passons au troisième instrument : le questionnaire.

2.4.4 Questionnaire structuré

L'étape finale du recueil des données sera l'administration d'un questionnaire. Mais avant d'entrer dans le vif de cette partie, examinons la nature générale du questionnaire. Dans l'introduction au chapitre sur le questionnaire, Blaxter, Hughes et Tight (2006) et De Vaus (2002) caractérisent cet instrument comme le plus communément utilisé dans les enquêtes sociales. Rasinger (2010), étayant l'assertion précédente, nous informe que le questionnaire. est employé pour collecter de diverses sortes de données dans la recherche en linguistique. La raison qu'il fournit pour cet emploi répandu, c'est que, comparé à l'entretien, qui prend beaucoup de temps à administrer et difficulté à transcrire, le questionnaire peut générer d'énormes quantités de données relativement faciles à traiter. Rasinger (*in ibid*.) émet une note de caution : le questionnaire doit être parfait avant l'administration, parce qu'il est impossible de le modifier lors de l'administration . En d'autres termes, il est impossible de corriger les erreurs sur un questionnaire, une fois qu'il passe entre les mains du répondant. Il incombe, alors, au chercheur de s'assurer que l'outil soit plus ou moins parfait. Sur le même sujet, Blaxter, Hughes et Tight (*in ibid.* :194) expliquent, non sans avoir raison, que : « *.....you should be able to produce a competent questionnaire, though you are unlikely to produce a foolproof one. There will always be at leastt one question which proves to be inadequate, or which brings an indignant response* ». (L'on pourrait réaliser un questionnaire très utile, mais il est improbable que l'on réalise un qui soit parfait. Il y aura toujours au moins un item imparfait, voire fâcheux). Décrivons maintenant la structure du questionnaire à administrer.

Le questionnaire comprend trois parties. Une première partie porte sur des aspects de l'identité du répondant comme son année d'étude universitaire, son habitation, sa ville natale, son genre et son répertoire linguistique général. Elle comporte 12 questions. La deuxième partie aborde la distinction (Krashen,1981) entre l'acquisition d'une langue dans un milieu naturel, et l'apprentissage formel et scolaire. Par cette partie, nous espérons recueillir les données sur les langues acquises (c'est-à-dire, en dehors du contexte formel scolaire), les langues apprises à l'école, et les langues à cheval entre les deux modes d'appropriation. Au total, on y compte 14 questions. La partie suivante propose des paires de phrases en anglais contenant des formes verbales différentes mais dont les traductions en akan ont exactement les mêmes formes, parce qu'en akan, le contexte détermine la temporalité d'une forme verbale, et le verbe est purement aspectuel. Ici, les enquêtés seront appelés à juger si les formes verbales correspondantes sont identiques ou

différentes. Il y a 4 paires à considérer. Dans la dernière partie, nous proposons des items qui testent les compétences grammaticale et interlinguale en anglais et en français. Nous demanderons aux apprenants d'identifier les formes verbales (ou les temps verbaux) en anglais qui traduiraient le passé composé et l'imparfait, et les formes ou les temps verbaux en français qui traduisent le *present perfect*, le *past progressive*, et le *simple past*. Cette partie finale contient 6 questions.

Il est à noter que le questionnaire diffère de celui que nous avons administré lors de la pré-enquête : nous y avons supprimé des questions explicites sur l'aspect parce que nous les jugeons trop techniques pour le niveau des participants prospectifs. Nous avons aussi réduit le nombre d'items qui exigent des réponses écrites, les reformulant comme des QCM avec des options ou avec des boîtes à cocher. La partie sur la comparaison des verbes L1 et ceux de l'anglais est un ajout pour tester la maîtrise souvent inconsciente du système aspectuel des verbes akan.

Les items du questionnaire sont en anglais. Le choix de langue est le fruit du souci d'éviter les incompréhension de la part des futurs participants au cas où les items seront en français d'une part. D'autre part, tout le monde n'est pas capable de lire et comprendre l'akan. De surcroît, il existe trois formes écrites de l'akan et, bien qu'elles véhiculent souvent les mêmes concepts, il n'est pas facile de lire les toutes les formes avec le même niveau de compréhension. Enfin, quelques termes techniques en français et en anglais n'auraient pas d'équivalents exacts en akan. Il en résulte que, pour composer le questionnaire en akan, l'on aurait à en construire trois copies distinctes sans compter les difficultés techniques et le problème de décodage chez la population cible.

Les données brutes du questionnaire seront codées en chiffres et analysées en employant le logiciel d'analyse statistique PSPP pour qu'elles rendent des analyses et des graphiques que nous interpréterons dans le chapitre de présentation et analyse de données. Elles offriront une perspective sur les caractéristiques sociolinguistiques de la population cible, ainsi que les niveaux de maîtrise des membres vis-à-vis des systèmes verbaux des langues impliquées dans notre enquête.
Il ne nous reste qu'à discuter la pré-enquête que nous avons menée en octobre, 2012

2.5 Pré-enquête

Nous avons, en effet, mené l'étude pilote à l'University of Education, Winneba les 23, 24 et 25 octobre, 2012. Comme déjà indiqué, cette université fait partie des universités publiques où le FLE figure sur les programmes à tous les cycles. L'université a été fondée en 1992 et chargée de former des enseignants pour les lycées. Par conséquent, elle offre des programmes en sciences de

l'éducation et en didactique, dont celle du FLE. La Faculté des Langues Vivantes propose actuellement la traduction anglais-français au niveau Master 1. En tout, la mission de l'université a évolué au cours de ces deux décennies après sa fondation et même si elle propose, pour la plupart, des formations en sciences de l'éducation ou autrement liés à l'enseignement-apprentissage, d'autres programmes, dont quelques-uns en sciences de communication et des MBA en finances, en ressources humaines, etc. (UEW School of Graduate Studies, 2012).

Nous avons décidé de mener la pré-enquête dans cette institution parce que, dès le début de la recherche, nous voulions tester nos instruments auprès des apprenants ayant les mêmes caractéristiques que notre population cible. Puisque les universités ghanéennes offrent des programmes dont les contenus sont plus ou moins similaires, les étudiants en deuxième année de licence en FLE répondaient à nos critères. D'abord, ils sont plurilingues, vivant dans des milieux multilingues, sans nécessairement avoir l'akan comme une L1 ou langue maternelle. Ensuite, ces apprenants sont tous Anglophones, ayant appris l'anglais dans le système éducatif ghanéen. Enfin, ils étudient tous le FLE depuis un an au niveau universitaire. Ces trois caractéristiques leur donne les mêmes profils que les étudiants en deuxième année de FLE dans les autres universités ghanéennes de la même catégorie.

Le but de la pré-enquête était de contrôler les instruments de collecte de données et de nous offrir à nous-même l'occasion de prévoir les conditions possibles que nous rencontrerons lors de l'exercice réel de l'enquête sur le terrain en vue d'y trouver des solutions préventives. Spécifiquement, la pré-enquête nous a permis de vérifier :

1. si les instruments étaient adaptés au public ;
2. si nos hypothèses étaient valables et si le problème de départ était un vrai problème et
3 . si les instruments produiraient les variables recherchées avec les relations prédites.

Nous avons donc testé le questionnaire et les passages à traduire auprès de 20 étudiants. Les traductions que les participants ont réalisées avaient confirmé qu'en général, les passages sont adaptés au niveau des participants prospectifs ; cependant, sans les traductions possibles, les apprenants avaient non seulement à trouver le temps verbal juste qui soit équivalent à la forme en français, mais aussi devaient-ils trouver l'item lexical approprié pour traduire chaque mot. C'est ce fait qui nous a influencé à adopter la traduction interlinéaire avec des options pour les formes verbales du texte source. En plus, le feed-back reçu des participants sur le texte source et le mode de traduction a indiqué qu'ils le trouvaient plutôt abordable sauf qu'ils avaient un peu trop de travail à faire, comme nous venons de l'expliquer.

En ce qui concerne le questionnaire, ses modification ont été déclenchées par les observations sur les réactions des répondants aux items sur le savoir des concepts du temps et de l'aspect verbaux nous avons constaté que la notion sur le temps est généralement bien connue aux enquêtés dans la pré-enquête, peut-être grâce à l'instruction récursive sur les systèmes verbaux de l'anglais et du français. Par contre, ils n'ont pas affiché une grande maîtrise explicite de la notion d'aspect verbal. C'est en partie pourquoi, d'ailleurs, nous avons supprimé les questions portant sur les deux notions. Nous n'avons pas eu l'occasion de tester l'instrument de traduction trilingue parce que nous ne partagions pas la même L1 (langue maternelle), et par conséquent, nous nous estimions incapable de juger de la justesse des interprétations fournies par les participants. Nous comptons toutefois tester ce dispositif avant de l'employer auprès des trilingues anglais-français-ga, car nous pourrons décoder le ga.

2.6 Collecte des données

Lors de l'enquête proprement dite, noues nous sommes limité à deux universités : l'University of Cape Coast et la KNUST. Nous avons exclu l'University of Ghana, d'abord parce que les données que nous avons recueillies aux deux sites suffisaient largement pour l'analyse que nous voulons faire ; en plus, l'UG est située dans un lieu non-akanophone, même s'il existe une grande population akanophone habitant à Accra. Étant donné que c'est le territoire de la capitale nationale, nous avons affaire à une zone cosmopolite. En sus de ces deux raisons, il fallait beaucoup de ressources matérielles, mais aussi et surtout non-matérielles pour mener à bon cet exercice. Au bout de la collecte des données à la KNUST, nous avons pris la décision de ne pas continuer la collecte à l'UG. Peut-être que nous aurions eu plus de variété en menant l'enquête à un troisième site et en augmentant la population enquêtée, mais nous ne croyons pas que ce soit une atteinte à la validité de notre entreprise ou des conclusions.

Nous avons invité des répondants à des entretiens portant sur les difficultés qu'ils rencontrent lors du traitement des temps verbaux sous considération . Cependant, personne ne s'est présenté. D'un côté, il est regrettable que nous n'ayons pas eu cette opportunité à l'UCC, le premier site , ce qui nous a mené à abandonner cette phase lors de l'enquête à la KNUST, mais d'un autre côté, des répondants ont exprimé des avis sur le problème dans leurs réponses sur le questionnaire. Ainsi nous n'avons rien perdu en annulant cet aspect de la collecte des données.

En tout, nous avons recueilli nos données auprès de 52 répondants pour les le texte traduits à choix multiples, et 44 étudiants pour les questionnaires. Concernant l'interprétation orale, nous avons limité cet exercice à 8 étudiants de l'Université of Cape Coast parce qu'il a livré des données en appui pour pouvoir confirmer l'hypothèse que les apprenants partent de l'anglais comme langue de référence dans leur traitement du temps et de l'aspect verbaux. Il existe d'ailleurs, d'autres indices de vérification de cette hypothèse.

2.7 Conditions générales de l'exercice

Les instruments ont été distribués dans des amphithéâtres où notre population-cible était réunie pour assister aux cours. Autrement, il aurait été difficile d'y accéder. Là où les cours se déroulaient, nous avons collaboré avec le responsable sur la distribution des instruments. Le mode d'opération était de donner à chaque répondant un questionnaire et une copie des traductions pour que les mêmes participants réagissent aux instruments. À la KNUST, nous avons confié le recueil différé des instruments au responsable du cours. Il est à noter que seuls 11 répondants ont retourné les questionnaires. Ceci explique le décalage entre les effectifs des répondants par rapport aux instruments. Nous avons donc traité les données recueillies comme elles sont.

2.8 Conclusion partielle

Dans ce chapitre, nous avons détaillé les aspects saillants de la méthodologie de notre étude. Nous avons indiqué les lieux de l'enquête et justifié le choix que nous en ferons. Nous avons esquissé le profil de base de notre population cible en ce qui concerne leur formation en langues en particulier. Nous avons ensuite essayé de décrire les procédures de l'échantillonnage et les critères qui guideront cet exercice. En outre la taille a été estimée contre les considérations de la représentativité de l'échantillon et de la validité des données collectées auprès de lui. Après, nous avons décrit les instruments du recueil des données et leur administration prochaine. Tous ont été réalisés avec l'appui d'une littérature appropriée qui nous a permis de définir et de situer les éléments dans leurs contextes théoriques respectifs. Encore, nous avons décrit et justifié les modifications qu'ont subies les instruments en racontant notre pré-enquête à l'UEW et les expériences qu'elle nous a apportées.

Certes, nous ne croyons pas que l'enquête proprement dite n'ait pas de problèmes. Ce ne serait pas humain d'affirmer que la démarche détaillée ici est parfaite ; par contre , nous nous évertuerons de suivre les balises posées ici du pus près possible. Ceci fait, nous espérons collecter

des données fiables et valables. (Ce n'est pas le produit définitif, car nous aurons des commentaires, les limitations et les entraves comprises, à y ajouter après l'enquête sur le terrain qui se déroulera aux mois d'août et de septembre prochains dès la rentrée scolaire des étudiants Ghanéens.)

Comme nous venons d'indiquer, nous avons eu des défis qui n'étaient toutefois pas assez sérieux pour porter gravement atteinte à la fiabilité des données que nous avons collectées.

CHAPITRE 3

Présentation et analyse des données – questionnaire et traduction orale

3.0 Introduction

Dans ce chapitre, il s'agit des diverses données que nous avons recueillies auprès des étudiants des deux universités ghanéennes. Ici, nous nous proposons de présenter un bilan de ces données et de les décrire. Ensuite, nous analyserons lesdites données en faisant des comparaisons entre les différents échantillons d'étudiants et nous discuterons les résultats des analyses selon les instruments, les thèmes et les textes-sources à la lumières des concepts et du cadre théorique préalablement définis. Puis, nous passerons à la vérification des hypothèses et aux tentatives de répondez aux questions de recherche. Au terme de ces étapes nous formulerons une conclusion au chapitre. Précipitons-nous à signaler que, vu l'importance des données recueillies à l'UCC en termes des répondants par rapport à celles de la KNUST, nous allons traiter le premier ensemble comme principal, et le deuxième comme données d'appui.

3.1 Nature des données

Les données que nous avons recueillies sont de trois catégories, à savoir, les données sur les savoirs langagier et linguistique, les données sur la maîtrise du passé composé et sur l'imparfait, et les données sur l'aptitude et le comportement psycholinguistiques des apprenants. Nous allons donc décrire brièvement chacune des catégories.

3.1.1 Données sur les savoirs linguistiques et langagiers

Ces données ont été collectées au moyen du questionnaire. Tous les répondants y ont participé volontiers. Par la suite nous avons recueilli 12 des 40 que nous avons distribués lors d'un cours de grammaire à la KNUST en octobre, 2013, soit un taux de 30 %. En comparaison, nous avons collecté à l'Université de Cape Coast, un total de 32 questionnaires sur un total de 42, soit 76,2 % des questionnaires. En fait, nous avions 33 questionnaires, mais lors de l'analyse nous avons constaté qu'il y avait un répondant qui avait participé deux fois à la collecte de données. Nous l'avons, par conséquent, compté comme un seul individu pour ne pas fausser l'analyse et les résultats. Les taux différents résultent du fait qu'à la KNUST, nous avons délégué la tâche du recueil au responsable du groupe alors qu'à l'UCC nous les avons recueilli nous-même.

En termes des statistiques comparatives, nous avons 44 questionnaires au total. La KNUST a contribué 12, soit 27,3 %, alors que l'UCC a contribué 32, soit 72,3 %. Sous forme d'illustration graphique, nous présentons les figures ci-dessous :

Tableau 1 : École

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
KNUST	1	12	27,27	27,27	27,27
UCC	2	32	72,73	72,73	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

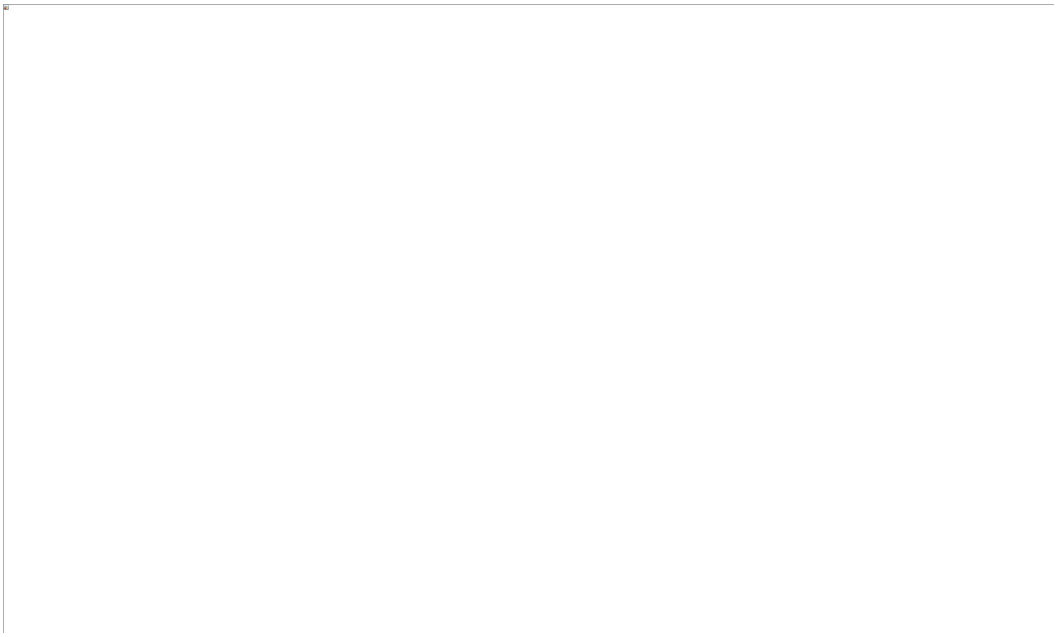

Figure 1: les questionnaires.

Sur le camembert, la portion verte représente L'UCC et la jaune représente la proportion des questionnaires en provenance de la KNUST.

3.1.2 Données sur la traduction écrite

Nous avons justifié le choix de la traduction en général comme outil de recueil de données *supra*. Nous considérons ces données comme le cœur, la pièce centrale des données, car elles nous offrent une fenêtre donnant sur la maîtrise relative des temps tant du français que de l'anglais, mais aussi la maîtrise ou non du système aspectuel du verbe akan (voir Delisle et Lee-Jahninke, 1998, Puren, 1988 ; 1989). Nous signalons ici que nous nous limitons aux variantes majeures de l'akan, à savoir, les twi et le fanti. Nous reconnaissons l'existence des autres variantes telles que le bono et les autres langues dont l'appartenance au groupe est contestée comme le nzema et l'ahanta. Cependant, nous ne les connaissons pas aussi bien et puis, elles présenteraient des caractéristiques considérablement différentes des celles du twi et du fanti.

En ce qui concerne la distribution et la récupération des instruments, nous avons distribué 40 questionnaires au même groupe à KNUST. Les répondants ont retourné 21 instruments, soit 52,5 % des instruments distribués. À l'UCC, nous avons recouvré 32 des 42 instruments distribués. Ce chiffre représente 76,2 % de l'ensemble. Si nous relativisons les deux ensembles d'instruments, ceux collectés auprès des étudiants à l'UCC correspondent à 63,2 % et ceux des étudiants de la KNUST représentent 36, 8 % du total soit 53 instruments. La figure 2 *infra* résume graphiquement ces données.

Tableau 2 : Institution

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
KNUST	1	21	36,84	36,84	36,84
UCC	2	36	63,16	63,16	100,0
	Total	57	100,0	100,0	

Figure 2 :

les instruments traduits

Sur le camembert, la portion jaune représente l'ensemble de la KNUST et la verte, celui de l'UCC.

3.1.3 Données sur la traduction orale

Puisque nous avons comme hypothèse mineure le postulat que les étudiants en FLE au niveau licence font preuve de bilinguisme soustractif et donc, réfléchissent mieux en anglais devant une tâche liée à l'école, nous avons conçu cet exercice restreint à quelques étudiants de l'UCC pour prouver qu'au moins certains membres de la population cible accèdent au français au moyen de l'anglais. Des études antérieures, dont Amuzu (2005), Asilevi (1994) Edu- Buandoh (2006) et Forson (1979) ont déjà remarqué le bilinguisme soustractif en faveur de l'anglais chez les Ghanéens scolarisés, et à la lumière de ces études, notre postulat ci-dessus sur le bilinguisme soustractif n'est que justifié. L'exercice lui-même est composé d'une expérience où les sujets sont invités à traduire oralement 10 énoncés du français soit vers l'akan, soit vers l'anglais. Le choix de la langue-cible a été fait aléatoirement sans biaiser le choix en faveur d'une langue ou de l'autre. Nous avons eu 7 participants pour cette expérience. Les prestations des participants ont été enregistrées à l'aide d'une tablette Samsung Galaxy et traitées au moyens de l'éditeur des sons Audacity. La notion de temps de réaction est beaucoup utilisée en psycholinguistique (Johnson, 2005 ; Segalowitz et Hulstijn, 2005). Nous avions comme but de mesurer le temps de réaction (*reaction* **ou** *response time*) des participants. Les réactions des participants montrent une tendance vers une réponse relativement tardive quand ils traduisaient du français vers l'akan et une réaction plus rapide dans des tâches qui

impliquaient le français et l'anglais. D'aucuns ont même introduit des éléments anglais dans les énoncés censés être uniquement en akan.

Concernant les prestations de ces participants, nous n'avons pas exigé la justesse du produit et sa fidélité à 100 % à l'énoncé original. Nous nous sommes concentré sur le temps de réaction des apprenants, c'est-à-dire, le début de la réponse au stimulus. Cependant, d'autres facteurs ont émergé lors du dépouillement des données qui deviennent importants dans l'analyse globale. Toutefois, pour le moment, nous considérons uniquement le temps de réaction. Pour la plupart des répondants, les réponses les plus tardives proviennent des traductions du français vers l'akan (le fanti ou l'asante-twi). Ce comportement s'affiche à travers les interviews des 6 sur 7 étudiants. Nous considérons comme significatif le constat que, pour chacun des 6, la prestation exigeant le temps de réaction le plus longue est toujours vers l'akan. Bien que les temps enregistrés soient approximatifs étant donné que nous avons mélangé le manuel et le numérique, ils sont les plus précis possibles, presqu'exacts car ils ont été mesurés en millisecondes, grâce au logiciel Audacity. Parmi les silences les plus longs les durées vont de 29, 542 secondes jusque 10, 368 secondes pour les 11 premières durées légitimes (notons que les chiffres après les virgules sont des fractions en millisecondes). À vrai dire, il existe un silence plus long que ceux dont nous venons de parler : il dure 47, 554 secs, mais nous estimons que cette durée est survenue due à l'absence momentanée de l'intervieweur. Pour cette raison, nous la mettons de côté. Parmi ces onze sous la loupe, 9 sont des réalisations censées être en akan. Ainsi, si nous ajoutons la durée « illégitime », nous aurons 10 sur 12 énoncés. D'ailleurs, la prestation français-anglais la plus tardive occupe le rang numéro 4 sans l' « illégitime » ; la deuxième se trouve au rang numéro 8 selon le même critère. Il faut signaler à ce point que nous comptons dans les tests 4 stimuli sans réponses, 2 pour l'akan, 2 pour l'anglais. Ces rangements s'affichent dans la figure suivante :

Durée de silence	*langue-cible*
29,542	Akan
24,497	Akan
18,413	Akan
18,371	Anglais
18,112	Akan
16,206	Akan
15,047	Akan
12,898	Anglais
12,597	Akan
10,704	Akan
10,368	Akan

L*es temps de réaction les plus tardifs*

Sur l'autre face de la pièce, les 11 silences les plus courts se partagent entre 4 traductions français-akan et 7 réalisations français-anglais. Afin de bien situer ce partage dans le contexte global, il faut noter que les 5 prestations les plus promptes sont français-anglais comme le montre la deuxième liste ci-dessous :

Durée de silence	*langue-cible*
0,287	Anglais
0,664	Anglais
0,691	Anglais
0,894	Anglais
1,063	Anglais
1,160	Akan
1,347	Akan
1,428	Anglais
1,435	Akan
1,541	Akan
1,617	Anglais

Les temps de réaction les plus promptes

Il est donc clair que les tendances favorisent l'anglais vers le bas de l'échelle de durée alors qu'à l'autre extrême, nous voyons l'akan l'emporter sur l'anglais.

Au cours des interviews, nous avons observé d'autres phénomènes qui étayent la distribution des temps de réaction. Par exemple, les participants mélangeaient les codes, à savoir, l'anglais avec l'akan quand il s'agissait des traductions vers l'akan. Par contre, il n'y a pas de mélange de codes dans les traductions vers l'anglais. Nous avons recensé 7 prestations avec mélange ; parmi ces énoncé nul n'est vers l'anglais. En plus, nous avons des reformulations, des reprises et des répétitions dans les énoncés de réponse. Tous ensemble, il y en a 28 cas dans 24 énoncés qui proviennent de tous les participants sauf un. Parmi ces 24 énoncés, un moitié étaient du français vers l'anglais.

Les résultats de cet examen nous conduisent vers une conclusion certaine. Cependant, nous allons suspendre l'énonciation de cette conclusion que nous pourrons tirer à partir de ces données. Étant donné que ce sont des données recueillies d'un nombre restreint de participants pour étayer un phénomène hypothétique seulement observable de façon indirecte, nous aurons besoin de plus de preuves à partir d'autres sources et types de données. Nous y retournerons lorsque nous aurons terminé l'examen des données majeures. Ceci dit, passons à l'analyse des questionnaires et des textes proposés aux étudiants.

3.2 Les données du questionnaire

Nous avons présenté déjà la distribution des répondants du questionnaire. Nous allons, à présent, aborder les items individuels figurant sur le questionnaire. Nous entamons les items selon leur apparition sur le document.

Hometown

D'abord, nous avons interrogé les répondants sur leur « hometown ». Ce terme anglais a plusieurs acceptions et, par conséquent, plusieurs équivalents en français. Par exemple, Reverso, dictionnaire bilingue en ligne s'inspirant du dictionnaire Collins, fournit trois versions : *ville natale* (qui est la première acception), *la ville où j'ai grandi,*et *la ville où je réside*. La troisième acception serait plus commune en anglais américain que les deux autres, alors que la première figurerait plus en anglais britannique. Dans la variante de l'anglais utilisée au Ghana (Sey, 1973 ; Annor Nimako, 2004), ce mot ne veut dire ni *ville natale*, ni *ville où l'on a grandi*, ni *ville où l'on habite*. Il désigne « *la ville* (ou *le village*) *ancestrale des parents* ». Il est évident donc qu'il y a des connotations ethniques. Si tels sont les sens du mot, c'est parce que, même dans les grandes villes qui sont considérées comme des *melting-pots*, zones cosmopolites, et les migrants et les autochtones s'accrochent à leurs identités ethniques (Agyei-Mensah et Owusu, 2010 ; Anyidoho et Kropp Dakubu, 2001 ; Barr et Oduro, 2000). Cette identité peut remonter plusieurs générations. Comme l'ethnicité déterminerait largement l'identité linguistique, même parmi les plurilingues (cf. Edu-Buandoh, 2006 ; Gyasi-Obeng et Adegbija, 1999), nous l'avons jugé nécessaire d'enquêter sur les origines des répondants. 4 répondants sur 44, soit 9,09 %, n'ont pas indiqué leurs villes d'origine. Les 40 répondants qui y ont réagi constituent donc 90,91 %. Dans ce groupe, 6 autres ont indiqué des villes situées dans des zones traditionnellement dominées non par l'akan. Ce groupe constitue donc 13,64 % du total. Il s'ensuit donc que la plupart s'identifient comme étant d'origine akan, soit 34 étudiants ou 77,27 % des participants. En fait, ceci est conforme aux statistiques démographiques du pays qui indiquent une prépondérance des akanophones, parce que selon le *CIA World Factbook 2013,* 47 % de la population ghanéenne appartient aux ethnies du groupe akan. Bodoimo (1996) et Guerini (2007) ajoutent que les langues akan sont parlées par une section considérable des Ghanéens (40%, d'après Guerini) comme deuxième langue ou comme lingua franca. Il n'est pas trop étonnant de réaliser une répartition pareille, étant donné que la participation à l'étude était volontaire. D'ailleurs, si nous avions pu récupérer tous les questionnaires à la KNUST, peut-être que cette répartition aurait été autre. La répartition est illustrée dans le tableau suivant

Tableau 3 : Zone

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan	1	34	77,27	77,27	77,27
non-Akan	2	6	13,64	13,64	90,91
non indiqué	3	4	9,09	9,09	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Passons aux données sur les villes natales.

Villes natales (Place of birth)

Tout comme l'identité ethnique, la ville natale joue un rôle important dans l'identité sociolinguistique des participants (Johnstone, 2010) si l'individu grandit là où il est né. L'enfant acquiert normalement la ou les langue(s) de son entourage et si cet entourage se trouve là où il naît, il finit par parler la langue du lieu (source ?). Ceci devient d'autant plus important si les parents parlent une langue autre que celle-là au foyer. Par exemple, nous verrons dans les données que des participants qui s'identifient comme non-Akan mais qui sont nés dans des zones akanophones parlent l'une des variantes du groupe akan. Pareillement, à Accra il est rapporté que ceux qui s'identifient comme appartenant à l'ethnie ga constituaient seulement 15 % des habitants (un total de 2,27 millions d'habitants actuellement, CIA, 2013). Ceci a entraîné des tensions entre les Ga et les autres ethnies, surtout les Akan (Kropp Dakubu, 2005 ; Owusu-Ansah et Torto, 2013). Dans les données, il en existe plusieurs exemples : des répondants qui s'identifient comme provenant des villes ancestrales, mais qui sont nés dans des lieux autres que ces villes. Par conséquent, ces répondants tendent à s'identifier tant avec les langues parlées dans les lieux où ils sont nés qu'avec la langue du foyer si celle-ci diffère des premières et surtout si la langue du lieu est plus prestigieuse. Ceci dit, considérons maintenant les données sur les villes natales.

Puisque nous nous concentrons sur l'akan comme une sorte de moniteur, nous avons recensé les villes natales individuelles. Nous y reviendrons bientôt. Mais nous avons aussi classé les villes selon qu'elles se situent dans des zones dont les autochtones sont locuteurs natifs de d'une des variantes de l'akan ou non. La liste des villes individuelles nommées par les répondants, ainsi que les chiffres qui y sont associés, se révèle intéressante : la ville natale la plus fréquemment indiquée n'est pas une ville akan. 15 répondants ont indiqué Accra comme ville natale. Comme noté préalablement, l'ethnie autochtone de la région est dénommée Ga-Dangme. Plus précisément, Accra est l'habitat traditionnel des Ga dont Accra est synonyme. Il y a deux autres répondants qui ont indiqué deux quartiers de la métropole : Mamprobi et Osu. Ces deux quartiers sont considérées

comme faisant partie du cœur de l'aire traditionnelle de cette ethnie. Ces deux font que ceux nés à Accra sont au nombre de 17 répondants. Ces individus constituent 38,62 % des enquêtés. À part eux, 3 répondants ont indiqué Tema, ville à l'est d'Accra et zone traditionnelle des Ga, comme ville natale. Donc, il nous paraît que les répondants qui sont nés dans la zone des Ga sont majoritaires à 45,44 %. Mais n'oublions pas le statut d'Accra comme un endroit cosmopolite, un *melting pot* où confluent la plupart des migrations internes. Même si toutes les personnes qui s'identifiaient comme des Ga lors du recensement de l'an 2000 habitaient uniquement à Accra et à Tema, elles seraient minoritaires dans une population de plus de 2 millions actuellement. Par contre, certains d'eux habitent ailleurs. Selon les statistiques du gouvernement ghanéen, les Akan constituent plus de 40 % de la population de la métropole d'Accra, mais cette source reste silencieuse sur la proportion d'indigènes à Accra. Cependant, la *New World Encyclopedia* estime 18,9 %, ce qui fait d'eux une minorité chez eux. Il n'est pas donc étonnant de constater que la plupart des répondants sont nés à Accra, tout en indiquant ailleurs comme ville ancestrale. Les villes natales indiquées sont réparties en égalité : une moitié sont situées dans l'aire traditionnelle akanophone, l'autre moitié, en dehors de cette zone

Tableau 4 : Zone ethnique où se situe la ville natale

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan	1	21	47,73	47,73	47,73
Non-Akan	2	21	47,73	47,73	95,45
non indiqué	3	2	4,55	4,55	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Si les répondants nés à Accra parviennent à communiquer en twi ou fanti, rappelons-nous que le groupe linguistique est majoritaire tant au niveau national qu'au niveau de la ville. Jetons maintenant le facteur du lieu d'habitation permanente.

Domicile

Le lieu d'habitation influe sur le répertoire linguistique d'un individu (Regan, 1995 ; Gleitman et Newport, 1995 ; Krashen, 1981). Comme le notent Gleitman et Newport, le contact avec l'environnement permet aux enfants et même les adultes d'acquérir les langues et/ou de modifier comment ils manipulent la langue s'ils l'ont déjà apprise. Les notions de « *community of practice* » et de *communauté linguistique* deviennent de plus en plus importantes dans la sociolinguistique et

dans l'anthropologie linguistique (Meyerhoff, 2002 ; Eckert, 2006). Dans notre cas, les deux situations sont attestées. Un contexte multilingue permet aux individus d'acquérir naturellement plus d'une langue. Même si la communauté est monolingue, les descendants des immigrés de la première génération tendent à acquérir la langue du foyer, si celle-ci diffère de celle employée par la communauté d'accueil. Les générations successives peuvent toutefois perdre la langue du foyer s'il n'y a pas de soutien pour cette langue (si la langue tombe dans la désuétude en faveur de celle de l a *community of practice*. Même si la langue du foyer survit la disparition des la première génération d'émigrés, elle pourrait subir des modifications à telle enseigne qu'elle devient différente de l'originelle (Pease-Alvarez, 1993). Au Ghana, le plurilinguisme est commun parmi ces citoyens qui appartiennent à des groupes minoritaires. Dans une étude publiée en 2012, Akpanglo-Nartey et Akpanglo-Nartey affirment que dans des communautés Ga, plus de 50 % des jeunes sont bilingues en akan et en ga. Ils (Akpanglo-Nartey et Akpanglo-Nartey, *in ibid.*) notent que leurs enquêtés à Teshie (l'un des quartiers à Accra, notés pour la concentration des autochtones), approximativement 86 % sont au moins bilingues. Des résultats pareils ont été obtenus dans d'autres sites comme Winneba (où la langue du départ est efutu, mais qui est en concurrence avec le fanti) et Ningo (le dangme contre l'éwé et l'akan).

Concernant nos données, les répondants devraient normalement acquérir les langues dominantes parlées aux lieux où ils sont domiciliés. Nous nous attendions à ce que la majorité de nos enquêtés indiquent des endroits situés dans l'aire akan comme leurs domiciles. Il n'en est rien, parce que Accra est nommé comme domicile par 18 répondants (40,91%), suivi de Tema, qui reçoit 6 mentions (13,64%). Kumasi et Cape Coast reçoivent 5 et 2 mentions respectivement, un total de 15,91 %. En somme, les lieux non-akan l'emportent sur les lieux akan en termes de domiciles des répondants : 26 répondants, soit 59,09 %, ont indiqué des lieux situés dans des aires non-akan comme domiciles actuels contre 15 (34,09%) qui ont indiqué des villes akan. Nous remarquons que 3 répondants n'ont rien indiqué sous cet item. Les résultats sont illustrés dans le tableau suivant :

Tableau 5 : Aire

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan	1	15	34,09	34,09	34,09
non-Akan	2	26	59,09	59,09	93,18
non indiqué	3	3	6,82	6,82	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Notons que les résultats auraient pu être autrement si nous avions récupéré tous les questionnaires à KNUST. Notre prise de position par rapport à ces chiffres en particulier est informée par le fait de croire que plus de gens habitant des endroits autres qu'Accra fréquentent les universités en termes de proportion. Cependant, comme la participation à cette entreprise était volontaire, il se peut que d'aucuns habitant d'autres lieux ont élu de ne pas y participer.

Durée de présence au domicile

Cet item découle du précédent: il ne s'agit pas que de là où le répondant habite, mais aussi de la durée de son séjour à cet endroit. En fait, nous croyons que si les autres facteurs sont constants, la durée du séjour dans une communauté linguistique permet à un être humain d'apprendre une langue (Murre, 2005 ; De Keyser et Larson-Hall, 2005), cette durée permettant une interaction plus ou moins longue afin que le sujet puisse acquérir la langue-cible. Cette croyance étaie cet item. Ce principe serait à la base de l'acquisition langagière chez les bébés. Ainsi, comme nous avons affaire à des sujets grandissant et vivant dans un milieu multilingue, la durée de leur séjour dans une communauté linguistique hybride ou homogène serait un des déterminants de la composition de leurs répertoires linguistiques. Par exemple, dans les grandes villes qui reçoivent et accueillissent les migrants, la première génération née des parents migrants devient normalement bilingue par défaut et ce, à un âge précoce (Bodomo, Anderson et Dzahene-Quarshie, 2009 ; Bamgbose, 1994). L'akan est souvent cité comme langue véhiculaire acquise par des locuteurs natifs d'autres langues ; cependant, il est plutôt question de locale. À Accra et à Tema, ce serait l'akan, le ga ou le haoussa selon le quartier. Les habitants d'Accra qui s'identifient comme locuteurs de l'akan L1 sont souvent locuteurs compétents du ga. À Nima, quartier occupé majoritairement par les Haoussa et d'autres migrants du nord du Ghana, la langue véhiculaire est plutôt le haoussa. Donc, un enfant né dans un quartier pareil finira par parler facilement trois ou quatre langues avant d'entrer dans une salle de classe. Cette caractéristique s'affiche aussi chez les familles mobiles (des fonctionnaires, des agents de police, des soldats, etc.). Quant à nos données, toutes les langues répertoriées, à part probablement l'anglais et le français, sont liées à la durée du séjour au sein d'une communauté linguistique.

En ce qui concerne les données collectées, elles sont presque bi-modales : des 42 répondants, 10, soit 22, 73 %, habitent leurs domiciles actuels depuis moins d'un an alors que 15 participants ou 34,09 % habitent leurs domiciles depuis plus de 10 ans. Entre ces deux extrêmes, il y a deux groupes de 8 (18,18%) affirment qu'ils habitent leurs adresses depuis un maximum de 5 ans et un maximum de 10 ans. Conformément à la tendance observée pour les items précédents, 3 participants n'ont rien noté sous cet item. Ces statistiques sont illustrées dans le tableau suivant.

Notons qu'il est possible que ceux qui ont marqué moins d'un an m eussent interprété la question à la lumière de leur statut d'étudiants non-pensionnaires et donc eussent répondu en fonction de cette interprétation-là. En d'autres termes, ils auraient indiqué le domicile en dehors des résidences universitaires lors des sessions scolaires.

Tableau 6 : Durée de séjour au domicile actuel

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
< 1 year	1	10	22,73	24,39	24,39
1-5 years	2	8	18,18	19,51	43,90
6-10 years	3	8	18,18	19,51	63,41
>10 years	4	15	34,09	36,59	100,00
	..	3	6,82	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Niveau d'études

Comme nous visions une certaine homogénéité des caractéristiques chez les participants, nous souhaitions distribuer les instruments aux étudiants en deuxième année de licence. Malgré ce désir, nous avons détecté des participants du terminal dans les questionnaires collectés à la KNUST. Nous avons pris la décision de les inclure dans les analyses, parce que même la population de participants en deuxième n'est pas tout à fait homogène : il y en a qui ont été plus exposés au français que d'autres. De surcroît, les caractéristiques innées des individus variant pour chacun, il n' y a pas lieu de dire que le niveau, bien qu'important comme indice potentiel de compétence en français d'abord, et ensuite en traduction, est tout-puissant. En plus, ils ne constituent qu'une minorité: trois participants qui font 7,14 % des 42 répondants ayant indiqué leurs niveaux d'études et 6,82 % du total. S'ils réduisent par leur présence la proportion des étudiants du niveau 200, ils ne nuisent en aucune circonstance aux vrais chiffres. En revanche, une enquête pareille admettrait l'emploi des groupes mixtes. Outre ces trois participants, nous avons deux autres participants, soit 4,55 % qui n'ont pas indiqué leur niveau d'études. Ceci dit, nous sommes certain que ces deux sont en deuxième année de licence, parce que les questionnaires figurent dans le groupe de l'UCC. Après ces deux groupes, nous avons 39 participants s'identifiant comme étant en deuxième année de licence. Le tableau qui suit illustre la distribution ci-dessous :

Tableau 7 : Niveau d'études

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
B : L.200	2	39	88,64	92,86	92,86
D : L.400	4	3	6,82	7,14	100,00
	..	2	4,55	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Durée de scolarisation

Il s'avère incontestable que la durée de scolarisation influe sur les compétences linguistiques par rapport aux langues enseignées. C'est au cours de la scolarisation que l'individu apprend à écrire et à lire. Ce processus le mène à acquérir le métalangage et de prendre conscience des aspects sémantiques et morphosyntaxiques, voire stylistiques des langues (Ecalle et Magnan, 2002 ; Bronckhardt et Dolz, 1999 ; Py, 1993). Dans des pays monolingues, la langue du foyer est souvent la langue de scolarisation (Chevalier, 2009) sauf dans des enclaves minoritaires où les droits linguistiques sont reconnus et accordés par les instances, par exemple, le catalan en Espagne et en France, le breton en France (**Poignant, 1998 ; Schwimmer, 2003**). Au Ghana, la langue de scolarisation, l'anglais, n'est pas normalement la langue du foyer ni la langue de la communauté (Bamgbose, 2007 ; Opoku-Amankwa et Brew-Hammond, 2011). La situation est la même presque partout en Afrique subsaharienne. Au Maghreb, il y a une diglossie : l'arabe de l'interaction quotidienne diffère de l'arabe standard qui est la langue officielle, enseignée à l'école (**Manzano, 2003 ; Maume, 1973**). Revenant au cas du Ghana, les compétences scripturale et de lecture sont apprises à l'école, qu'elles soient relatives aux langues nationales, à l'anglais ou aux langues étrangères dont le français. Il s'ensuit que la durée de scolarisation aura une grande influence sur les littératies chez nos participants, y compris celle, éventuelle, en langue maternelle ou nationale (Anyidoho et Kropp-Dakubu, 2008). Nos participants ont affiché de la variation regardant la durée de scolarisation. Pour tout étudiant en 2^{e} année de licence, la durée minimale envisageable est 13 ans, répartis en 6 ans de la primaire, 3 ans du JHS/ JSS (approximativement, collège), 3 ans du SHS/ SSS (équivaut au lycée) et un an d'études supérieures (1er en licence), il y avait une période où la durée de la formation au SHS était de 4 ans ; il était donc possible d'avoir la scolarisation minimale de 14 ans. Pour cette catégorie ayant eu le parcours éducatif minimal, nous comptons six participants, soit 13,64 % de l'échantillon. Il y a une deuxième combinaison possible qui produit 15 ou 16 ans : 2 ans de la maternelle ajoutés aux deux premières combinaisons. Douze participants

confirment avoir suivi ce parcours, soit 27,27 % de l'échantillon. Notons que, sans le parcours à la maternelle, il aurait été possible d'avoir eu 15 ou 16 ans de scolarisation où le participant aurait été en année terminale de licence. Néanmoins, nous n'avons pas de cas pareil dans nos données. Autrement dit, tous les participants ayant cette durée sont au niveau 200. la troisième combinaison envisageable a un autre élément : la formation initiale en professeur (surtout de français). Cette formation se réalise au niveau pré-licence et dure 3 ans. Avec cette combinaison, et sans le parcours à la maternelle, nous avons une durée de 17 ou 18 ans jusqu'en deuxième année de licence. 7 participants (15,91 %) ont fait ce parcours. La dernière possibilité comprend un parcours de toutes les étapes décrites ici : 2 ans à la maternelle, 6 ans au primaire, 6 ou 7 ans au secondaire, 3 ans d'école normale et 1 an en licence. Treize répondants affirment avoir eu cette scolarisation. Alternativement, pour ceux au niveau 400, il est possible d'avoir 2 ans + 6 ans + 7 ans + 3 ans = 18 ans de scolarisation. Nous avons noté six répondants qui n'ont rien marqué sous cet item. Ils constituent 13,64 % des participants. Ci-dessous se trouve le tableau représentant cette analyse.

Tableau 8: Durée de scolarisation

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
a: 13-14 ans	1	6	13,64	15,79	15,79
b: 15-16 ans	2	12	27,27	31,58	47,37
c: 17-18 ans	w3	7	15,91	18,42	65,79
d: >18 ans	4	13	29,55	34,21	100,00
	.	6	13,64	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Ayant jeté des regards sur les données identitaires et éducatives, passons maintenant aux données sur le répertoire linguistiques

Nombre de langues actives dans le répertoire

Il a été prouvé qu'il est plus facile pour les bi- et les plurilingues de s'approprier une nouvelle langue (Wlosowicz, 2009 ; Cenoz et Jessner, 2001, 2006) parce qu'ils posséderaient des atouts psychiques tells que la compétence métalinguistique et le développement cognitif (Cenoz, 2003 ; Ô Laoire et Singleton, 2009 ; Coste, 2001) leur permettant d'intégrer et d'assimiler la langue-cible avec une aise relative, bien que ce soit conditionnel, dépendant de la maturation. En d'autres termes, l'apprenant bi- ou plurilingue d'un âge propice est plus capable d'assimiler les éléments d'une nouvelle langue à ce qu'il a déjà que monolingue du même âge. Comme nous l'avons dit indirectement dans la section précédente, le système éducatif ghanéen permet à l'apprenant de devenir bilingue d'office avec au moins des compétences linguistiques fondamentales en anglais. Il est à noter que l'apprenant normal au niveau universitaire est bilingue s'il a grandi dans le pays. Il parle deux langues : l'anglais qu'il apprend au milieu scolaire et la langue qu'il acquiert au foyer. À part ces deux langues, plusieurs occasions existent qui facilitent l'acquisition d'autres langues : vivre dans une communauté linguistique dont la langue n'est pas celle du foyer ; appartenir à une ethnie minoritaire (autochtone) enclavée dans une ethnie majoritaire (comme les Guan du sud du Ghana : les Ewes dans les zones Akan et Ga) ; migrer à pour des raisons socio-professionnelles ; des raisons psycho-affectives, etc. Il y a aussi des zones spécifiques où certaines langues fonctionnent comme linguae francae locales. Dans la savane au nord du pays, pour ne citer qu'un cas, le haoussa, est devenu la lingua franca *de facto*, bien que c'est une langue d'origine étrangère. Ces étudiants qui décident sciemment d'apprendre une langue étrangère devient donc trilingues, au moins, ayant une langue maternelle (à moins que sa langue première ne soit uniquement l'anglais.

Nous avons posé une question sur les langues qu'ils emploient, c'est-à-dire, parlent, écoutent, lisent et écrivent. Tous les 42 participants à l'étude ayant réagi à l'item sont au moins trilingues d'office. Ces participants représentent 95,24 % de la participation. À l'intérieur du groupe, le nombre minimal des langues employées est 3 langues. 24 répondants, une majorité à 57,14 % des réponses valides (54,55 % des participants) affirment employer ce nombre des langues. 9 participants, soit 21,43 % des réponses valides (20,45 % du total) emploient 4 langues, suivis de 7 répondants (16,67 % des réponses, 15,91 % du total) qui parlent emploient 5 langues. Ceux qui emploient 6 langues ne sont que deux, (4,76 % des réponses valides) ainsi que ceux pour qui il n'y a pas de données, constituant 4, 55 % chacun du total. Ci-dessous s'affichent le tableau et le camembert des statistiques sous cet item.

Tableau 9 : Nombre de langues dans le répertoire linguistique

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
	3	24	54,55	57,14	57,14

4	9	20,45	21,43	78,57
5	7	15,91	16,67	95,24
6	2	4,55	4,76	100,00
.	2	4,55	Manquant(e)	
Total	44	100,0	100,0	

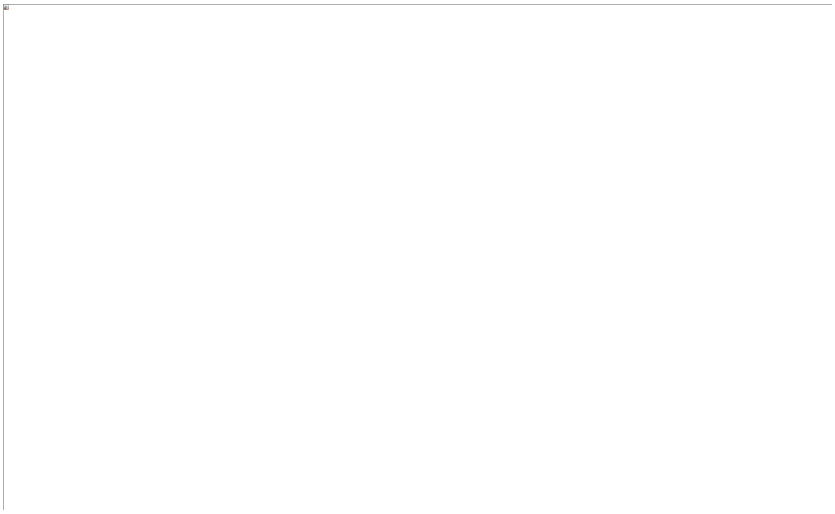

Figure 3 : Nombre des langues employées

Dans le camembert, la section jaune représente ceux employant trois langues ; les sections bleue et violette représentent les minorités : les deux participants qui emploient six langues et ceux qui ne fournissent aucune information vis-à-vis de leur comportement de bilingue ou plurilingue.

Les langues les mieux parlées

L'existence du bilinguisme équilibré implique le bilinguisme déséquilibré (Bialystok et Hakuta,1994). En fait, le bilinguisme équilibré est très rare, et le plurilingue ne saurait parler toutes les langues dans son répertoire linguistique avec la même facilité Selon Baker (1996), le bilinguisme équilibré est problématique, à part le fait que c'est un concept idéal. D'ailleurs, il existe beaucoup d'évidence que les langues apprises ou acquises successivement influencent plus ou moins /les autres acquises antérieurement, si ces acquisitions tardives sont plus actives que les autres (Bialystok, 2003 ; Hammers et Blanc, 2003) Ainsi, nous voulons savoir le jugement du répondant sur sa compétence communicative orale par rapport à chacune des langues dans son répertoire. Donc,ils ont arrangé les langues parlées en ordre descendant, commençant par celles qu'ils estiment parler le mieux. Dans l'analyse, nous avons considéré les deux premières langues dans chaque liste. Nous nous sommes borné à la présence de l'anglais et de l'akan parmi les deux

premières. Les résultats montrent que les deux langues l'emportent sur les autres, le taux pour l'anglais étant supérieur à celui pour l'akan.

L'akan

Dans le cas de l'akan, 42 participants des 44 au total ont réagi à cet item. En termes du pourcentage, les 42 représentent 95,46 % contre 4,54 % pour les 2 qui se sont retenus. Concernant les réponses, celles comprenant l''akan sont 32, soit 76, 19 % des réponses valides contre 10 qui excluent l'akan (soit 23,81 % des réponses valides). Ces résultats sont intéressants dans la mesure où, juxtaposés aux analyses des réponses relatives aux items sur le domicile et la ville natale, le pourcentage pour la maîtrise de l'akan est soit égal à soit relativement plus élevé que la situation de ces endroits dans l'aire akan. Nous avons déjà vu *supra* que, 47,73 % des participants sont nés dans des lieux situés dans la zone akan, et un pourcentage pareil s'est identifié comme nés dans des endroits non-akan. Le premier taux est inférieur à celui de ceux qui classent une variante akan comme l'une de deux langues qu'ils parlent le mieux. Par rapport au domicile, nous trouvons que ceux qui habitent des villes akan constituent seulement 34,09 % des participants. Donc, nous voyons que même si la majorité des participants habitent en dehors de la zone traditionnellement considérées comme akan, une majorité parle une des variantes de l'akan le mieux. Ci-dessous se trouvent les diagrammes relatifs à l'analyse.

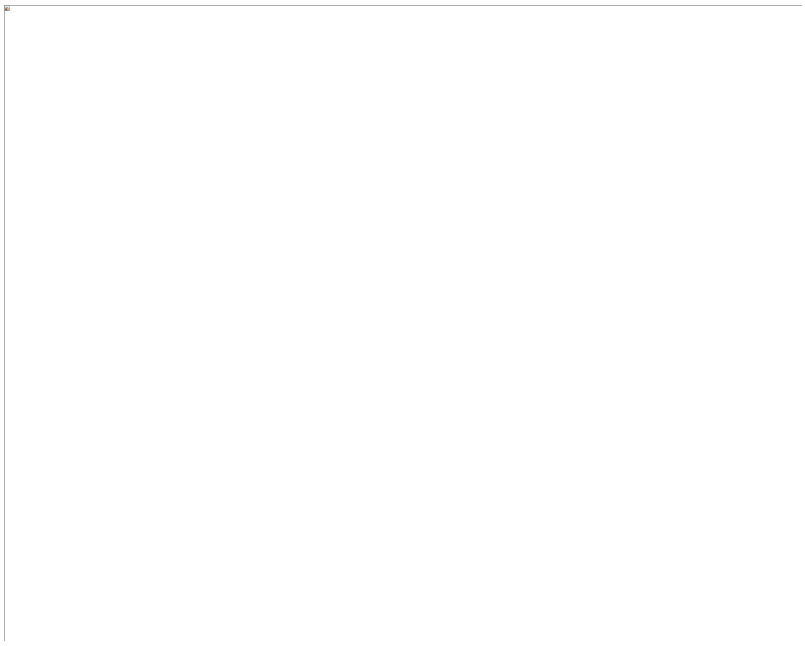

Figure 4 : *Présence de l'akan dans deux langues les mieux parlées*

La partie jaune du camembert c'est le 76,19 % des participants qui ont listé l'akan comme une langue la plus parlée. Le vert reprend le pourcentage pour qui l'akan ne figure pas dans cette paire. Le tableau suivant représente également les statistiques que nous venons d'examiner.

Tableau 10 : l'akan dans deux langues les mieux parlées

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan présent	1	32	72,73	76,19	76,19
Akan absent	2	10	22,73	23,81	100,00
	.	2	4,55	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

L'anglais

Les chiffres totaux concernant les réponses sont les mêmes que ceux pour l'akan : 42 participants sur 44. Cependant, la distribution des réponses dans le groupe étonnerait l'observateur étranger au paysage linguistique du Ghana. Parmi ceux qui ont réagi parmi la catégorie sous considération , 38, soit 90,48 %, désigne l'anglais comme l'une des deux langues les mieux parlées contre 4 participants ou 9,52 % qui ne le rangent pas dans leurs langues le mieux parlées. Mais comme nous l'avons noté ailleurs, l'anglais remplit toutes les fonctions d'une langue officielle depuis l'ère de la domination britannique. Par conséquent, tous ceux ayant passé tant de temps sous la scolarisation en anglais et par l'anglais auraient plus de conscience de l'anglais comme langue que celle qu'ils auraient des langues nationales telles que les variantes de l'akan. Comme le montrent les données de la traduction orale des phrases, les étudiants réagissent plus facilement en anglais qu'en langue nationale/locale. (L'apprentissage obligatoire de ces langues nationales s'arrêtent à la fin des 9 ans de la scolarisation obligatoire. D'ailleurs, un étudiant risque de devenir la risée de ses collègues s'il décide de poursuivre ses études de la langue nationale au niveau lycée (Forson, 1979). D'autres conditions favorisent l'enracinement de l'anglais chez l'apprenant au niveau mental comme l'administration, les moyens de diffusion des informations, etc.,) Ces résultats en disent long sur la proéminence de l'anglais dans la vie des Ghanéens scolarisés. Ils sont repris par le tableau et le camembert suivants.

Tableau 11 : L'anglais comme langue le mieux parlée

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
English present	1	38	86,36	90,48	90,48
English absent	2	4	9,09	9,52	100,00

.	2	4,55	Manquant(e)
Total	44	100,0	100,0

Sur le camembert qui suit, le jaune représente le pourcentage de participants conférant ce statut à l'anglais. Les répondants n'ayant rien indiqué ne sont pas représentés.

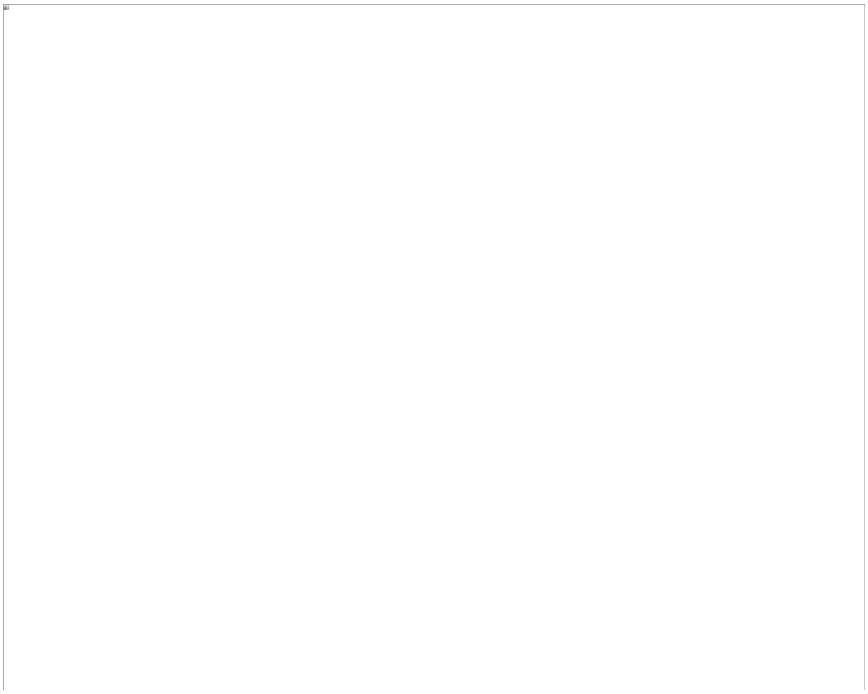

Figure 5 : *L'anglais comme langue le mieux parlée*

Ayant décortiqué les statistiques sur les langues le mieux parlées, passons au sujet controversé de la langue maternelle.

La langue maternelle

La notion de langue maternelle est controversée parce qu'elle avait diverses significations pour des écoles de pensée diverses (**Skutnabb-Kangas, 1981 ; Stern, 1983)**. À l'origine, le terme et son référent avaient des liens étroits au foyer et plus précisément, à la mère et à son langage (Stern**,** *in ibid*), l'enfant acquérant la langue que parlait la mère, ainsi que sa façon de s'exprimer dans la langue-cible. Bien que ce scénario soit vrai pour la plupart des cas dans l'Antiquité, nous n'hésitons pas de dire que des cas existaient où les enfant acquérait la langue de la nourrice étrangère (parfois) esclave, d'abord avant d'essayer de maîtriser celle de la mère (**Urbain, 1982**. Il arrivait parfois même que la langue du père soit acquise d'abord, voire qu'un enfant n'acquière aucune des langues de ses parents parce que celles-ci ne sont pas utilisées dans son milieu ; il commence avec la langue communément parlée dans l'environnement. Par conséquent, d'aucuns ont

proposé « langue première » pour remplacer un terme plutôt flou et restrictif (**Crystal,** 2008). Néanmoins, nous avons gardé le terme parce que « langue première » génère autant de controverse que langue maternelle : selon Skutnabb-Kangas (2000), la langue maternelle se définit selon les quatre critères suivants :

a. l'origine : la langue que l'individu acquiert premièrement ou la langue dans laquelle l'individu établit des contacts linguistiques ou verbaux (*verbal contacts*) à long terme ;

b. l'identification : la langue à laquelle l'individu s'identifie lui-même comme étant locuteur natif (interne) ou la langue dont l'individu est généralement identifié comme étant locuteur natif (externe) ;

c. compétence : la langue que l'individu maîtrise (en anglais : *knows*) le mieux ;

d. fonction : la langue que l'individu emploie le plus (Skutnabb- Kangas, 2000 : 105).

Il est donc clair que certains items déjà discutés tombent sous un critère ou l'autre Ici, toutefois nous avons employé *mother-tongue* aux sens des deux premières définitions, c'est-à-dire, l'origine et l'identification. Ceci dit, nous reconnaissons que les autres critères sont aussi valables que ceux que nous adoptons.

Quant aux données, 35 participants ont indiqué une variante (ou plus) de l'akan soit comme la langue maternelle, soit comme l'une de ses langues maternelles, et 7 qui n'identifient pas l'akan comme langue maternelle. Cette répartition se voit à travers le tableau qui suit.

Tableau 12 : Akan comme L1 ou parmi L1

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan (présent)	1	35	79,55	83,33	83,33
non Akan	2	7	15,91	16,67	100,00
	.	2	4,55	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Comme dans les cas précédents, 2 participants n'ont rien indiqué sous cet item. Nous voudrions signaler que les participants ont parfois nommé 2 variantes de l'akan comme langue maternelle. C'est parce que la politique linguistique nationale érige, comme nous l'avons sans doute écrit ailleurs, 3 variantes au statut des langues. Nous avons compté les variantes dans tous les cas une fois à des fins identificatoires. Pourtant, nous avons compté les variantes comme distinctes pour le recensement des langues maternelles. Avant d'aborder la question du nombre de L1, considérons la question de l'anglais comme L1.

Nous avons recensé des cas assez nombreux où les participants ont mentionné l'anglais comme langue maternelle. Comme dans des foyers, certains parents découragent l'emploi d'une langue nationale (akan, ewe, ga) et encouragent l'anglais, ceci ne nous étonne aucunement. En revanche, l'anglais s'emploie comme langue de communication au sein des couples inter-ethniques scolarisés. Les enfants de ces couples acquerront l'anglais comme langue maternelle unique ou avec d'autres langues. 14 répondants ont l'anglais comme l'une des langues maternelles, constituant 33 % des réponses valables. Il y a deux cas de non-réponse.

Des répondants ont indiqué plus d'une langue comme langues maternelles. Bien qu'ils constituent une minorité, c'est une minorité importante (40,91%) ; d'ailleurs, ceux ayant identifié une seule langue maternelle ne constituent que 54,55 %. Nous croyons que si nous passons à d'autres critères mentionnés par Skutnabb-Kangas (ce que nous ferons prochainement) nous aurons d'autres chiffres.

Les tableaux qui suivent représentent les chiffres sous discussion. Le premier résume les cas des répondants ayant l'anglais comme langue maternelle, et le deuxième reprend l'item des langues maternelles multiples.

Tableau 13 : L'anglais comme langue maternelle

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
présent	1	14	31,82	33,33	33,33
absent	2	28	63,64	66,67	100,00
	.	2	4,55	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Tableau 14 : Nombre de langues maternelles

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
pas d'information	0	2	4,55	4,55	4,55
une langue maternelle	1	24	54,55	54,55	59,09
deux langues maternelles	2	11	25,00	25,00	84,09

trois langues ou plus	3	7	15,91	15,91	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Nous avons essayé de vérifier s'il existe des corrélations bi-variées entre certains variables, en l'occurrence, entre l'anglais comme langue maternelle et l'aire linguistique où est situé les domiciles des répondants ; entre l'aire linguistique du lieu de naissance et le nombre des langues maternelle ; entre l'aire linguistique du lieu de naissance et l'inclusion de l'anglais LM et entre le nombre des langues maternelle. Nous avons découvert des fortes corrélations positives et des signifiances très élevées pour les paires l'aire du lieu de naissance-nombre de langues maternelles (signifiance : 0,98) ; et l'aire du domicile-nombre de langues maternelles (0, 82). Par contre, il existe une corrélation moyenne entre la paire aire du lieu de naissance-anglais comme LM d'une signifiance 0,52, mais il n'y a pas de corrélation positive ou négative. Que ces signifiances fortes signalent une relation causale entre les variables ou non, hélas nous n'avons pas les moyens pour en prouver l'existence.

Nous étant attardé quelque peu sur la langue maternelle et ses ramifications, nous pensons qu'il faut à présent, examiner les langues les plus fréquemment employées chez les apprenants.

Les langues les plus employées

Cet item regroupe tous les emplois productifs et réceptifs. Dans un environnement tel que le nôtre, il existe des langues qui s'emploient à des fins très restreintes, et d'autres à un emploi plus général. L'akan et l'anglais se trouvent dans la deuxième catégorie, l'akan étant décrite comme « *language of wider communication* » ; l'anglais faisant office de langue officielle et langue d'enseignement général, selon la notion de domaine d'utilisation des langues de Fishman. En général, les plurilingues n'emploient pas toutes les langues dans leurs répertoires de la même façon : ils ont des langues employées plus fréquemment que d'autres ; certaines langues sont destinées à un usage spécialisé, d'autres à un usage plus quotidien (Bodomo et al, 2009 ; Fishman,2013 **?**). Ainsi cette citation attribuée à Charles Quint (et à Frédéric le Grand) illustre d'une certaine façon cet emploi diversifié : « *I speak Spanish to God, Italian to women, French to men, and German to my horse* » (à savoir, « Je parle espagnol à Dieu, italien aux dames, français aux hommes et allemand à mon cheval »).

Revenant sur nos pas, nous nous sommes borné à l'examen des trois langues concernées, à savoir, l'anglais, le français et l'akan, les autres n' étant importantes que dans la mesure où elles entrent en concurrence avec les variantes de l'akan pour les domaines informels surtout celui de l'interaction quotidienne (*cf*. Mohanty, 2006). Les analyses des réponses à cet item se révèlent intéressantes, surtout à l'égard de l'anglais. D'abord, la paire anglais-twi/twi-anglais a été offerte par 18 participants et celle comprenant le fanti et l'anglais, 2 participants. Les deux chiffres rendent 20 cas de la combinaison anglais-akan parmi les enquêtés, soit 45,5 % des cas. Cette paire est suivie de la paire anglais-français avec 9 cas constituant 20,45 %

Concernant le statut de l'anglais comme langue le plus employée, 41 répondants (93,2 % des participants) ont confirmé cette langue comme l'une des deux les plus employées contre 1 répondant qui ne l'a pas choisie . De plus, 8 répondants l'ont indiqué comme la (seule) langue le plus employée, à l'exclusion de toute autre langue. Leurs réponses constituent 19,5 % des réponses en faveur de l'anglais. Voici le tableau présentant ce sommaire :

Tableau 15 : L'anglais comme langue la plus employée

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
oui	1	41	93,18	93,18	93,18
non	2	1	2,27	2,27	95,45
pas de réponse	3	2	4,55	4,55	100,00
Total		44	100,0	100,0	

L'anglais répond ainsi à l'un des critères d'une langue maternelle ou L1 détaillés par Skutnabb-Kangas (1981). Cependant, les étudiants ont largement ignoré l'anglais comme langue maternelle, comme nous avons vu *supra*.

Pour la part de l'akan, il sert, sous forme de ses variantes, la deuxième langue le plus employée parmi nos enquêtés en termes d'importance numérique. Ceci n'est pas étonnant comme il est aussi la langue véhiculaire la plus répandue au pays. En dépit de son statut, l'anglais figure parmi les deux langues les plus importantes en termes de l'emploi pour la moitié des répondants. En d'autres termes, 21 étudiants ont identifié l'akan comme une des deux langues les plus employées, constituant 47,73 % de participants. Les étudiants ayant choisi d'autres langues constituent un autre 47,73 %.. Voici le tableau sur les statistiques relatives à l'akan comme langue la plus employée.

Tableau 16 : L'akan en tant que langue la plus employée

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	21	47,73	47,73	47,73
non	2	21	47,73	47,73	95,45
pas de réponse	3	2	4,55	4,55	100,00
Total		44	100,0	100,0	

À ce stade une question que nous jugeons pertinente se pose : pourquoi l'akan en tant que langue la plus répandue est-il cité moins fréquemment que l'anglais, langue d'origine étrangère faisant office de langue officielle ? La réponse logique, c'est que plus un individu est scolarisé, plus la langue d'instruction devient importante dans sa vie. Ainsi, comme l'ensemble de l'échantillon, voire la population-cible de l'enquête, a passé au moins 9 ans de scolarisation, l'anglais joue un rôle insigne dans leurs activités quotidiennes. L'akan n'est pas aussi enraciné dans la vie des scolarisés que l'anglais. D'ailleurs, rappelons-nous que l'akan n'est pas la langue maternelle de tous les participants.

Nous avons noté que le français, langue étrangère, figure dans les langues citées comme les plus importantes en termes d'emploi pour 9 étudiants. Ces cas représentent 20,5 % des enquêtés. Toutefois, nous émettons une mise en garde ici : c'est une évaluation de la part des enquêtés. À partir de ce que nous venons de voir, il serait prudent de conclure que l'anglais est plus important dans le quotidien des étudiants que nous avons enquêtés, mais nous avons besoin de plus de preuves avant d'émettre une conclusion quelconque.

Les langues mentales (*What language[s] do you think in?*)

Il est intéressant de constater que Vygotsky (1986) trouve un lien solide entre la pensée et le langage. Il affirme qu'il n'y a pas de lien tout fait entre le langage et la pensée, mais que le lien se développe au cours de l'enfance. Vygotsky (*ibid* : 219-220) écrit : « *Thought undergoes many changes as it turns into speech. It does not merely find expression in speech ; it finds its form and reality* »[29]. Plus tard, Jackendoff (1983) confirme et va plus loin en établissant, à travers son hypothèse de la structure conceptuelle, que « *There is a* ***single*** *level of mental representation,* ***conceptual structure****, at which linguistic, sensory and motor information are compatible* »[30] Chomsky (1990) fait aussi référence à ce lien, ainsi qu'Achard-Bayle (2008) et Fauconnier (2005), par exemple. Ayant établi ce lien entre le langage, concrétisé à travers les langues, et les processus mentaux, nous passons à l'examen des réponses à la question sur les langues mentales.

Commençons en signalant que 2 répondants n'ont rien indiqué sous cet item. Ceux qui y ont réagi constituent donc 95,45 % des participants à l'étude. De ces 42 participants, 11 personnes (soit 25%) ont indiqué l'anglais comme la seule langue mentale ou langue de réflexion. 17 autres personnes (38,64%) ont ajouté une des variantes de l'akan à l'anglais. Enfin, 2 répondants ont ajouté d'autres langues à l'anglais. Ces derniers constituent 4,55 % du total. En tout, 30 répondants ont donc indiqué qu'ils réfléchissent en anglais, soit uniquement, soit en alternance avec d'autres langues, dont l'akan. Ils constituent donc 68,19 % des participants. Quant à l'akan, ses variantes (le twi et le fanti) ont été identifiées par seuls 2 participants (4,55%) comme leur langue de réflexion. Mais n'oublions pas que il y a des combinaisons entre l'akan et l'anglais et entre l'akan et d'autres langues, cette dernière arrivant à 2 cas. Ainsi, l'akan a été cité par 21 participants comme langue de réflexion. Ceci rend l'akan (sous ses variantes) la langue de réflexion la plus commune après l'anglais. Ce qui aiderait à expliquer la domination de l'anglais en tant que langue mentale, c'est le fait que la quasi-totalité de la scolarisation se réalise en anglais, comme il a été expliqué ailleurs. Le tableau suivant résume cet exposé.

Tableau 17 : Nombre de langues de réflexion

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Anglais	1	11	25,00	25,00	25,00
Anglais+Akan	2	17	38,64	38,64	63,64
Akan	3	2	4,55	4,55	68,18
Anglais+autre	4	5	11,36	11,36	79,55

29. *La pensée passe par plusieurs étapes en quand elle se transforme en parole ; elle ne trouve pas qu'expression à travers la parole : c'est là qu'elle prend forme et réalité*

30. *Il n'existe qu'un seul niveau de représentation mentale, où les inputs linguistiques, sensoriels et moteurs sont compatibles : le niveau de la structure conceptuelle.*

Autre	5	5	11,36	11,36	90,91
pas de réponse	6	2	4,55	4,55	95,45
Akan+autre	7	2	4,55	4,55	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Il est plus admissible que les participants aient des langues de réflexion multiples mais avec une langue dominante, voire des langues spécifiques allouées à des tâches ou à des domaines données. Voilà pourquoi nous croyons moins aux réponses citant une seule langue qu'à des réponses qui mentionnent deux langues ou plus. Ceux qui n'ont qu'une seule langue de réflexion seraient des monolingues, une caractéristique qui n'est pas le propre de nos enquêtés (cf. Slobin, 1996 ; Forson, 1979). Considérons maintenant les langues en termes de réception et de production graphiques.

Les langues écrites et lues

Il est évident que nos enquêtés écrivent et lisent l'anglais et le français, d'abord parce que l'anglais est la langue d'instruction générale dès l'école primaire, et, dans des cas spécifiques, l'école maternelle ; deuxièmement, c'est la langue d' évaluation interne (dans des écoles) et externe (c'est-à-dire, employée dans des examens standardisés d'accès aux niveaux supérieurs). Regardant le français, les participants étaient des étudiants du FLE. Nous nous attarderons plus tard sur la question du français. Pour ce qui est des langues nationales telles que l'akan, l'ewe, le ga, etc., certaines ont été promues pour l'enseignement, dont les trois énumérées. Cependant, bien que ce soit obligatoire au niveau pré-secondaire, l'apprentissage des langues nationales se heurte à tant de problèmes qu'il devient plutôt facultatif dans les écoles privées surtout à Accra et à Tema. L'attitude des apprenants militerait, à son tour, contre la maîtrise des ces langues.

Dans les réponses, nous avons recensé 24 participants sur 44 qui peuvent lire l'akan (fanti et twi). En contraste, ceux qui s'affirment capables d'écrire en d'autres langues sont 9 participants pour le ga et 2 pour l'éwé. Quant à l'écriture, 25 personnes sont capables d'écrire en akan comparé aux 9 personnes par rapport à l'écriture du ga et 2 pour l'éwé. Prenons en compte le fait que la capacité de lire et d'écrire des textes n'est en aucune circonstance une affirmation de hautes compétences en lecture et en écriture. En tout, 28 apprenants ont confirmé leur capacité de lire des textes en langues nationales ; 13 n'ont pas ajouté de langues nationales à leurs listes et 3 d'eux n'ont indiqué aucune langue qu'ils sont capables de lire ; cependant, nous leur avons restitué le français et l'anglais comme les langues par défaut pour les raisons expliquées auparavant. Si nous considérons

les langues que les apprenants sont capables de lire, nous avons une répartition presque identique à celle pour les langues lues : 28 peuvent écrire en langues nationales, 14 ne n'en ont pas ajoutées à leurs listes et 2 n'ont rien indiqué. Les tableaux statistiques qui suivent résument tout cet exposé.

Tableau 18 : Capacité de lire en langues nationales

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	28	63,64	63,64	63,64
non	2	13	29,55	29,55	93,18
non spécifié	3	3	6,82	6,82	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Tableau 19 : Compétence scripturale en langues nationales

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	28	63,64	63,64	63,64
non	2	14	31,82	31,82	95,45
non spécifié	3	2	4,55	4,55	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Capacité de lire et d'écrire en langue maternelle

Comme nous venons de le voir, la plupart des enquêtés sont capables de lire et d'écrire en langues nationales. Mais les langues enseignées à l'école ne sont pas les langues maternelles de tout le monde, étant donné que seules 16 langues (si l'on compte les trois variantes de l'akan comme des langues) sont approuvées pour l'enseignement formel. Or nous comptons plus de 70 langues indigènes (81 langues, selon Lewis et al., 2013), donc la plupart des scolarisés passent leur éducation à apprendre à écrire et à lire dans des langues « qui n'est pas les leurs ». Nous savons que l'instruction en langue maternelle aide l'apprenant à mieux accéder aux concepts relatifs non seulement aux langues, mais aussi aux savoirs dans d'autres domaines (Benson, 2005 ; Cummins,2001 ;; Mohanty, 2006). Donc, ces apprenants, dont les langues maternelles sont passées sous silence par la politique linguistique, auraient à maîtriser les autres langues et entrer en concurrence avec ceux qui accèdent aux savoirs tant en leurs L1 que sur celles-ci.. il nous paraissait nécessaire, par conséquent, de savoir si d'aucuns écrivent et lisent (dans) leur langue maternelle. *Stricto sensu*, sous cet item, il devait y avoir soit deux réponses : 'oui' et 'non', soit plusieurs réponses nuancées entre les deux réponses catégoriques. Pour notre part, nous avons arrêté trois options : *oui ; oui mais avec quelque difficulté ; non*. La deuxième option, le croyons-nous, résume toutes les nuances entre le 'oui' et le 'non' absolus.

En ce qui concerne les participants, 2 n'ont pas réagi à cet item. 20 participants (soit 47,62 % de ceux ayant réagi) affirment pouvoir lire et écrire leur L1 ; 15 (35,71%) avouent avoir des difficultés par rapport à l'écriture et à la lecture en langue maternelle, et 3 indiquent leur incapacité totale. Ces derniers constituent 16,67 % des participants ayant donné une réponse quelconque à la question dans l'item. Tous ces détails sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 20 : Capacité de lire et d'écrire la langue maternelle

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	20	45,45	47,62	47,62
oui, mais avec difficulté	2	15	34,09	35,71	83,33
non	3	7	15,91	16,67	100,00
	.	2	4,55	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Examinons maintenant les sujets de l'ordre d'acquisition/apprentissage et de l'aisance relative.

Ordre d'acquisition/apprentissage

La chronologie de l'acquisition/apprentissage des langues est importante dans la mesure où elle pourrait déterminer la maîtrise d'une langue par un individu. (**sources ?**). Parfois, les distinguos traditionnels entre l'acquisition (naturelle) et l'apprentissage (scolaire) des langues deviennent brouillés parce que les langues que parle l'individu dans son environnement familial devient aussi instrument d'enseignement scolaire. Tel est le cas de quelques-unes des langues au Ghana (18 langues, selon Lewis et al., 2013) car elles sont employées au foyer, pour l'interaction quotidienne en dehors du foyer, dans les émissions de radio et de télévision, ainsi que dans l'enseignement formel, comme nous l'avons déjà expliqué. Comme l'akan, en l'occurrence le twi du type asanti, est devenu une sorte de lingua franca au Ghana (voir *supra*), il s'acquiert même par ceux dont l'origine ethnique n'y est pas liée. L'anglais est aussi susceptible aux deux modes d'intériorisation grâce à son statut spécial et son emploi institutionnel. L'ewe, le haoussa et le ga sont d'autres langues jouissant d'un statut pareil. Il est donc important de savoir, en moyenne, quelles sont les langues susceptibles à être intériorisées les premières, les deuxièmes, etc. Le questionnaire nous a permis de relever les données sur l'ordre de l'acquisition-apprentissage des langues chez nos enquêtés. (Nous croyons l'individu capable de retracer son historique linguistique, donc l'item demande aux répondants

d'arranger leurs langues dans l'ordre d'acquisition). Les participants ont généralement acquis d'abord la langue du foyer avant la langue du milieu, suivie de la (ou des) langue(s) d'instruction scolaire. Selon nos analyses, la langue qui fait l'objet de la première acquisition est l'akan sous ses deux grandes variantes, ayant été nommé par 52,27 % des participants, c'est-à-dire, 28 individus. Il est suivi de l'anglais qui a reçu 11 mentions en première position, constituant un quart (25%) des répondants. La paire ga/ga-dangme se trouve en troisième position, acquise par 3 répondants (soit 6,82%) et l'ewe est nommé par 2 répondants (4,55%). La catégorie « autre » comprend concrètement l'avatime, le buli et le guan ; théoriquement, elle pourrait englober toute autre langue présente sur le territoire ghanéen. Elle a aussi 3 mentions (6,82%). Ensemble, l'akan et l'anglais comprend 77,27 % des premières acquisitions. Ce fait confirme les statuts des deux langues vis-à-vis de leurs emplois respectifs. Ces faits sont représentés dans le tableau suivant :

Tableau 21 : langues premièrement acquises

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan	1	23	52,27	52,27	52,27
English	2	11	25,00	25,00	77,27
Ga/Ga-Dangme	3	3	6,82	6,82	84,09
Ewé	4	2	4,55	4,55	88,64
Autre	5	3	6,82	6,82	95,45
pas de réponse	6	2	4,55	4,55	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Mais ce n'est pas tout ce qu'il y a à dire sur l'ordre d'acquisition des langues. À part les premières acquisitions, nous avons analysé les deuxièmes langues intériorisées du point de vue chronologique dans les répertoires des répondants. La langue qui domine cette distribution, c'est l'anglais. La raison en est simple : l'anglais du milieu scolaire est souvent la langue avec laquelle l'enfant entre en contact dès sa première journée à l'école. Ainsi, si l'enfant n'a pas déjà acquis une deuxième langue au foyer ou dans son milieu immédiat, l'anglais devient sa deuxième langue intériorisée. Il arrive assez souvent que l'individu acquiert une deuxième langue donc, fait preuve du bilinguisme actif précoce avant même d'aborder la scolarisation. Nous voyons que l'anglais est donc loin d'être la langue unique à jouir de ce statut. Que disent les analyses ?

L'anglais est indiqué par 25 personnes comme étant la deuxième langue acquise ou apprise, soit 56,82 % des participants. 11 personnes (25%) ont indiqué l'akan (fanti ou twi) comme la deuxième langue acquise. Ensemble, ces deux langues ont attiré la réponse de 36 participants, soit

81,82 % des répondants. Le français occupe le troisième rang avec 3 répondants représentant 6,82 %. La paire ga-ga dangme, l'ewe et le dagaare (sous la catégorie *autre*) ont chacun été choisis une fois. Enfin, 2 répondants n'ont rien indiqué sous cette item. Les résultats de cet item confirment l'importance fonctionnelle et numérique des deux langues. Nous ajoutons le résumé des résultats sous forme du tableau ci-dessous :

Tableau 22 : deuxième langue acquise

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan	1	11	25,00	25,00	25,00
English	2	25	56,82	56,82	81,82
Français	3	3	6,82	6,82	88,64
Ga/Ga-Dangme	4	1	2,27	2,27	90,91
Ewe	5	1	2,27	2,27	93,18
Autre	6	1	2,27	2,27	95,45
pas de réponse	7	2	4,55	4,55	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

La vérité, c'est que la maîtrise des langues ne dépend pas exclusivement de l'ordre chronologique de l'acquisition des langues. Elle dépend d'une concurrence de facteurs dont l'ordre. L'item à examiner prochainement confirme cette réalité.

Le perfectionnement relatif des langues.

Cet item porte sur ce qui est connue sous le terme *fluency* en anglais. Nous croyons que cet aspect de la compétence est important dans la mesure où ce perfectionnement pourrait servir de fenêtre donnant sur les niveaux de maîtrise dans chacune des langues dans le répertoire du bi- ou plurilingue (Zhenhui, 1999 ; Mackey, 1970 ; *cf.* Short, 1993). Plus un individu fait preuve d'une compétence communicative, surtout à l'oral dans une langue donnée, plus il est censé avoir maîtrisé cette langue-là. Pour un bilingue ou plurilingue équilibré, cette question de maîtrise relative à travers la compétence orale ne se pose pas, puisqu'il a une maîtrise égale de ses langues. Mais cet état est quasiment idéal, parce que Beniak et Mougeon (1989) par exemple montrent que ce serait un état transitoire entre deux pôles du bilinguisme dominant. La compétence orale d'un individu dans une langue donnée pourrait servir d'indicateur de son savoir métalinguistique implicite de cette langue donnée, sur tout de son savoir procédural et de sa capacité de jugement par rapport à l'acceptabilité des énoncés (Ter Kuile et al., 2011 ; Topolinski et Strack, 2009) Il s'ensuit alors que,

plus de langues un individu a dans son répertoire, plus son savoir métalinguistique est diversifié. Puis, le savoir par rapport à chaque langue est directement lié au niveau de sa compétence communicative (Ter Kuhle et al., 2010 ; Correa, 2011 ; Galambos et Hakuta, 1988). Nous pensons que nos répondants ont plus de conscience métalinguistique de l'anglais que des autres langues dans leurs répertoires grâce à leur compétence orale relativement élevée en cette langue. Le feed-back fourni par les répondants semble confirmer cette position. À partir des analyses, nous avons trouvé 20 répondants (soit 45,45 %) qui se considèrent plus compétents à l'oral en anglais qu'aux autres langues, contre 14 (31,82 % des répondants) qui se disent les plus compétents en akan oral, et 4 en ga ou ga-dangme. 2 répondants n'ont rien fourni. Concernant la deuxième langue en termes de compétence orale, l'anglais change de position avec l'akan. Donc, 17 répondants nomment l'anglais comme la deuxième langue dans laquelle ils sont les plus compétents. Ce groupe représente 38,64 % des répondants. Ceux qui identifient l'akan comme la deuxième langue dans laquelle ils ont la plus de compétence sont 21, soit 47,73 % des répondants ayant participé à l'étude. 2 personnes n'ont rien donné sur cet item. Il est notable qu'une personne s'identifie comme la plus compétente en français, et une autre cite cette langue comme sa deuxième langue en termes de compétence. Les tableaux suivants résument ces analyses que nous venons de discuter.

Tableau 23 : Compétence orale : première langue

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
Akan	1	14	31,82	31,82	31,82
English	2	20	45,45	45,45	77,27
Français	3	1	2,27	2,27	79,55
Ga/Ga-Dangme	4		9,09	9,09	88,64
Ewe	5	2	4,55	4,55	93,18
Autre	6	1	2,27	2,27	95,45
pas de réponse	7	2	4,55	4,55	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Tableau 24 : Compétence orale : deuxième langue

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*

Akan	1	11	25,00	25,00	25,00
English	2	25	56,82	56,82	81,82
Français	3	3	6,82	6,82	88,64
Ga/Ga-Dangme	4	1	2,27	2,27	90,91
Ewe	5	1	2,27	2,27	93,18
Autre	6	1	2,27	2,27	95,45
pas de réponse	7	2	4,55	4,55	100,00
	Total	44	100,0	100,0	

Si les conclusions des chercheurs sont vraies, il est logique que la conscience métalinguistique des apprenants est plus élevée en anglais qu'en respect des autres langues. Nous croyons que, même pour ceux ayant identifié l'akan ou d'autres langues sont susceptibles d'avoir un savoir déclaratif métalinguistique en anglais, plutôt que dans ces autres langues, à moins que l'étudiant poursuive ou ait poursuivi des études en ces langues. Même dans ce cas, il n'est pas certain que cet éveil métalinguistique soit comparable à celui en anglais, parce que l'anglais domine dans les aspects techniques de la vie éducative en général. Par conséquent, nous croyons que l'éveil métalinguistique en anglais est plus élevé que pour les autres langues. Ainsi, la probabilité que les étudiants transfèrent leur savoir métalinguistique en anglais aux autres langues ou qu'ils analysent les autres langues en termes de cet éveil métalinguistique en anglais est élevée. Passons maintenant aux langues acquises.

Langues acquises.

Par acquisition, nous entendons l'intériorisation inconsciente d'une langue sans enseignement scolaire ou formel, par opposition à *apprentissage*, à l'instar de Krashen (1981). Nous croyons que, dernièrement, la distinction nette entre l'acquisition et l'apprentissage tend à diminuer, voire disparaître. Par exemple, nous rencontrons *acquisition* dans la littérature anglo-américaine, même s'il s'agit de l'environnement scolaire où certaines structures sont mises en place pour assurer l'absorption des structures langagières par les apprenants (Cenoz et Genesee, 1998 ; Bialystok et Hakuta, 1994). Il serait juste de ne plus garder une séparation stricte entre les deux, vu que, même à l'école, surtout dans des programmes d'enseignement bilingue, il y a intériorisation inconsciente des structures lexico-grammaticales. Toutefois, il nous semble utile de garder cette délimitation stricte parce que la plupart des langues chez nous n'ont pas de support institutionnel : elles sont maîtrisées de façon inconsciente et en dehors de toute instruction formelle. Par contre, dans des sociétés majoritairement monolingues, les langues uniques sont employées dans tous les domaines, même si

les locuteurs font appel à des registres divers. Nous avons demandé aux participants de lister les langues qu'ils avaient acquises, à savoir, sans instruction scolaire ou formelle quelconque pour nous assurer qu'ils gardent cette distinction.

Concernant les données, nous avons recensé les répondants selon le nombre des langues acquises. 3 répondants ont acquis quatre langues ou plus ; 8 répondants ont acquis trois langues ; 8 participants ont aussi acquis 2 langues et 5 participants n'ont acquis qu'une langue. 2 participants n'ont rien indiqué. Par ailleurs, parmi les 12 langues nommées figure l'anglais. Nous nous sommes intéressé à combien de participants ont acquis l'anglais, même si tous ceux qui sont instruits acquièrent cette langue-là d'une manière ou d'autre, vu que l'anglais reçoit du soutien extra-mural tout comme dans les pays monolingues. Ceux ayant acquis l'anglais constituent 43,18 % des répondants : ils sont au nombre de 19 étudiants. 23 étudiants ne l'ont pas acquis (hormis les deux n'ayant rien indiqué) constituant 52, 27 % des participants. Il est donc évident que l'anglais joue un rôle important dans la vie des apprenants. Le tableau suivant résume l'analyse des données sur l'acquisition de l'anglais.

Tableau 25 : Les langues acquises : l'anglais

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	19	43,18	43,18	43,18
non	2	23	52,27	52,27	95,45
pas de réponse	3	2	4,55	4,55	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Regardant les variantes de l'akan, nous les avons mis ensemble pour simplifier les analyses. L'akan, comme l'anglais, jouit *grosso modo* des mêmes soutiens extra-muraux. Il est beaucoup plus facile d'acquérir l'akan que d'acquérir l'anglais, comme nous l'avons indiqué. L'analyse des réponses sur l'acquisition de cette langue-ci révèle des résultats assez intéressants. 35 de ceux qui ont réagi à cet item indiquent ayant acquis l'akan (de façon inconsciente). Ils constituent 79,55 % des 44 répondants ayant participé à cet étude par questionnaire. Par contre ceux qui ont réagi au négatif à

l'acquisition extra-scolaire de l'akan constituent 15,91 % des participants : il n'y a que 7 participants. Rappelons-nous les deux qui n'y ont pas réagi, soit 4,55 %. Ces résultats sont illustrés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 26 : L'acquisition de l'akan

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	35	79,55	79,55	79,55
Non	2	7	15,91	15,91	95,45
pas de réponse	3	2	4,55	4,55	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Comme nous l'avons déjà dit, nos enquêtés sont plurilingues d'office, grâce au milieu multilingue dans lequel ils grandissent. Ainsi, à part ces deux langues examinées déjà, certains ont acquis d'autres langues soit comme L1 ou langue maternelle, soit comme Lx (où *x* représente un numéral autre que 1). 19 enquêtés (43,19%) confirment avoir acquis une autre ou d'autres langues à part l'akan et/ou l'anglais, contre 23 enquêtés qui n'ont pas d'autre langue. Quels que soient les résultats, ceci indique que certains ont acquis au moins une variante de l'akan et une autre langue nationale, à part l'anglais.

Les langues apprises

Les langues apprises sont les langues que les institutions et les instances éducatives ont identifiées et recommandées, voire imposées pour l'enseignement et l'apprentissage formels. Il est sûr que tous nos enquêtés ont appris des langues et des matières par des langues, principalement l'anglais. Pendant longtemps, la politique linguistique prônait l'emploi des langues nationales pour l'enseignement de toute matière sauf l'anglais au cours des premières années de l'école primaire, le transfert vers l'anglais s'effectuant au début de la 4^{e} année. L'ancienne langue d'instruction devient donc une matière au même titre que la mathématique, l'histoire, etc. La réalité en est que la politique est mise à l'écart, soit complètement comme dans les écoles privées, soit en l'appliquant selon les exigences sur le terrain (manque de maîtrise acceptable chez les écoliers en fin de trois ans de scolarisation) (Opoku-Amankwa et Brew-Hammond, 2011 ; UNESCO, 1997). Cependant, comme il est obligatoire d'étudier une langue locale/nationale, presque tout le monde finit par en apprendre une et en acquérir les compétences de base au moins. Sans le support extra-mural sous forme de textes à lecture et aussi grâce à une attitude au mieux ambiguë à l'égard de ces langues, les compétences s'étiolent vite en faveur des compétences en anglais ou une autre langue étrangère. (cf. Edu-Buandoh, 2006). Apprendre une langue nationale/ locale après les neuf ans de la

scolarisation obligatoire devient facultatif, d'autant plus que ces langues sont limitées à ceux qui vont offrir l'option lettres et langues modernes. Même parmi ce groupe, peu d'étudiants offriraient les langues locales à cause de leurs domaines d'emploi limités (Anyidoho et Kropp Dakubu, 2008 ; Amissah et al., 2001). Il y a aussi la question de choix de langues à incorporer dans le cursus, et dans une société vraiment multilingue telle que la nôtre, cette question n'est pas seulement académique : elle devient une vraie source de conflit potentiel, car la langue est une source d'identité, comme la crise actuelle en Crimée nous le montre. Opérer un choix entre 81 langues vivantes pose aussi des problèmes logistiques et économiques. Évidemment, le gouvernement ne peut permettre à ce que toutes les langues soient enseignées. Les langues qui sont approuvées pour l'enseignement sont des langues ayant une population appréciable de locuteurs. Mais ce choix laisse de côté une grande majorité de la population dont les langues sont minoritaires. La migration intra-nationale fait que certains apprenants n'ont pas l'occasion d'apprendre la langue qu'ils ont acquise. Les données que nous avons traitées indiquent que 3 participants, soit 6,82 %, n'ont pas indiqué les langues qu'ils ont apprises à l'école. Les 41 étudiants qui ont listé les langues n'ont pas tous listé toutes les langues, surtout les langues locales/nationales qu'ils ont apprises à l'école. 2 étudiants n'ont listé que le français comme langue apprise et un participant a mis l'anglais. Malgré ces difficultés, nous avons pu déduire, à partir de d'autres réponses, si un apprenant a appris une langue locale/nationale. Nous avons établi le fait que 34 participants ont appris au moins une langue locale, 3 répondants n'en ont pas étudié une, et pour les 7 qui restent, soit ils n'ont rien indiqué, soit ils n'ont pas donné assez d'indices permettant de tirer une conclusion sur cette question. Ces groupes représentent 77,3 %, 6,8 % et 15,9 % des répondants respectivement. Ces groupes sont représentés dans le tableau qui suit.

Tableau 27 : l'apprentissage des langues nationales

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	34	77,27	77,27	77,27
non	2	3	6,82	6,82	84,09
pas de réponse	3	7	15,91	15,91	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Ayant vu cette distribution, passons à l'apprentissage de la langue maternelle.

L'apprentissage des langues maternelles

À la lumière de l'influence des langues déjà acquises ou apprises sur le processus d'apprentissage (ou d'acquisition) d'autres langues (à travers du transfert et de l'accès au sens du

sens), nous voulions savoir si les apprenants avaient appris leurs langues maternelles à l'école. L'apprentissage scolaire de la langue maternelle se réalise normalement dans la communauté linguistique (si l'école se situe dans la communauté) ou dans une institution scolaire permettant l'enseignement de cette langue-là, même si elle se situe dans une communauté différente. Telle est la nature de l'enseignement bilingue dans plusieurs pays européens (Hoffmann, 1998 ; Cenoz, 1998). L'application de la politique linguistique ghanéenne est assez flexible pour permettre l'enseignement des langues en dehors de leurs zones d'influence traditionnelles. Cette permission s'octroierait aux écoles primaires sous condition de la présence d'une communauté enclavée considérable. Ainsi, à Accra, le twi et l'ewe sont enseignés même si la langue associée à l'endroit c'est le ga. c' est parce que le nombre de migrants locuteurs de l'akan (twi) dépasse celui des autochtones et que les locuteurs de l'ewe constituent une minorité considérable. À Cape Coast, nous connaissons une école où l'ewe, plutôt que le fanti, est enseigné parce que la communauté environnante compte presque exclusivement des Ewéphones. Au niveau secondaire, maints lycées offrent plus d'une langue dans les programmes lettres parce qu'il y a moins de lycées que d'écoles primaires et de collèges (en 2007, il y avait 12 225 écoles primaires, 6 418 collèges et seulement 474 lycées) (Gouvernement du Ghana, 2007). Les lycées sont donc obligés d'offrir plus d'une langue nationale ; parfois, ils offrent jusqu'à trois ou quatre langues distinctes. Allons aux données.

Selon nos données, tout le monde n'a pas étudié une langue nationale. 20 répondants (45,45%) ont appris ce qu'ils considèrent comme leur langue maternelle au cours de leur parcours. 21 répondants, soit 47,73 % des répondants, affirment ne pas avoir étudié leur langue maternelle. Les 3 répondants restants n'ont rien indiqué. Ils représentent 6,82 % des répondants. Il se peut toutefois que certains de cette catégorie aient appris des langues nationales/locales. Le tableau suivant résume visuellement ces données

Tableau 28 : Apprentissage de la langue maternelle

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	20	45,45	48,78	48,78
non	2	21	47,73	51,22	100,00
	.	3	6,82	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

La durée de l'apprentissage des langues locales

Nous voulions savoir combien de temps les répondants se sont engagés dans l'étude formelle de la langue nationale (s'ils en ont apprises). Des études ont établi une corrélation positive entre la durée d'apprentissage et la maîtrise de l'apprenant de la langue-cible, abstraction faite de tout autre facteur (Miglietta et Tartaglia, 2009 ; Oxford, 1989 ; Corder, 1967). Cette idée n'est pas nouvelle : elle avait été avancée par les behaviouristes comme Skinner (1957). La raison d'être de cet aspect du questionnaire est d'établir les diverses durées d'étude des langues nationales. La durée pourrait aussi influer sur la conscience métalinguistique générale et surtout, de ces langues apprises.

À propos de la durée il y a cinq grandes possibilités. La première possibilité, concerne l'apprentissage qui prend fin avant ou au terme de la période de scolarisation primaire, c'est-à-dire, 6-12 ans, y compris la maternelle et l'équivalent du collège. La deuxième comprend l'apprentissage de ces langues au niveau lycéen au sein du programme lettres et langues (General Arts), ce qui ajoute 3 ou 4 ans à la durée précédente. Après cette option, l'apprenant a deux choix, à part la discontinuation : il peut encore étudier une langue nationale à l'école normale (où cette matière est obligatoire pour assurer que le futur enseignant puisse éventuellement enseigner cela si le besoin se fait sentir). Cette option dure deux ou trois ans de plus et peut mettre fin aux études en langue nationale. Sans ou avec ces trois ans, l'étudiant peut reprendre l'apprentissage au niveau universitaire jusqu'au doctorat. En ce qui nous concerne, c'est pour savoir pendant quelle durée les étudiants ont étudié cette (ou ces) langue(s), à condition qu'ils aient entrepris cette étude. Nous avons obtenu des résultats intéressants, mais plutôt décevants. 18 répondants n'ont pas réagi à cet item, ce groupe constitue 40,91 % des participants. C'est-à-dire que même certains qui ont suivi une formation de langue nationale n'ont pas pris la peine de répondre à cette question. En ce fait gît notre déception. Quant aux autres, 17 répondants (38,64 %) ont étudié une langue nationale pendant 9 ans ou moins. Ceci veut dire que leur étude de ces langues a pris fin à la fin du collège, voire avant. Les répondants qui ont indiqué d'autres durées auraient continué l'étude. Il y a 6 participants, soit 13,64 %, qui ont fait entre 10 et 12 ans au niveau lycée. Il n'y a que trois apprenants ayant appris ces langues au-delà de 12 ans (13 ans et+) Ils constituent 6,82 % des enquêtés. Le tableau ci-dessous représente les analyses graphiquement.

Tableau 29 : **Durée d'études de langue nationale**

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
a: 9ans ou moins	1	17	38,64	65,38	65,38
b: 10-12 ans	2	6	13,64	23,08	88,46
c: >13 ans	3	3	6,82	11,54	100,00

	.	18	40,91	Manquant(e)
Total		44	100,0	100,0

Il est à noter que, parmi ceux qui avaient répondu à cet item, la majorité ont fait un maximum de 9 ans d'études de langue ghanéenne, soit 17 sur 26 ou 65,38 % des réponses valides.

À part ces caractéristiques, nous cherchions à savoir combien des répondants suivaient encore des cours de langue locale à l'université. Toute conscience et tout savoir métalinguistiques acquis à ce niveau seraient plus approfondis et tendraient vers le théorique (Krashen, 1981, 1983 ; Ellis, 1994 ; Bardovi-Hartig, 2000). Ils seraient utiles dans l'appréciation par les apprenants adultes (car ce sont des adultes) des différences et des contiguïtés entre les langues de leur répertoire linguistique de plurilingue, selon la *monitor theory* de Krashen (1981) et aussi selon DeKeyser (2000) et Schmidt, (1993).

Il nous paraît que grâce à l'attitude envers les langues nationales et leur étude, évoquée déjà *supra*, la plupart des répondants ne les étudient plus. 3 répondants (6,82 %) n'ont pas réagi à cet item. Parmi les 41 participants y ayant répondu, 39 indiquent qu'ils ne suivent plus ou pas des cours de langues nationales. Ils représentent 88,64 % des participants et environ 95 % de ceux ayant réagi à cet item. Donc, il y a seulement 4 étudiants parmi le groupe qui en étudient toujours. Ils comprennent 4,55 % des participants et environ 5 % du groupe répondant à cette question, comme est réparti dans le tableau suivant.

Tableau 30 : Étude des langues nationales en année scolaire actuelle

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
oui	1	2	4,55	4,88	4,88
non	2	39	88,64	95,12	100,00
sans réponse	.	3	6,82	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Nous avons établi les données par rapport à l'étude et à la maîtrise des langues nationales. Nous allons à présent passer aux données sur le français.

L'âge et le début d'apprentissage du français

Il est certain que l'âge de l'apprenant lorsqu'il débute dans l'apprentissage/ acquisition d'une langue (maternelle, seconde ou étrangère) a un impact profond sur les résultats tant au niveau oral qu'au niveau cognitif (Denni-Kritchel,. 2007 ; Birdsong, 1999). En fait, Birdsong (*in ibid.*:2) et Newport (2003 : 737) expliquent que la conception actuelle de l'hypothèse d'une période critique d'acquisition langagière est beaucoup lénifiée et élargie pour accepter une période sensitive, étant donné que l'hypothèse dans sa forme extrême, exclut toute possibilité d'apprendre ou d'acquérir une langue, ce qui est contré par l'évidence empirique et des anecdotes portant sur l'apprentissage de langues par des sujets ayant dépassé cet âge critique, fixé aux enivrons de 5 ans (Nikolov et Djigunovic, 2006). Il y aurait des contraintes sur l'apprentissage /acquisition d'une langue seconde ou étrangère lié à l 'âge, mais ces contraintes ne sont pas absolues ni universelles. Elles se sentent plus fortement dans l'acquisition de la phonologie de la langue-cible qu'en sémantique et en morphosyntaxe. Selon Nikolov et Djigunovic (*in ibid.*), avant et jusqu'à 5 ans, l'acquisition langagière dépend du savoir procédural. L'affaiblissement de ce savoir est compensé par le développement du savoir déclaratif. Dans un autre article, Birdsong et Molis (2001) postulent que la réussite de l'apprentissage de la L2 dépend moins de l'âge de commencement que de la fréquence et du domaine d'emploi de cette L2 et les liens entre la L1 et la langue-cible, le quel postulat accorde largement à la conclusion de Nikolov et Djigunovic (2006). Mais nous croyons que l'âge du début influe sur la maîtrise d'une langue seconde ou étrangère, dans la mesure où il détermine la durée de familiarité avec la langue-cible. Voilà pourquoi nous avons pris la peine d'ajouter un item portant sur cet aspect.

Les options que nous avions proposées ne parlent qu'indirectement de l'âge, ce dernier étant un sujet vraiment privé pour certains gens. Plutôt, elles portent sur l'étape de scolarisation, ce qui situe l'individu dans u groupe d'âge. Ainsi, nous sommes capable de déduire ses capacités cognitives, surtout par rapport à l'apprentissage des langues en général et du FLE en particulier. Tournons maintenant aux réponses.

Les analyses montrent que 3 répondants n'ont rien divulgué sur quand ils ont débuté l'apprentissage du français. Parmi les 41 participants y ayant répondu, seul un affirme avoir entrepris le français à la maternelle ou KG, c'est à dire, avant 6 ans. 25 répondants l'ont commencé en primaire, entre 6 et 11 ans. 9 répondants l'ont commencé au JHS, à l'âge moyen de 12 ans et enfin, 8 affirment l'avoir commencé en SHS, âge moyen étant entre 14,5 et 15 ans. En termes de

pourcentage, le début à la maternelle représente 2,27 % des réponses ; ceux commençant l'étude du FLE à la primaire représentent 52,27 %; les 9 répondants choisissant le JHS constituent 20,45 % de l'échantillon, les débutants en SHS en sont donc 18,18 %. L'inconvénient de cette approche, c(est qu'elle ne permet pas de filtrer des détails plus fins. Ainsi, nous travaillons avec des périodes d'âges au lieu de travailler avec les âges spécifiques. Une précision plus fine aurait, nous devons l'avouer, produit des résultats beaucoup plus détaillés et moins faciles à gérer. Les résultats de ces réponses sont repris dans le tableau suivant :

Tableau 31 : stade de début du FLE

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
a: KG	1	1	2,27	2,44	2,44
b: primary school	2	23	52,27	56,10	58,54
c: JHS	3	9	20,45	21,95	80,49
d: SHS	4	8	18,18	19,51	100,00
	.	3	6,82	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Les détails de la durée d'apprentissage du FLE se révèlent à travers l'analyse de l'item suivant.

Il est concevable que plus un individu est exposé à une langue-cible, plus il deviendra compétent, (Savigon,1991 Murphy, 2005, Odlin, 1989) selon les règles du behaviourisme (Thorndike,1966, ; Skinner. 1957). Bien qu'il soit vrai que l'acquisition langagière dépende de plusieurs facteurs tels que la motivation, la qualité de l'input, etc., en présence optimale de ces facteurs, plus l'étudiant est exposé à la langue-cible, plus il intériorise les structures langagières nécessaires (Hakuta, 2000). Cependant, Hakuta, Bialystok et Wiley (2003) font mention de la difficulté inhérente à la détermination de l'effet de ce facteur sur la compétence langagière chez un apprenant. Contre ce fond, nous avons conçu cet item pour vérifier la durée d'apprentissage du FLE chez nos répondants afin de déterminer leur niveau de maîtrise potentiel, mais aussi pour comparer les durées d'instruction des langues apprises dans les répertoires. Les données que nous avons recueillies montrent une disparité considérable parce que la durée d'apprentissage est liée, en

quelque sorte, au moment où l'apprentissage du FLE débute. Avant de continuer le dépouillement, il faut expliquer les options de durée proposées.

Il y avait 5 options : moins de 13 ans pour ceux qui auraient commencé l'étude du FLE en primaire, au JHS, ou au SHS. Même si un étudiant commence le FLE en première année de l'école primaire, il aura fait 10 ou 9 ans d'études de FLE à la fin du secondaire selon qu'il fait 3 ans ou 4 ans au lycée. Si l'étude du FLE commence au JHS, ce qui est de règle selon la politique éducative nationale, l'étudiant aura 6 ou 7 ans de formation. Avec le début carrément au SHS, il n'y aura que 3 ou 4 ans. Puis, il y a la formation normalienne de 3 ans. Ajoutée aux scénarios, la période peut augmenter jusqu'à 12 ou 13 ans (début en primaire), 9 ou 10 ans (début au JHS), 6 ou 7 ans (début au SHS). Mais la formation normalienne impose une période de service obligatoire en tant que professeur de français, période ou l'individu doit se former en continu pour se mettre à niveau. Nous avons pris ce service en considération. Enfin, nous y avons ajouté la période passée à l'université, ce qui devait être un an en théorie, mais compte tenu de la nature hétéroclite de notre échantillon, comprend une période de 3 ans. Ces scénarios expliquent pourquoi il y a 5 options, allant de moins de 13 ans jusqu'à 19 ans et plus.

Dans les données recueillies, la grande majorité des répondants ont appris le français pendant moins de 13 ans ; en fait, ils sont au nombre de 23, soit 52,3 % des répondants. 6 répondants (13,6 %) ont mené l'étude du FLE pendant 13-14 ans ; 8 répondants, soit 18,2 %, l'étudient depuis 15-16 ans ; 1 répondant apprend le FLE depuis 17 ou 18 ans et 2 répondants le font depuis 19 ans ou plus. Ces derniers constituent 6,9 % des répondants. Les 4 qui n'ont rien indiqué comprennent 9, 1 % des répondants. Ces résultats s'affichent dans le tableau qui suit.

Tableau 32 : Durée d'apprentissage du FLE

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
<13 ans	1	23	52,27	57,50	57,50
13-14 ans	2	6	13,64	15,00	72,50
15-16 ans	3	8	18,18	20,00	92,50
17-18 ans	4	1	2,27	2,50	95,00
19 ans +	5	2	4,55	5,00	100,00
	.	4	9,09	Manquant(e)	

Total	44	100,0	100,0

Considérons donc la durée d'étude de l'anglais en tant que langue seconde.

Durée d'étude de l'anglais L2

Nous passons à ce sujet car il est étroitement lié au précèdent. Comme nous l'avons vu, l'anglais est la langue d'instruction pour la plupart des matières depuis la maternelle jusqu'au niveau universitaire, il sert de langue d'affaires officielle et gouvernementale, langue de législation, etc. Ayant constaté l'importance de l'anglais dans le répertoire linguistique des étudiants, il serait juste d'établir combien de temps les répondants ont passé à se familiariser avec l'anglais. Les paramètres discutés pour la discussion de l'item précédant tiennent pour cet item-ci, sauf que l'anglais est enseigné dès la première journée scolaire et donc, pour quelqu'un ayant fréquenté la maternelle, la fin de la scolarisation au niveau SHS lui assure une durée de 14 ans. Si la personne passe par l'école normale, trois ans de plus lui sont ajoutés. Cependant, à part l'enseignement de et par l'anglais, l'exposition à l'anglais passe par d'autres moyens ; ainsi nous fonder sur la durée à l'égard de l'anglais, c'est faire fausse route dans l'analyse des influences interlinguales et la comparaison des compétences dans chacune des langues. Par conséquent, les conditions d'acquisition de l'anglais ne sont pas les mêmes que celles pour le FLE ou pour les langues nationales.

Les données révèlent des faits qui confirment notre position par rapport au soutien extraordinaire dont jouit cette langue dans l'éducation nationale. Il s'agit des données bimodales. 2 participants (4,6%) indiquent apprendre l'anglais pendant moins de 13 ans,. À moins qu'ils n'aient suivi une partie de leur scolarisation dans un pays non-anglophone, cette option nous semble très peu probable. 6 participants, soit 13,6 %, affirment apprendre cette langue pendant 13-14 ans. L'une des valeurs modales se trouve à la 3^{e} option : 12 répondants ont étudié l'anglais pendant 15-16 ans : ils représentent 27,3 % des participants. L'autre mode, c'est 15 étudiants, soit 34,1 %, qui affirment apprendre l'anglais pendant 19 ans ou plus. À part ces groupes-ci, 6 autres participants (13,6%) l'ont appris au cours des périodes entre 17 et 18 ans, et 3 répondants se sont retenus de donner une réponse quelconque. Sans les 3 participants, il y aurait 4,9 % choisissant moins de 13 ans, 14,6 % choisissant soit 13-14 ans , soit 17-18 ans, 29,9 % qui ont choisi 15-16 ans et 36,6 % qui ont choisi 36,6 des participants ayant répondu à cet item. Le tableau est affiché ci-dessous sur a page suivante :

Tableau 33 : durée d'apprentissage de l'anglais

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
<13 yrs	1	2	4,55	4,88	4,88
13-14 yrs	2	6	13,64	14,63	19,51
15-16 yrs	3	12	27,27	29,27	48,78
17-18 yrs	4	6	13,64	14,63	63,41
19 yrs +	5	15	34,09	36,59	100,00
	.	3	6,82	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Nous allons prochainement considérer l'influence du milieu physique francophone sur la compétence linguistique des répondants vis-à vis du français.

Visite à un pays francophone.

Il est reconnu que l'immersion dans un bain linguistique facilite l'acquisition d'une langue, qu'il s'agisse de la langue maternelle, d'une langue seconde ou d'une langue étrangère (Freed, 1998 ; Ginsberg, 1992).Selon Ginsberg (*in ibud.,*)tous en bénéficient, mais dans des aspects ou des champs divers selon l'âge, le sexe, et le nombre de langues dans le répertoire linguistique de l'apprenant, entre autres. Freed (*in ibid*) et Carroll (1967, cité dans Ginsberg) ont trouvé qu'auparavant, il n'existait pas de bases solides pour étayer la perception que les apprenants deviennent plus compétents des points de vue tant linguistique que communicatif. Regan (1998) abonde dans le même sens lorsqu'elle découvre que le séjour linguistique améliore la compétence linguistique et communicative, mais peut conduire l'apprenant à perdre partiellement sa compétence sociolinguistique dans la langue-cible. Ces conclusions étayent notre désir d'établir si certains (et si tel est le cas, combien) ont visité un pays étranger où le français est parlé. Si nos enquêtés se sentent compétents en akan et en anglais, c'est sans doute parce qu'il y a des supports extrascolaires humains et institutionnels pour les deux langues, ainsi que pour d'autres langues autochtones. Le français ne jouissant pas de ces supports, il nous incombe de chercher si quelques apprenants en ont bénéficié ailleurs.

À partir des données, nous trouvons une minorité considérable, 11 apprenants, qui ont passé quelque temps dans un environnement francophone, en l'occurrence, dans un pays francophone. Ils

représentent 25 % de l'échantillon et comprennent les étudiants en final. Toutefois, 30 répondants affirment ne pas avoir eu l'opportunité de visiter un milieu francophone. Ceux-ci constituent 68,2 % de l'ensemble des répondants. Le 6,8 % qui reste comprend les 3 qui n'ont marqué aucune option de réponse. Il est donc certain que, pour les 30, qui ne sont allés nulle part, l'influence de l'anglais et des autres langues, dont l'akan, sur le français est potentiellement beaucoup plus profonde que chez ceux ayant bénéficié d'une telle visite. Nous n'avons pas demandé combien de temps les 11 ont passé dans le pays visité, parce que le programme de « L'année de perfectionnement à l'étranger » ne s'applique qu'après la deuxième année de licence. Nous croyons toutefois que le séjour d'une durée appréciable dans un milieu pareil augmenterait la conscience métalinguistique du FLE. Suivant cette discussion est le tableau résumant les statistiques.

Tableau 34 : Visite à un pays francophone

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	11	25,00	26,83	26,83
non	2	30	68,18	73,17	100,00
pas de réponse	.	3	6,82	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Notons que par rapport aux réponses valides, les « oui » ne constituent que 26,8 % et les « non », 72,2 %.

3.3 Conscience et connaissance de l'aspect ou savoir déclaratif de la catégorie

L'aspect, comme nous avons démontré, serait une catégorie verbale universelle. Cependant, il n'est pas universellement reconnu ni connu. À la différence du temps verbal, celui-ci n'est enseigné explicitement que dans des cours de linguistique aux niveaux licence et maîtrise. Malgré le fait que les systèmes verbaux de la plupart des langues nationales du sud du Ghana seraient plus aspectuels que temporels (Ameka et Kropp-Dakubu, 2008), l'analyse du verbe dans les niveaux scolaires inférieurs est abordée en les approchant au système verbal anglais, donc en termes du temps verbal. Il est vrai que les formes individuelles des verbes ga, ewe ou akan encoderaient chacune un temps chronologique précis, néanmoins, il est aussi vrai que, quand cette valeur par défaut change, ou quand une forme désigne une période autre que celle par défaut, la morphologie ne se modifie pas. Plutôt, la référence temporelle est signalée par des circonstants ou des périphrases. Les enseignants du français, de par leur formation, n'enseignent que le temps verbal. Ainsi, il serait difficile pour un

étudiant de connaître et de comprendre l'aspect, bien que dans ses interactions quotidiennes, il fait toujours appel à cette catégorie (*voir* Comrie, 1976, Dahl, 1985, Talmy, 2002, etc. *pour l'universalité de l'aspect*). C'est contre cette toile de fond que cet item a été conçu afin de vérifier l'éveil des participants à l'aspect. Bien que la connaissance de l'aspect ne garantisse pas son application dans l'analyse du verbe et de l'emploi d'une forme verbale donnée, l'ignorance de l'aspect peut pousser l'apprenant à remplacer celui-ci par le temps (ou le mode) dans ses analyses. Considérons les données.

Des 44 répondants, 6 n'ont pas réagi à cet item. Ils constituent 13,6 % de l'échantillon. Les 38 répondants ayant signalé « oui » ou « non » sont donc 86,4 %. De ces 38 réponses, nous comptons 23 « oui » et 15 « non », soit 52,3 % et 34,1 % respectivement. Il est à noter que ces pourcentages sont arrondis. En termes des réponses valides, les « oui » composent 60,5 % et les « non », 39,5 %. Les statistiques sont représentés graphiquement au moyen du tableau suivant :

Tableau 35 : connaissance ou conscience de l'aspect

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
oui	1	23	52,27	60,53	60,53
non	2	15	34,09	39,47	100,00
	.	6	13,64	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Ici, nous aimerions émettre un caveat : la connaissance ou la conscience d'une catégorie en tant que concept ne veut pas forcément dire la maîtrise ou son application. Que les répondants maîtrisent et/ou appliquent l'aspect ou non se vérifiera plus tard.

Nous considérons maintenant le savoir sur le fonctionnement des verbes par rapport au temps et à l'aspect. Selon Quirk et al. (1985) et Quirk et Greenbaum (1976), le passé chronologique réel ou

fictif peut être exprimé à travers divers temps verbaux au mode indicatif. En fait Quirk et Greenbaum (*in ibid*. :43) notent que : « *Past time can be expressed with present tense forms. The 'historic present' is fiarly common in vivid narrative.…* ». Ils (*in loc*. *cit*.) ajoutent que les verbes de communication (ou d'énonciation) peuvent prendre le même *historic present*. Sous le présent item, nous avons proposé des temps verbaux anglais dont les participants devaient juger la capacité d'exprimer le passé chronologique.dans chacun des cas, le participant cocherait contre « *yes* » ou « *no* » (oui ou non). Examinons ce que nous avons comme résultats pour chaque temps proposé.

Pour *simple present*, 11 participants ont sélectionné « *oui* », ce qui indique qu'ils pensent que ce temps verbal peut exprimer le passé en anglais. Par contre,15 participants ne pensent pas que le *simple present* n'exprime pas le passé et 18 participants n'ont exprimé aucune opinion. En termes des pourcentages, les 18 n'ayant exprimé aucune opinion constituent 40,9 %,ce quiest plus qrand que chacun des deux groupes. Les « *oui* »représentent 25 % de l'échantillon et 42,3 % des réponses valides. Les « *non* » constituent 34,1 % du total ou 57,7 % des réponses valides. Voici le tableau résumant ces analyses.

Tableau 36 : l'expression du passé par le simple present tense

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	11	25,00	42,31	42,31
non	2	15	34,09	57,69	100,00
	.	18	40,91	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Les formes composés dits *present perfect* comportent deux formes : le simple et le progressif. Ces temps encodent, nous l'avons vu, les événements passés qui sont pertinents au présent énonciatif Rappelons-nous que les formes progressives se limitent aux verbes aux emplois perfectifs. En fait, le *present perfect progressive* décrit l'habituel/ et le répétitif des actions qui débutent dans le passé et continuent jusques à ce présent. Ce temps se traduit en français par le

présent de l'indicatif + *depuis*. Donc, nous avons proposé ces temps dans le même format que pour le *simple present*.

Pour ces temps, vis-à-vis de leur emploi en narration, les statistiques varient un peu des précédentes : 21 participants n'ont choisi aucune option. Ils représentent 47,7 % des deux groupes. Ceux ayant affirmé que le temps pourrait être employé pour décrire ou narrer un événement passé sont au nombre de 12, représentant 27,3 % du total ou 52,2 % des 23 participants qui ont choisi une option quelconque. Les « non » constituent un quart du total ou 25 %. Mais, en termes des réponses valides, ils représentent 47,7 %. En fait, les tendances concernant le silence seraient en train de s'affermir : dans les deux cas, ceux qui restent sans réponse sont plus nombreux que chacun des deux autres groupes considéré en isolement. Le tableau ci-après affiche graphiquement les réactions que nous venons de décrire.

Tableau 37 : **L'expression du passé par le *present perfect* et le *present perfect progressive***

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
oui	1	12	27,27	52,17	52,17
non	2	11	25,00	47,83	100,00
	.	21	47,73	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Ces réactions nous étonnent en quelque sorte parce que les temps *perfect* de l'anglais, à part les *future perfect tenses* s'emploient en général pour parler des processus accomplis ou partiellement accomplis par rapport au moment de référence. D'ailleurs, ce sont des temps qui s'emploient dans les conversations au quotidien. Par conséquent, l'incapacité de la part des apprenants de se prononcer de façon décisive sur ces temps dit long des savoirs déclaratifs sur les temps verbaux anglais.

Les formes verbales canoniques pour l'expression du temps passé en anglais dans les interactions journalières sont le *simple past* et le *past progressive*, à part les *present perfect* que nous venons de discuter (Quirk et Greenbaum, 1976). Le premier et le troisième temps ont comme analogues morphologiques le passé simple et le passé composé respectivement. Cependant, le fonctionnement sémantique des temps verbaux français est partiellement différent de celui des temps anglais, comme nous l'avons établi ailleurs. Donc, ce sont des équivalents partiels. Nous

avons mis ensemble le *simple past* et le *past progressive* dans un sous-item. Les réponses fournies par les enquêtés ne sont pas étonnantes grosso modo : c'étaient ce à quoi nous nous attendions. En revanche, ce qui nous étonne, c'est que tous n'aient pas identifié les deux comme les temps canonique du passé en anglais. Les détails des réponses fournies sont comme suit : 7 enquêtés n'ont coché ni *yes* ni *no* (ils sont 15,9 % de l'échantillon). Des 37 qui ont coché une des deux, soit 84,1 % des réponses valables, seulement 2 ont coché *no*. Le fait même que quelqu'un ait fait ce choix est étonnant, car ce sont les temps les plus communément employés pour parler du passé tant à l'écrit qu'à l'écrit. Il va sans dire que 35 enquêtés ont confirmé que ces temps verbaux s'emploient pour les événements et les états passés. Les *oui* comprennent 79,5 % de l'échantillon et 94,6 des réponses. Ainsi, les *non* ne sont que 4,,6 % de l'ensemble et 5,4 % des réponses valables. Cette répartition de l'échantillon se présente ainsi :

Tableau 38 : la représentation du passé chronologique par le simple past et le past progressive

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	35	79,55	94,59	94,59
non	2	2	4,55	5,41	100,00
	.	7	15,91	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Le conditionnel présent

Il est vrai que les formes du conditionnel sont souvent employées pour exprimer un état ou une action hypothétiques, mais comme Merle (2001) explique, le conditionnel du verbe français exprime aussi un temps futur relatif. En anglais, ce temps est reconnu sous le terme *future-in-the-past* (littéralement, le futur du passé ou le futur au passé) (Morton, 1993 ; Quirk et al., 1985).. Ces derniers admettent que c'est un temps rare rappelant le style littéraire. Nous partageons cet avis étant donné qu'il serait très peu fréquent dans l'usage quotidien des Ghanéens anglophones. Ce temps est souvent employé pour des actions habituelles ou répétitives avec des adverbes de fréquence tels que *often* et *always*., et dans le discours rapporté. Tournons-nous vers les données sur ce temps plutôt singulier.

Sur l'item portant sur la possibilité d'exprimer le passé avec le conditionnel, 16 participants, représentant 36,4 % de l'échantillon, croient que le temps peut s'employer pour exprimer le passé ; 9

participants, soit 20,4 %, affirment qu'il ne peut pas exprimer le passé, et 19 répondants n'ont exprimé aucune opinion. Ces derniers constituent 43,2 % de cet échantillon ayant participé à l'étude par questionnaire. Si nous nous limitons uniquement aux 25 réponses valides, nous avons 64 % d'entre elles étant *yes* et 36 % étant *no*.

Tableau 39 : l'expression du passé par le conditionnel présent en anglais

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	16	36,36	64,00	64,00
non	2	9	20,45	36,00	100,00
pas de réponse	.	19	43,18	Manquant(e)	
	Total	44	100,0	100,0	

Conscient des plusieurs autres temps et formules employés pour exprimer ou narrer le passé, nous avons posé un item ouvert invitant les participants à ajouter toute autre façon d'y arriver. 28 répondants, soit 63,7 % de l'échantillon, n'ont rien indiqué. Nous ne saurions dire s'ils ne connaissent pas d'autres temps du passé, mais nous croyons plutôt qu'ils en connaissent. Quant aux 16 ayant répondu à cette invitation, 6 ont mentionné le *past perfect*, 3 ont mentionné le *past tense* (au sens du *simple past* ; le *passé simple* (qui, incidemment, n'existe pas en anglais comme nom de temps) et l' « *imperfect* » (comme le premier, ceci n'existe pas) ont été mentionnés chacun par un individu distinct. Les 5 participants restants ont tous indiqué le *past participle* (ce qui n'est pas du tout un temps ou lié à une période spécifique, étant plutôt une partie porteuse de l'aspect perfectif). Il paraît que, malgré la dominance relative de l'anglais dans leur vie académique et sociale, les enquêtés n'ont pas suffisamment de conscience des concepts linguistiques de base sur le verbe anglais. Considérons maintenant les items portant sur le français.

3.4 Conscience du système verbal du français

Malgré le fait que le verbe français aurait sept temps verbaux, y compris les deux temps du conditionnel (Guillaume, 1965 ; Riegel et al., 2011 ; Merle, 2001), ainsi que la formule périphrastique *venir de + infinitif*, soit au présent, soit à l'imparfait, et parfois,le présent de l'indicatif les plus fréquents sont le passé composé et l'imparfait, tant à l'écrit qu'à l'oral. Comme nous l'avions fait pour l'anglais, nous voulions vérifier le savoir du verbe français chez les enquêtés. Nous avons donc proposé un item comprenant cinq parties sur le questionnaire afin de générer des réponses qui jetteraient de la lumière sur ce savoir. Nous voudrions remarquer que nous nous sommes concerné

avec cinq temps : les quatre temps les plus communs et le présent de l'indicatif. Nous allons donc les considérer un à un.

3.4.1 Passé composé

Le passé composé est le parfait du présent. Il présente une action complétée ou un état n'existant plus (vu comme achevé) au moment de l'énonciation. Ceci justifie le nom de l'équivalent morphologique anglais : *present perfect*. Donc, tout ce que présente le passé composé est complété ou ayant usé sa tension (Guillaume, *in ibid.* ; Stéfanini, 1967). Notons que Stéfanini (*in ibid*. : 81) liste les fonctionnements sémantiques du passé composé comme *présent-parfait, futur proche* et *prétérit*. Ainsi,le passé composé peut, selon le contexte ou la situation, être traduit soit par le *present perfect*, soit par le *simple past*.

La plupart de nos participants ont réagi au sous-item concernant la possibilité d'exprimer le passé par le passé composé. 7 d'entre eux n'ont choisi ni *oui* ni *non*. Ils constituent 15,9 % des enquêtés. Seule une personne est certaine que le passé composé n'exprime pas le passé temporel. Elle représente 2,3 % (ou 2,7 % de ceux ayant répondu à ce choix). Les enquêtés qui ont choisi l'option « *oui* » sont au nombre de 37 : 81,2 % des participants, ou 97,3 des réponses valides. Les résultats sont affichés dans le tableau suivant :

Tableau 40 : l'expression du passé chronologique par le passé composé

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	36	81,82	97,30	97,30
non	2	1	2,27	2,70	100,00
	.	7	15,91	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Nous ne saurions expliquer avec certitude les raisons pour lesquelles certaines n'ont pas réagi à cet sous-item,étant donné que, comme nous l'avons expliqué, le passé composé est l'un des temps verbaux les plus communs, même parmi les débutants en FLE. Nous pourrions toutefois avancer une hypothèse *ex post facto* : les sept enquêtés n'étaient pas certains de la place de ce temps, vu le fonctionnement sémantique du *present perfect*. Cependant, ce n'est qu'une hypothèse à tester par d'autres essais et d'autres données. Ceci dit, la distribution des réponses confirme que la plupart des

participants savent que le passé composé exprime le passé chronologique. Considérons donc un autre temps.

3.4.2 Imparfait

L'imparfait est le deuxième élément du temps sous l'item. Ce temps se prête à plusieurs valeurs du point de vue aspectuel : il a la valeur de l'imperfectif par défaut : un processus non complété au moment du passé sous considération. C'est soit parce qu'il s'agit d'un seul processus sans dynamisme interne et donc qui perdure (un état), soit parce que le processus dont il s'agit est dynamique de façon inhérente, avec une fin logique (accomplissement) ou sans fin inhérente (activité) ; soit parce qu'il est question de plusieurs exemplaires du même processus borné à chaque instanciation, mais mis ensemble à la manière des troupeaux. Donc, la dernière est une sorte de massification du processus verbal fini (Langacker, 2008, et Talmy, 2002)). Dans la conception guillaumienne, les verbes encodant ce temps est tensif, il a encore de la tension pour continuer le processus verbal. Les processus massifiés mettent ensemble leurs tensions pour réaliser une concaténation. Berthonneau et Kleiber (1993) considèrent l'imparfait comme un temps anaphorique dépendant qui doit son existence à un autre temps perfectif, d'ordinaire le passé composé ou le passé simple ou tout simplement au passé chronologique.

Dans toutes ses manifestations (contiguïté avec ou sans étapes internes distinctes, concaténation) l'imparfait reflète son statut de temps du passé, même dans l'imparfait contrefactuel. Voilà pourquoi nous avons suggéré cette option. D'ailleurs, c'est un temps qui se combine avec les autre temps du passé dans la narration au quotidien. Nos enquêtés ont réagi de trois manières à ce temps par rapport à l'expression du passé. 10 participants n'ont rien choisi entre les options *yes* et *no*. Ce serait dû au doute qu'ils ont sur la nature et le statut de l'imparfait. Ce qui est un peu étonnant, c'est que tant d'étudiants à ce niveau ne soient pas sûrs de la nature des temps de l'indicatif (7 pour le passé composé ; 10 pour ce temps sous discussion). En ce qui concerne les deux autres réactions, 29 participants savent que l'imparfait est un temps du passé, les 5 qui restent affirment que l'imparfait n'est pas un temps du passé. Les *oui* représentent 65,9 % des participants ; les *non* proviennent de 11,4 %; les « silencieux » constituent 22,7 %. En termes des réponses, les *oui* sont 85,3 % et les *non* en constituent 14,7 %. Cette analyse se résume dans le tableau ci-après.

Tableau 41 : l'expression du passé par l'imparfait

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	29	65,91	85,29	85,29
non	2	5	11,36	14,71	100,00

pas de réponse	10	22,73	Manquant(e)	
Total	44	100,0	100,0	

Il est clair que plus d'un tiers ne sont pas sûrs que ce temps appartient au passé ou sont certains qu'il n'a pas sa place dans le passé. À ce stade, passons au conditionnel .

Le conditionnel présent est généralement inclus dans les temps de l'indicatif (Riegel et al., 2011 ; Merle, 2001), bien que pendant très longtemps, il fût considéré comme un mode à part Comme nous l'avons expliqué pour le conditionnel anglais, le conditionnel s'emploie pour narrer un événement ou une situation postérieure à un temps de référence du passé. Il s'emploie en alternance avec l'imparfait répétitif. Dans des formules polies, il remplace le présent de l'indicatif. Pour la plupart de nos enquêtés, ceci représente une difficulté selon ce tableau :

Tableau 42 : le conditionnel temps du passé

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
oui	1	6	13,64	33,33	33,33
non	2	12	27,27	66,67	100,00
pas de réponse		26	59,09	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

À partir du tableau, nous voyons que seulement 6 participants, soit 13,6 % des répondants, savent ou croient que le conditionnel peut servir à exprimer le passé. Deux fois de ce nombre (12 participants ou 27,3%) savent ou croient qu'il ne sert pas à exprimer le passé, et 26 participants ou 56,1%) n'ont rien indiqué sur cet item. Ce serait à cause d'un doute. En fait, tant en français qu'en anglais, le conditionnel est abordé en relation à la phrase conditionnelle en tant que mode .Ainsi, il

n'est pas trop surprenant que la grande majorité des participants ne soient pas conscients de cette fonction.

Quand nous considérons le présent de l'indicatif, les statistiques ne sont guère différentes. Cependant, comme dans le cas de l'anglais, le présent de l'indicatif peut servir à encoder le passé. (Riegel et al., 2011 ; Mellet, 1980 ; Serbat, 1980) Selon Serbat (*in ibid.*), le présent de l'indicatif n'a pas de valeur aspectuelle ni de valeur temporelle en soi. Pour nous, ceci explique pourquoi il peut exprimer les vérités éternelles. Retournant à Serbat, il nous informe que le présent historique « *a une valeur métaphorique.....il n'y a pas plus de métaphore temporelle que de métaphore aspectuelle dans cet emploi* »(*in ibid. :* 37).

Donc, il est un fait établi que le présent peut exprimer l'événement ou la situation passés. Malgré cela puisque l'apprenant du FLE au Ghana apprend normalement que le présent décrit un événement en cours au moment actuel (ce que nous avons démontré comme pas toujours vrai), et qu'il n'apprend rien sur le présent de narration ou sur les autres valeurs de ce temps verbal, la plupart des participants ne savent pas que cette possibilité existe. 4 enquêtés seulement, soit 9,1 % (ce qui représente 21,1 % des réponses), ont coché *yes* sur le questionnaire pour indiquer que le présent de l'indicatif peut exprimer le passé. Ils sont moins nombreux que ceux qui ont coché *yes* pour le conditionnel. Nous comptons 15 participants qui pensent que cette fonction n'existe pas. Ils constituent 34,1 % de notre échantillon, ce qui rend 78,9 % des réponses valides. 25 des participants n'ont choisi ni *yes* ni *no*. Comme dans le cas précédent, nous attribuons ce silence à l'incertitude de la part des apprenants. Nous ne pouvons reprocher à ceux qui, méconnaissant cette possibilité, ont choisi *no*. Dans le tableau suivant, les chiffres différents sont affichés comme décrits ci-dessus.

Tableau 43 : le présent historique comme expression du passé

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	4	9,09	21,05	21,05
non	2	15	34,09	78,95	100,00
pas de réponse		25	56,82	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Le dernier temps à considérer sous cet item, c'est le plus-que parfait. Ceci est l'accompli du passé comme le passé composé est l'accompli du présent chronologique (Labelle, 1994). Ainsi, il encode un accomplissement à un temps chronologique avant un temps de référence situé dans le

passé (Labelle, *in ibid.*). Selon Riegel et al. (2011), a part la valeur de référence temporelle, il a aussi des valeurs modales : d'atténuation dans le requêtes polies, hypocoristique dans des discours faits aux jeunes enfants, par exemple, et hypothétique dans des énoncés conditionnels du 3e type. À part la valeur d'atténuation, qui fait référence à un événement contemporain du moment d'énonciation, les valeurs se réfèrent toutes à un temps antérieur à un moment de référence situé dans le passé.

La majorité absolue des enquêtés, soit 21 participants, ont signalé que le plus-que-passé est un temps du passé. Pourtant, 19 des autres n'ont pas d'avis sur ce temps, ce qui est presque égal au nombre qui le reconnaissent comme temps du passé. Nous croyons que le silence est un signe de doute de la part des enquêtés. Ceux qui croient que le plus-que-parfait n'exprime pas le passé ne sont que 4. Ces chiffres sont présentés graphiquement dans le tableau suivant.

Tableau 44 : le plus-que-parfait en tant que temps du passé

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
oui	1	21	47,73	84,00	84,00
non	2	4	9,09	16,00	100,00
pas de réponse	.	19	43,18	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Selon le tableau, 47,7 % des participants ont choisi *oui* signalant que le plus-que-parfait appartient au passé chronologique ; 9,1 % ont choisi *non*, en effet signalant que, pour eux, ce n'est pas un temps du passé. Ceux qui n'ont choisi ni *oui* ni *non* constituent 9,1 % de l'échantillon.

Nous avons inclus parmi les items un qui donne au répondant la possibilité d'ajouter d'autres temps aptes à exprimer le passé, car il existe d'autres temps verbaux de l'indicatif pour encoder les événements et des situations passés, en l'occurrence : le passé simple, le passé antérieur, et le conditionnel passé, ainsi que la locution verbale *venir de* dont la forme au présent est dit le passé récent. Quelles en sont les données recueillies ?

30 répondants n'ont rien suggéré. En termes de pourcentages, ils constituent 68,2 % de notre échantillon. 8 des participants qui restent, soit 18,2 %, ont noté le passé simple. Le passé antérieur, le conditionnel passé et le passé récent ont été ajouté chacun par un participant, ceux-ci composant

6,8 % du total. Deux étudiants qui y participaient ont mentionné le participe passé commeun temps verbal du passé et le dernier a mentionné l'histoire (probablement pour un mot-cible, tel que passé historique ou présent historique, termes qui seraient relativement peu utilisés en français.

Nous voulions aussi tester le savoir procédural des participants vis-à-vis des formes aspectuelles des verbes dans les diverses langues nationales qu'ils parlent d'habitude. Nous avons déjà établi que l'akan est une langue aspectuelle donc les formes du verbes reflètent les aspects perfectif, habituel, progressif, ingressif, etc., plutôt que le temps. Le particule *na* ou *nna* (en fanti), marqueur du non-présent, déplace le verbe du présent chronologique vers le passé ou vers l'avenir. Souvent, le verbe est situé du point de vue temporel par le contexte (circonstants spatio-temporels, d'autres verbes) ou par la situation. En ga, une autre langue que nous connaissons assez bien, il existe deux particules : *numilɛ* ou *numiɛ,* (plutôt pour le passé) et *bɛ* (pour l'avenir). D'autres langues du groupe kwa comme l'ewe posséderaient des systèmes pareils, ce qui permettrait de situer la forme aspectuelle en contexte temporel (voir par exemple, Amuzu, 2005 et Ameka, 2008). Ainsi, puisque le verbe akan est aspectuel, toutes les formes perfectives se réalisent morphologiquement de la même manière, à la différence du français ou de l'anglais, où les formes aspectuelles varieront selon le temps qu'elles encodent. Par exemple:le passé antérieur, le futur antérieur, le plus-que-parfait et le passé composé d'un verbe français diffèrent les uns des autres, alors que son équivalent akan ou ga n'a qu'une seule forme pour toutes ces réalisations (voir Osam, 1994 pour l'explication sur le verbe akan). La forme du prétérit souvent considéré comme représentant le s*imple p*ast anglais, a d'autres interprétations liées au présent énonciatif, voire au futur. Donc, il ne s'agit pas d'un temps verbal.

Nous avons proposé trois paires de phrases en anglais dont les verbes étaient conjugués à des temps différents. Nous avons demandé aux participants de juger si chacune des paires réalise la même forme dans leurs langues nationales parlées ou non. Afin de nous assurer que seuls les verbes soient considérés, nous avons mis en gras les verbes. En plus, les verbes que nous avons proposés sont des verbes de tous les jours : *sweep, sleep* et *take a bath* (*balayer, dormir, se laver/ prendre sa douche*). Dans la première paire les formes proposées sont ***will have swept*** et ***had swept***. Toutes les deux se traduisent vers l'akan par (sujet+) *a+pra*. (*a-* est le marqueur de l'accompli en akan, le fanti ajoute *-e-* pour l'harmonie vocalique ; *-pra-= sweep-/swept*). Les deux seront donc *na/nna.....-apra*. Les résultats relatifs à cette paire A sont intéressants. 5 répondants (11,4 % des répondants) n'ont choisi aucun des alternatifs. 16 répondants, soit 36,4% ou 41 % de ceux ayant choisi une alternative, reconnaissent que les deux formes se traduisent en une forme en

akan, en ga et en ewe, par exemple. Les 25 répondants qui ont affirmé qu'ils se réalisent différemment dans leurs langues maternelles, ils représentent approximativement 52,3 % ou 59 % des répondants ayant fait un choix. La conclusion en est que les deux formes se réunissent en une dans les langues nationales., mais moins de répondants en sont conscients que ceux qui ne le savent pas. Ces résultats sont affichés dans le tableau en dessous.

Tableau 45 : Paire A

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
identique	1	16	36,36	41,03	41,03
différent	2	23	52,27	58,97	100,00
pas de réponse	.	5	11,36	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Il est à noter qu'en français, *I* ***will have swept*** a comme équivalent, *j'**aurai balayé***, et *I* ***had sswept*** donne *j'**avais balayé***.

Pour la deuxième paire, nous avons proposé le verbe *take one's bath*, dans des temps progressifs. La première forme est enchâssée ,dans une proposition subordonnée de conséquence : *so Esi* ***is taking her bath***. La deuxième se trouve dans une proposition indépendante ....*John* ***was taking his bath***. En twi, *take one's bath*, c'est -*dwarë* (le tréma n'existe pas en akan : nous l'avons adopté pour indiquer que la voyelle finale se prononce) ; l'équivalent fanti, c'est -*guar*. Le morphème du progressif en twi standard est -*re*- ; en fanti , les règles de l'harmonie vocalique font qu'il y a aussi,-*ri*-, -*ro*- et -*ru*-, dépendant de la voyelle (initiale) du radical verbal. Nous aurons, par conséquent, (*sujet*+) (-)*ruguar* o u *redwarë*. Ainsi, la première proposition devient … *enti Esi redware* ; en fanti, elle devient ...*ntsi Esi ruguar*. La deuxième proposition en twi devient …*na John redware* ; en fanti, c'est … *nna John ruguar*. N'oublions pas que *na* ou *nna* est l'indice du non-contemporanéïté, donc les formes verbales sont exactement les mêmes. Même dans un énoncé situé après le moment de l'énonciation, *nna John ruguar* serait valable. En français, la première proposition serait ...*donc Esi se lave* ou *est en train de se laver* ; la deuxième serait ...*John se lavait* o u *était en train de se laver* . La traduction alternative *prendre une douche* suivrait la même transformation. Les formes en ga, par exemple, suivraient le même motif qu'en fanti ou en twi.

Les réactions émises par les répondants qui ont participé à l'étude par questionnaire sont presque identiques à celles dans les résultats précédents. En fait, les chiffres dans ces résultats ne varient que peu par rapport à ceux qui précèdent. Ceux qui croient que les deux groupes verbaux anglais sont identiques dans leurs langues nationales fréquemment parlées sont 11, contre les 16 répondants qui pensent que les deux formes de la paire A sont identiques. Les participants qui pensent que les deux sont différentes sont 27 (la valeur pour cette catégorie pour la paire A est 23, une différence de 4). Enfin, les participants qui n'ont rien choisi sont 6 : dans les résultats immédiatement passés cette catégorie avait 5 répondants. La distribution des choix faits (ou non faits) par les répondants est représentée dans le tableau suivant :

Tableau 46 : Paire B

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
identique	1	11	25,00	28,95	28,95
différent	2	27	61,36	71,05	100,00
sans choix	.	6	13,64	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

À cause du nombre d'enquêtés, même les variations faibles provoquent des changements importants au niveau des pourcentages. Alors, 13,6 % des participants sont ceux qui n'ont pas choisi entre les alternatives. Les participants croyant que les deux formes ne sont pas identiques dans la langue nationale qu'ils parlent au quotidien constituent 61,4 %, une augmentation de 9 points sur le pourcentage par rapport aux résultats précédents. En ce qui concerne les répondants sachant que les formes sont identiques dans les langues nationales, une baisse de 5 personnes entraîne une baisse de 11,4 points depuis 36,4 % jusqu'à 25 %. quand nous n'examinons que les réponses valides, il y a 29 % des réponses étant composés d' « identiques » et 71 % constitués des « différent ».

La troisième comparaison porte sur l'aspect habituel. Il s'agit de deux phrases contenant le verbe *sleep* (dormir) employé au *simple present*, un temps qui, dans des verbes perfectifs, encode l'aspect habituel ou omnitemporel (Riegel et al.,2011), plutôt que la contemporanéité du moment de l'énonciation. À vrai dire, du point de vue de l'aktionsart, *sleep* est un verbe à caractère flou, étant à la fois état et activité (sans action). En conséquence, la phrase *le garçon dort* se traduit vers l'anglais soit comme *the boy* ***is sleeping*** (activité), soit comme *the boy* ***is asleep*** (état). En akan (le fanti, par exemple), elle peut se traduire comme *banyinba no* ***da***, soit comme *banyinba no* ***ada***, ***da*** tout seul

dans ce contexte signifiant *dort* comme activité en cours, et ***ada*** (composé de ***-a-*** marqueur de l'accompli, et ***-da***, radical du verbe signifiant *dormir*) étant une un résultat de l'accompli. Toutefois, dans sa valeur de l'habituel, le morphème verbal *da* ou *-da* encode la répétition sans référence temporelle. Comme le verbe akan ne s'accorde pas à la personne, la même forme est employé pour toutes les personnes grammaticales. Le même phénomène se réaliserait en ga et en ewe.

Pour ce qui est des phrases de la 3e paire proposée, il y avait *We **sleep** at 10:00p.m. everyday* et *Some years ago, George regularly **slept/used to sleep** in his grandfather's room* (soit *chaque jour, nous dormons à 22h* et *Il y a quelques années, Georges dormait régulièrement dans la chambre de son grand-père* ; ll existe une autre possibilité avec *se coucher :nous nous couchons.....* et *George se couchait...*)

La première phrase se rend en akan (fanti et twi) comme suit : *Da biara* ou *Daa, yɛ**da** nnɔn nu* (10 heures)/ *ndɔn du* pour le fanti. La 2e phrase se traduit comme *Kane no, na George **da** ne nana dam* (twi, c'est-à-dire *dan mu*)/ *Nkan no, nna George **da** ne nana ne dan mu.*(fanti). Il y aurait d'autres réalisations possibles, mais avec le *used to* de l'habituel , ce sont les versions que l'aspect impose.

Quelles sont les réactions des étudiants que nous avons abordés ? Les statistiques sur cette paire ne varient que très peu de celles issues de la première paire. 5 participants n'ont pas indiqué si les deux verbes auront la même forme aspectuelle dans la langue nationale parlée au quotidien. Moins des répondants (15 personnes) savent que les formes sont identiques, que ceux qui croient que les deux formes seront différentes (24 participants). Attardons-nous sur le tableau de ces analyses ci-dessous.

Tableau 47 : Paire C

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
identique	1	15	34,09	38,46	38,46
différente	2	24	54,55	61,54	100,00
sans choix	.	5	11,36	Manquant(e)	
Total		44	100,0	100,0	

Parmi les enquêtés, 11,4 % n'ont rien choisi ; en termes et de pourcentages et de chiffres absolus, ceux-ci sont identiques à ceux de la paire A. 34,1 % pensent que les deux ont la même forme dans la langue nationale qu'ils parlent au quotidien. Disons que les chiffres varient peu de celles pour la première paire, car nous trouvons qu'il y a une personne de plus qui croit les formes identiques dans le cas de la paire présente. Le cas de ceux croyant que les deux auront des formes différentes dans leurs langues nationales à emploi quotidien est pareil : 54,5 % contre 52,3 % pour la paire A. En termes de réponses, 38,5 % des participants qui ont réagi à cette paire ont indiqué que l e s formes équivalentes des deux temps de *sleep* sont identiques dans les langues sous considération ; 61,5 % ont choisi le contraire.

Il est évident, à partir de cet examen, que le savoir procédural manque à la majorité des participants (entre 28 et 33 participants,si nous ajoutons ceux qui n'ont rien indiqué et entre 23 et 27 participants s'ils sont exemptes). Ce manque explique pourquoi la majorité ne sont pas capables de identifier que les formes dans tous les trois cas sont identiques. Ayant vu les parallélismes sous cet item, nous allons à présent considérer le savoir conceptuel des répondants vis-à-vis des équivalences de certains temps verbaux anglais et français.

3.5 Équivalences des temps du verbe français

Il existe, pour la plupart des temps verbaux en langue A, un éventail de temps verbaux en langues qui peuvent être considérés comme les équivalents selon l'aspect et l'aktionsart du verbe conjugué. Chuquet et Paillard (1989:79) listent pour le présent de l'indicatif du verbe français, les temps suivants du verbe anglais : présent (*forme simple*), présent *(be+-ing),* prétérit*, present perfect* (*have, -en*) , *present perfect+ -ing*, modalité. Pour le prétérit anglais (c'est-à-dire, le *simple past tense*), ils (Chuquet et Paillard, *in ibid*) listent les temps verbaux suivants : le présent, le passé simple, l'imparfait, le passé composé, le plus-que-parfait, le passé antérieur, le subjonctif et le conditionnel.

Nous nous sommes rendu compte de cela au cours de la confection du questionnaire. Nous avons limité les temps sur lesquels nous menions l'enquête et aux équivalents les plus fréquents. Il s'agit de proposer un temps et des options dont les répondants doivent « pêcher » les équivalents possibles. Passons donc aux réactions des participants.

3.5.1 Équivalences du passé composé

Le premier temps à considérer, c'est le passé composé. Ce que nous avons proposé comme équivalents sont le *present perfect*, le *simple past* ou le prétérit, le *past perfect* ou le *pluperfect,* le (*simple*) *present tense* et *other* (autre) avec une requête de spécifier les autres temps. Il est à noter que Chuquet et Paillard (1989:99-100) donnent le *present perfect*, et le *simple past* (prétérit). Pour cet élément, 7 personnes n'ont rien choisi comme équivalent du temps. Ceux-ci constituent 15,9 % des participants. Les chiffres et les pourcentages montent plus ou moins selon l'option spécifique. Pour le *present perfect* comme équivalent, 10 participants, soit 22,7 %, l'ont choisi comme équivalent du passé composé alors que 34, y compris les 7 mentionnés déjà, soit 77,3 % des participants, ne l'ont pas choisi. Nous croyons que c'est à cause de l'incertitude de la part des 27, ou auxquels sont venu s'ajouter les 7. Or, du point de vue purement morphologique, les deux sont les équivalents exacts. D'ailleurs, en termes de l'usage, les deux temps coïncident dans des situations. Ce tableau que nous présentons ci-après résument ces analyses.

Tableau 48 : le present perfect comme équivalent du passé composé

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	10	22,73	22,73	22,73
non choisi	2	34	77,27	77,27	100,00
Total		44	100,0	100,0	

À partir de ces résultats, paraît-il donc que le savoir déclaratif de 61,4 % des répondants au moins va en partie à l'encontre de l'hypothèse que les apprenants du FLE dépendrait plus des parallélismes entre les formes que de la sémantique aspectuelle du verbe en question quand il s'agit de traduire le passé composé vers l'anglais. Cependant, il y a les données de l'exercice à examiner. Nous ne pourrons, par conséquent, nous prononcer tout de suite sur cette hypothèse.

Pour le *simple past* (le prétérit de Chuquet et Paillard, 1989) 21 participants ou 47,7 %, l'ont choisi comme un équivalent, contre 23 qui l'ont passé de côté. Sans les 7 personnes à l'origine, la proportion de ceux qui ne l'ont pas choisi baisse jusqu'à 16 participants ou 34,4 %. Si les 23 sont considérés ensemble et juxtaposés aux 21 participants, les résultats pour ce temps spécifique sont plutôt flous, une différence nette n'existant pas entre les deux cotés. En dépit du manque de netteté, les résultats penchent vers la confirmation de l'hypothèse que les répondants dépendraient moins de l'aspect que de la forme dans la traduction du passé composé vers l'anglais. Le tableau qui suit présente ces résultats.

Tableau 49 : le simple past (prétérit) comme équivalent du passé composé

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	21	47,73	47,73	47,73
non choisi	2	23	52,27	52,27	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Il est important de noter que personne n'a choisi et le *present* perfect et le *simple past*. Ceci est étonnant car les deux sont les équivalents les plus fréquents du point se vue aspectuel. Ainsi, il est clair que les participants ne maîtrisent pas bien les nuances aspectuelles de ce temps verbal du français.

Bien que le *past perfect* ou *pluperfect* ne traduise pas le passé composé, nous l'avons inclus dans les options grâce à des similitudes formelles entre le passé composé et ce temps anglais sous considération. Une minorité considérable des participants (15 participants ou 34,1 % du total) l'ont choisi comme équivalent en traduction. Nous croyons qu'ici, la forme a joué un grand rôle dans ce choix l'emportant sur le temps de référence (l'accompli du passé chronologique). Rappelons-nous que 29 n'ont pas coché ce temps-ci. En termes de pourcentage, ils représentent 65,9 % de l'échantillon de l'étude. Pour ce qui est de représentation tabulaire, les résultats se trouvent dans le tableau suivant.

Tableau 50 : le past perfect (pluperfect) comme équivalent du passé composé

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	15	34,09	34,09	34,09
non choisi	2	29	65,91	65,91	100,00
Total		44	100,0	100,0	

La quatrième option, le *simple present tense*, n'est pas un équivalent facultative dans l'éventail et donc beaucoup de répondants ne l'ont pas coché. En réalité, il n'y a que 3 répondants qui l'ont

choisi comme équivalent possible du passé composé. En termes de pourcentages, les 41 répondants qui ne l'ont pas choisi comme une possibilité constituent 93,2 % de notre échantillon, soit la quasi-totalité, contre 6,8 % qui croient que c'est équivalent du passé composé.

Tableau 51 : le simple present comme équivalent du passé composé

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	3	6,82	6,82	6,82
non choisi	2	41	93,18	93,18	100,00
Total		44	100,0	100,0	

L'option « *Autre* » n'a été choisi par un participant comme équivalent. Les analyses montrent donc une distribution semblable à celle du temps précédent, sauf dans le cas ci-dessus, il y avait 3, mais alors qu'ici, il y a un seul choix.

En somme, 27 répondants ont coché un seul temps, avec 13 cochant le prétérit, 6 cochant le *present perfect*, 7 choisissant le *pluperfect* et 1 personne, le *simple present*. 7 autres ont fait deux choix. Et, enfin, les derniers 3 ont coché trois temps anglais comme équivalents du passé composé. Nous allons considérer prochainement l'autre temps verbal du système français de l'étude, l'imparfait.

3.5.2 Équivalents possibles de l'imparfait

L'imparfait, du point de vue aspectuel, est peut-être le temps le plus versatile du passé vis-à-vis de ses versions possibles en anglaises. Il est porteur de l'aspect imperfectif (Chuquet et Paillard,1989, Guillaume, 1965, Riegel et al., 2011). Mais comme l'aspect grammatical dépend des caractéristiques inhérentes du verbe (l'aktionsart) selon les grammaires cognitives (Talmy, 2002, Langacker, 2008) et puis que l'imperfectif se manifeste dans trois processus principaux, il existe plus de quatre façons de traduire les verbes à l'imparfait vers l'anglais. Nous allons examiner les données du questionnaire à la lumière des versions possibles proposées par Chuquet et Paillard (1989)

Selon Chuquet et Paillard (*in ibid.*:86), l'imparfait est un aspect ouvert : non borné à droit. L'imparfait translate le point de vue dans le passé et envisage le procès de l'intérieur: « soit l'accent est mis sur les étapes de son déroulement (verbes de processus), soit sur l'existence dune situation

dans un contexte passé (verbes d'état), soit encore dans un contexte itératif sur l'attribution d'une propriété dérivée d'une classe d'occurrences (verbes d'état ou de processus) ». Ils notent encore que ses traductions dépendent du type de procès et de la façon dont il est envisagé.

L"imparfait se traduit par le *past continuous* s'il s'agit d'un verbe de processus ou d'action et si le procès à l'imparfait est repéré par rapport à un événement repère du récit et lui est subordonné dans une relation de concomitance. Ce deuxième événement sera alors normalement traduit par le *simple past.* Il peut se traduire moins communément par le *past continuous* si l'événement repère est aussi envisagé dans son déroulement.

L'imparfait se traduit par le *simple past* dans le cas où le verbe traduit décrit un état et dans le cas où le verbe « *renvoie à une classe d'occurrences de procès du type processus* » (Chuquet et Paillard 1989: 88). Ceci prend deux formes : un contexte itératif explicite (signalé par des adverbes de fréquence) ou implicite (inféré du contexte discursif/ énonciatif), et la description des attributs d'un élément de l'énoncé, souvent un personnage du récit, pau moyen des processus qui lui sont associés, « *sans qu'il y ait renvoi à une occurrence ou une situation particulière* » (Chuquet et Paillard , *in ibid*.). Du point de vue cognitif, ces deux cas sont tous semblables à une entité sans divisions internes, soit comme l'eau, soit avec des subdivisions, mais considéré comme unité, par exemple : un troupeau ou une poignée de riz. Il est à noter que l'itération peut permettre la traduction par *used to* et par le conditionnel (*would*+infinitif : modal fréquentatif en anglais, d'après Chuquet et Paillard, 1989).

Enfin, il est possible de rendre l'imparfait en *past perfect* et en *past perfect continuous* (le plus-que-parfait de *be*+ le participe présent du verbe principal. Ceci reflète la traduction du présent de l'indicatif par le *present perfect continuous*. Chuquet et Paillard (1989) expliquent que c'est le présent translaté et donc les mêmes contraintes s'appliquent au choix à faire entre les deux temps. Passons aux données de l'enquête par questionnaire.

En général, 7 participants n'ont pas choisi d'options possibles dans le système verbal de l'anglais pour ce temps. Ceci reflète le nombre de ceux qui ont décidé de ne pas répondre à l'item sur le passé composé, constituant 15,9 % de l'échantillon. Les autres participants ont choisi soit un temps verbal anglais, soit deux temps anglais. Une grande majorité d"eux (32 participants : 72 %

du total) ont choisi un seul temps : 6 participants ont choisi le *present perfect* ; 5 ont choisi le *simple past*. 19 ont choisi le *past progressive* et 2 participants ont choisi le *conditional*. 5 participants ont choisi deux réponses, y compris 2 ayant choisi le *present parfect* et le *past progressive* ; 1 participant qui a choisi le *present perfect* et le *conditional*, et les 2 derniers ayant choisi le *simple past* et le past *progressive*. En matière des réponses, celles comportant le *past progressive* comprenant plus d'une moitié d'elles. Considérons maintenant les détails.

Comme déjà annoncé, nous avons proposé le *present perfect* comme l'une des options de traduction. 9 participants l'ont choisi soit seul, soit avec un autre temps, contre 35 qui l'ont pas choisi. Pour ce qui est des pourcentages les choix de ce temps représentent 20,5 % de l'échantillon. Ces résultats sont repris dans le tableau suivant.

Tableau 52 : le present perfect comme traduction de l'imparfait.

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	9	20,45	20,45	20,45
non choisi	2	35	79,55	79,55	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Hormis les 7 qui n'ont généralement rien choisi, les participants pour la plupart savent que les deux temps ne se coïncident pas de point de vue aspectuel, et donc le *present perfect* ne peut pas traduire l'imparfait.

Le deuxième temps proposé dans l'item, c'est le *simple past*. Nous avons vu que ce temps peut traduire l'imparfait s'il s'agit des verbes d'état ou d'autres verbes à emploi itératif (Chuquet et Paillard, 1989 ; Quirk et al., 1985). Donc, c'est une traduction légitime pour l'imparfait. En dépit de cela, il n'y a que 7 enquêtés qui l'ont choisi contre les 37 qui l'ont passé de côté, y compris ceux qui se sont abstenus. Les premier et deuxième groupes comprennent 15,9 % et 84,1 % de l'échantillon respectivement. Si nous juxtaposons le cas précédant au présent, nous voyons que même ceux qui croient le *present perfect* une traduction valable sont plus que ceux ayant choisi le *simple past tense*. Les résultats sont affichés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 53 : le simple past comme traduction de l'imparfait.

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	7	15,91	15,91	15,91
non choisi	2	37	84,09	84,09	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Nous croyons que cette réticence de la part des 30 est due à une méconnaissance du fonctionnement de l'aspect tant au niveau lexical qu'au niveau grammatical d'une part, et le fait que ces étudiants ne reconnaissent pas les implications du point de vue de l'aspect en général du classement des verbes en états et actions d'autre part, car ce sont ces deux critères qui informent l'emploi (ou non) du *simple past*.

Le troisième temps que nous allons considérer c'est le *past progressive*. Ce temps partage deux caractéristiques fondamentales avec l'imparfait : ils sont tous imperfectifs et ils situent le procès dans le passé. Outre ces deux, le temps anglais encode exclusivement une action ou un devenir en cours dans le passé. Donc, c'est l'un des temps les plus utilisés pour traduire l'imparfait. Ce fait est témoigné par les réactions des participants. Il a été déjà dit : les réponses comportant le *past progressive* constituent la majorité des réponses, ainsi que le plus grand groupe. 23 répondants ont choisi ce temps, c'est-à-dire 52,3 % des enquêtés contre 47,7 % qui n'ont pas choisi. Si, pourtant, nous mettons à part les 7 participants décrits dans l'introduction à cette discussion, nous avons une proportion plus grande : 23 sur 37 ou 62,2 % des répondants ayant réagi à cet item. Le fait que 19 des répondants l'ont choisi comme la seule traduction possible de l'imparfait confirme notre hypothèse que les apprenants du FLE traduisent l'imparfait à partir de leur dépendance du système verbal anglais qui met en avant le concept du temps verbal au lieu de faire aspect au système de l'akan (et des autres langues nationales) qui est plutôt aspectuel. Le tableau ci-dessous est fondé sur la dichotomie choix/ non-choix.

Tableau 54 : le past progressive comme traduction de l'imparfait.

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
	1	23	52,27	52,27	52,27
	2	21	47,73	47,73	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Le tableau résume ce que nous avons discuté au préalable sur le *past progressive* sans faire des distinctions fines et détaillées. Passons au prochain temps spécifique : le *conditional*.

L'emploi du conditionnel anglais, en particulier avec *would* pour indiquer l'aspect habituel dans le passé est attesté dans plusieurs ouvrages littéraires et expliqué par Chuquet et Paillard (1989) et par d'autres, dont Dahl (1985) et Comrie (1976). C'est un temps appartenant au style littéraire, donc peu fréquent. Il est donc peu employé dans des échanges quotidiens tant à l'écrit qu'à l'oral. De plus, dans un milieu L2, les styles recherchés sont beaucoup moins connus. Par conséquent, les répondants et par extension, leurs camarades de classe, ne sauraient pas normalement cet emploi. Par contre, ils connaissent bien les autres emploi surtout modaux de cette formule dans les demandes et dans les phrases conditionnelles. Les données témoignent de ce manque de familiarité.

Seules 3 personnes savent que le *conditional* sert d'équivalent sémantique de l'imparfait à valeur habituelle. De toutes les optiques, ils constituent une minorité de 6,8 % de l'échantillon des 44 répondants. En ce qui concerne les répondants qui ont réagi à l'item sur la traduction de l'imparfait, ils représentent 8,1 % des 37 que comprend ce groupe.

Tableau 55 : le conditional comme traduction de l'imparfait

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	3	6,82	6,82	6,82
non choisi	2	41	93,18	93,18	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Il est évident, à partir du tableau du *past progressive* affiché en haut, que cette possibilité n'est pas connue de la plupart des répondants. Serait-il étonnant si les camarades de ce groupe-ci ne reconnaissent pas cette option dans la traduction de l'imparfait ?

La dernière option porte sur d'autres temps possibles du système verbal anglais qui pourraient servir d'équivalents de l'imparfait. Comme les précédents sont les traductions les plus fréquentes ou probables de l'imparfait, nous n'avons pas spécifié de temps. Nous nous attendions à ce que ceux qui choisiraient « autres » fassent des suggestions. Comme il a été expliqué auparavant, le *past perfect* et le *past perfect continuous* peuvent traduire l'imparfait dans le schéma aspectuel où le procès est partiellement complété et partiellement en cours, en parlant des états et des itératifs vus

d'un point temporel antérieur jusqu'à un point postérieur qui sert de point de référence toujours dans le passé, tout comme le présent de l'indicatif français et le *present perfect* et le *present perfect continuous*.

Malheureusement personne ne l'a choisi. Il semblerait donc que ce temps est même moins connu que le *would- conditional.*

Tableau 56 : autre temps verbal comme traduction de l'imparfait

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
non choisi	2	44	100,00	100,00	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Peut-être que les étudiants connaissent les *perfect progressives*, mais il peut quand même y avoir une distance considérable entre le savoir conceptuel et le savoir procédural, ou entre le savoir et le savoir-faire. D'ailleurs, le *past perfect progressive*, à la différence du *present perfect progressive*, n'est pas un temps verbal dans l'usage commun. Les temps verbaux anglais que nous avons inclus dans les items pourront jeter plus de lumière sur le savoir conceptuel des répondants sur les équivalents sémantiques et grammaticaux des temps verbaux français.

3.6 Les équivalences des temps du verbe anglais

Tout comme les temps verbaux du français que nous venons de discuter, les temps anglais ont chacun un éventails de traductions possibles. Qu'un temps verbal en anglais ait comme équivalent un tel temps verbal en français au lieu d'un tel autre temps dépend largement de l'aspect grammatical spécifique, ainsi que des caractéristiques inhérentes du verbe en question ou son aktionsart. Nous avons incorporé ces temps pour vérifier les compétences interlinguistiques des apprenants de FLE. L'analyse que nous allons faire est plutôt empirique.

Nous venons de voir, par exemple, que le prétérit anglais a beaucoup d'équivalents possibles selon les caractéristiques du verbe sous considération (Chuquet et Paillard, 1989). Il en va de même pour les autres temps anglais. Dans cette section, nous allons analyser les trois temps, à savoir, le *present perfect*, le *simple past* et le *past progressive*, ces trois étant parmi les plus fréquemment employés dans l'expression du passé en anglais. On peut débattre quant à la vraie nature du *present*

perfect par rapport à son statut de temps du passé, ce temps étant considéré comme l'accompli du présent (Quirk et al., 1985 ; Quirk et Greenbaum, 1976 ; voir aussi Riegel et al., 2011). Passons directement aux items et les réactions des répondants.

L e *present perfect* est un temps verbal qui, il a été déjà dit, encode l'aspect perfectif ou accompli ou encore extensif (Guillaume, 1965). en tant que temps, il peut encoder un processus arrivé à la fin de son déroulement. Mais il pourrait aussi encoder un état qui continue jusqu'au temps actuel, dit aussi le présent chronologique et en anglais des énoncés comme *I have been here since 7 o'clock* ne transmettent pas un état qui n'existe plus ; plutôt, il s'agit ici d'un état dont' l'origine se trouve un point spécifié (ou non) dans le passé chronologique et qui n'a pas encore de fin, donc qui continue dans le présent. Ce temps est rendu plus complexe par l'ajout du progressif, qui permet de décrire la même situation (du point de vue itératif) pour le verbe d'action ou autrement perfectif : *think, live, sit, see, etc*. Pour cette analyse, nous nous bornons au *simple present perfect.*

Pour cet item, nous avons proposé six options : cinq temps et un choix ouvert sous l'étiquette « autres ». Les cinq temps sont le passé composé, le présent de l'indicatif, l'imparfait, le plus-que-parfait, et le conditionnel présent. Le *present perfect* et le passé composé se recoupent par rapport à l'aspect perfectif. Notons pourtant que ces chevauchements s'opèrent au niveau des verbes d'action et à la phase accomplie du verbe d'état. Dans d'autres situations, il y a des divergences. D'ailleurs, l'interprétation du *present perfect* dépend tantôt de la situation, tantôt du contexte circontanciell du verbe sous considération. Certains circonstants tels que *since.* ou *for*....(+ GN de temps). appellent le présent de l'indicatif.

Les données montrent que 8 répondants n'ont rien émis comme réaction à l'item sur le *present perfect.* Ces 8 répondants représentent 18,2 % de l'échantillon. Ceci donne 36 répondants qui y ont réagi de façons diverses. Un bon nombre d'eux ont choisi un temps. Parmi cette catégorie, 5 (11,4 %) ont choisi le passé composé seul ; 14, soit 31,8 %, ont choisi le présent de l'indicatif ; l'imparfait, le plus-que-parfait et le passé récent (*venir de +infinitif*) ont chacun été choisis par 3 étudiants, chaque groupe de 3 représente 6,8 %. 6 gens ont identifié deux temps. une personne a choisi le présent de l'indicatif et l'imparfait ; une deuxième personne a identifié le présent de l'indicatif et le plus-que-parfait ; le troisième individu a identifié le présent de l'indicatif et le passé

récent et le dernier a choisi l'imparfait et autre. 2 répondants ont choisi l'imparfait et le plus que parfait. 2 réponses contiennent chacune 3 options : la première personne a coché le présent de l'indicatif, l'imparfait et le passé récent ; la deuxième a coché le présent de l'indicatif, le plus-que-parfait et autre. Ce qui frappe, c'est que, d'abord, plus de gens ont coché le présent de l'indicatif que ceux ayant coché les autres temps, le passé composé compris ; de plus, seules 2 personnes ont coché deux temps acceptés comme traductions possibles. Personne n'a choisi le passé composé, le présent de l'indicatif et le passé récent ensemble. Passons aux analyses détaillées.

Le choix du passé composé a été fait par 5 répondants, correspondant à 13,9 % des réponses. Mais ce sont des réponses contenant un seul temps comme traduction possible du *present perfect*. Ceci indique une maîtrise imparfaite de la sémantique aspectuelle de ce temps. Il fallait ajouter le passé récent et l'imparfait pour démontrer une maîtrise acceptable de ce temps verbal. Le tableau suivant affiche l'analyse dichotomique entre le choix et le non-choix :

Tableau 57 : le passé composé comme traduction du present perfect

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	5	11,36	11,36	11,36
non choisi	2	39	88,64	88,64	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Il est évident que nous n'avons pas fait la distinction entre ceux ayant réagi à cet item et ceux qui n'y ont pas réagi. Par conséquent, les 39 autres constituent 88,6 % contre 11,4 %. En termes du savoir conceptuel, ces résultats nous ont étonné un peu, car nous nous attendions à ce que ce soit le temps le plus choisi de tous.

Le présent de l'indicatif a été choisi par le groupe le plus nombreux de l'échantillon : 19 répondants. C'est une minorité considérable, étant donné qu'ils constituent 43,2 % contre 25 répondants (56, 8 % du groupe) qui n'ont pas choisi le présent de l'indicatif. Si cette minorité est juxtaposée aux autres groupes individuels, elle devient une majorité numérique. Même à l'intérieur du groupe des réponses valable, ce serait un groupe majoritaire, représentant 52,8 %. Malheureusement, le choix de cette réponse et le choix de la précédente ne coïncident pas. Nous croyons que le choix de ce temps, quoiqu'il soit correct selon des critères bien définis a été entraîné pas la présence des mots « *present* » et « *présent* » dans les noms, plutôt que par une analyse

profonde des fonctionnements lexico-sémantiques et aspectuels des deux temps. Les données examinées figurent dans le tableau ci-dessous :

Tableau 58 : le présent de l'indicatif comme traduction du present perfect

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	19	43,18	43,18	43,18
non choisi	2	25	56,82	56,82	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Ce tableau est fondé sur le critère de choix limité à ce temps verbal français. Évidemment, les « non choisi » comprenant aussi les 8 qui n'ont rien choisi. Cet examen fini, considérons l'option prochaine.

L'imparfait en tant que temps verbal ne peut pas servir d'équivalent du *present perfect*. Considéré de l'optique de l'aspect, les deux temps s'opposent mutuellement. Si le procès considéré est continu ou itératif (du type *present perfect + since/ for ....*), le français le traduit par le présent de l'indicatif avec les circonstants appropriés. Ainsi, il est exclu de la liste des temps acceptables. Cette exclusion nonobstant, il a été choisi par 7 répondants qui représentent donc, 15,9 %

Tableau 59 : l'imparfait comme traduction du present perfect

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	7	15,91	15,91	15,91
non choisi	2	37	84,09	84,09	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Que ce soit par rapport à l'échantillon entier ou au groupe dont les membres ont répondu à l'item, ces 7 sont minoritaires : ils sont 19,4 % du deuxième groupe. Le seul temps perfectif que l'imparfait peut traduire, c'est le *pluperfect* (simple et progressif) avec les circonstants *since/for...*).

Le prochain temps sur la liste, c'est le plus-que-parfait. En fait, ce temps-ci s'oppose au *present perfect* sur l'axe chronologique : le plus-que-parfait a pour repère le passé, c'est en quelque

sorte, l'accompli du passé alors que le *present perfect* est l'accompli du présent. Les répondants comprennent généralement cette distinction, parce que seuls 2 étudiants ont indiqué le plus-que-parfait comme un équivalent possible du *present perfect*. Ces répondants représentent moins de 5 % des participants à l'étude par questionnaire, selon la distribution affichée dans le tableau suivant :

Tableau 60 : le plus-que-parfait et la traduction du present perfect

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	2	4,55	4,55	4,55
non choisi	2	42	95,45	95,45	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Les analyses restreintes à seuls ceux ayant émis une réponse quelconque à cet item, nous avons 5,6 % d'eux cochant cette option.

La pénultième option proposée, c'est le conditionnel présent. Ce temps s'oppose au *present perfect* dans la mesure où le conditionnel dénote l'aspect imperfectif itératif dans le passé ou simplement d'une mode de politesse dans des demandes. Ainsi, nous ne voyons pas comment les deux peuvent être des équivalents grammaticaux, sémantiques ou stylistiques. Vu ces différences, aucun répondant.ne l'a choisi.

Avec l'option « autre », nous avons proposé aux participants qui cocheraient cela de spécifier un temps qui pourrait servir d'équivalent du *present perfect*. Nous avons vu que les possibilité du point de vue de l'aspect et de l'aktionsart sont limitées vis-à-vis du *present perfect*. Naturellement, un seul participant a choisi « autre », soit 2.3 % du total ou 2,8 % de ceux qui ont répondu à cet item.

Le dernier temps verbal du système anglais proposé sur le questionnaire, c'est le *past progressive*. Un temps qui encode un processus (l'action ou le devenir) en cours dans le passé d'un verbe naturellement perfectif ou rendu ainsi par le processus de *unit extraction,* selon le classement de la grammaire cognitive (Comrie, 1976, pour la sémantique de l'imperfectif ; Langacker, 2008). C'est un temps-repère qui aide à situer un autre processus, normalement, mais pas toujours, perfectif dans le passé. Étant donné cette fonction, il s'emploie, pour la plupart des temps, dans des

constructions circonstancielles et d'autres subordonnées. L'équivalent sémantique traditionnel de ce temps dans le système verbal français, c'est l'imparfait, parce qu'entre autres, l'imparfait encode l'aspect imperfectif du type progressif. Le présent de l'indicatif dans le rôle historique peut aussi servir d'équivalent du temps verbal sous considération.

Dans cet item, nous avons encore proposé six options : le passé composé, le présent de l'indicatif, l'imparfait, le plus-que-parfait, le conditionnel présent et l'option ouverte. Avançons aux analyses des données relatives à ce temps.

6 répondants, soit 13,6 % des participants, n'ont pas réagi du tout à cet item. Il nous laisse 38 participants, qui constituent 86,4 %, ayant répondu à cet item. Parmi ces 38 individus, 28 (63,6 % de l(échantillon, ou 73,7 % du groupe restreint, ont choisi un seul temps verbal. 8 participants ont pris deux temps. Ces 8 constituent 18,2 % (groupe entier) ou 21,1 % des 38 ayant réagi à cet item. Enfin, 2 participants (4,5 % des participants et 5,3 % si nous nous limitons à la considération des réponses à cet item.) ont choisi trois temps verbaux. Plus précisément, parmi ceux ayant sélectionné un seul temps, 1 personne a choisi présent de l'indicatif, 22 personnes ont sélectionné l'imparfait, et 5 personnes ont choisi le plus-que-parfait. 4 répondants ont choisi l'imparfait et le plus-que-parfait. Les autres cas sont si atomistiques qu'il vaudrait mieux les passer sous silence dans ce survol. Examinons les choix des temps un à un.

Le passé composé, par sa nature aspectuelle, ne peut pas normalement servir d'équivalent du *past progressive*, l'un étant perfectif, l'autre étant imperfectif. Les apprenants semblent partager cet avis aussi parce que 37 des 38 cas des réactions à cet item excluent ce temps français. En d'autres termes, seule une personne a choisi le passé composé, et ce, en combinaison avec l'imparfait. En termes de proportions, ceci représente 2,6 % des réponses et 2,3 % de l'échantillon pour l'étude. Il en suit que 97,7 % des participants l'ont passé de côté.

Le présent de l'indicatif qui pourrait servir d'équivalent du *past progressive* dans sa fonction historique, n'est pas un choix populaire parmi les participants. 4 répondants l'ont choisi seul ou avec un autre temps. Il faut se remémorer le fait que le présent de l'indicatif encode, parmi d'autres, l'aspect progressif en français, ce dernier n'ayant pas de forme grammaticalisée du progressif (le

present progressive sert d'alternatif au *past progressive* dans des narrations souvent orales : nous baptiserions cela *historic present progressive*). Cette option ne serait pas reconnue des répondants.

Si nous relativisons les chiffres, nous avons 9,1 % des participants ayant coché le présent de l'indicatif, contre 90,9 % qui ne l'ont pas choisi, y compris les 6 répondants qui s'y sont abstenus. Par contre, si nous mettions de côté ceux-ci, les proportions seraient 10,5 % l'ayant choisi et 89,5 % l'ayant passé de côté. La distribution est illustrée dans le tableau qui suit.

Tableau 61 : le présent de l'indicatif et la traduction du past progressive

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	4	9,09	9,09	9,09
non choisi	2	40	90,91	90,91	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Remarquons pour conclure que, malgré les faibles proportions, le choix du présent de l'indicatif comme l'un des équivalents du *past progressive* n'est pas erroné, seulement, la connexion semble un peu trop recherchée.

L'un des équivalents classiques de l'imparfait, c'est le *past progressive*, les deux signalant des processus en cours dans le passé chronologique. Cependant, cette relation est parfois poussée trop loin (Chuquet et Paillard, 1989) de sorte que l'on a la tendance de traduire toujours l'un par l'autre. Certes, ils jouissent d'une relation privilégiée, mais ils ont d'autres liens avec d'autres temps, comme nous venons de le voir.

Cette relation privilégiée semble être reconnue des répondants, car l'imparfait est le temps le plus proposé comme équivalent. 30 des 44 participants, soit 68,2 % l'ont choisi, dont 22 comme l'unique équivalent du *past progressive*. Ces 22 constituent donc 50 % de l'échantillon. Mettons à part ceux qui n'ont pas réagi à ce temps, et nous avons 78,9 % et 57,9 % respectivement pour les deux groupes. Cette répartition est illustrée dans le tableau suivant :

Tableau 62 : l'imparfait comme équivalent du past progressive

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	30	68,18	68,18	68,18
non choisi	2	14	31,82	31,82	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Mais l'imparfait n'en est pas le seul équivalent, du point de vue stylistique. Passons au temps suivant : le plus-que-parfait.

Ce temps, tout comme les autres temps perfectifs ou accomplis, s'oppose au *past progressive*, qui encode l'aspect progressif, donc inaccompli, des verbes d'action, tant méliques qu'atéliques, et les situent dans le passé chronologique. Des points de vue chronologique et aspectuel, le processus encodé par un verbe au plus-que-parfait est antérieur au processus qu'encode un verbe au *past progressive* et en plus, le premier est accompli ; le deuxième, inaccompli.

Malgré cette distance sur les deux axes, certains apprenants croient que ce sont des équivalents. La preuve en est que 11 participants, soit 25 % du total, et 28,9 % de ceux qui ont émis des réponses à cet item, l'ont choisi comme un équivalent du *past progressive*. C'est un constat étonnant mais explicable : le plus-que-parfait se formant à partir de l'imparfait de *être* et du participe passé du verbe principal, les étudiants confondraient facilement les fonctions et les fonctionnements des deux temps. Pour une comparaison visuelle, nous affichons ci-dessous le tableau des statistiques par rapport à l'échantillon complet.

Tableau 63 : le plus-que-parfait et le past progressive

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	11	25,00	25,00	25,00
non choisi	2	33	75,00	75,00	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Comme personne n'a coché l'option « autre », il ne nous reste qu'à examiner le conditionnel présent. Ce temps (ou mode parce qu'il est les deux à la fois : temps de l'indicatif et mode verbal, voyez pus haut) situe l'action dans le passé. À la différence du *past progressive* anglais qui permet

d'envisager l'action comme en cours au moment de référence, ce temps envisage l'action comme prospective (postérieure au temps de référence dans le passé) ou comme répétitive dans le passé. Donc les deux ne recoupent pas si la manière e concevoir l'action est prise en compte.

3 répondants l'ont coché pour le signaler comme équivalent du *past progressive*. Ces répondants représentent 6,8 % des 44 participants constituant l'échantillon de cette partie de l'enquête. Les 6 qui n'ont pas réagi du tout à l'item pris à part, ils constitueront 7,9 % du groupe ayant réagi à l'item. L'imparfait et le conditionnel se rapprochent morphologiquement ; toutefois, cette ressemblance paraît ne pas avoir une grande influence sur le choix du conditionnel comme équivalent légitime. Ne serait-ce parce que le conditionnel ressemble aussi au futur simple ? Un autre facteur qui jette de la lumière sur ce fait, c'est l'emploi de la forme verbale comme mode exprimant l'hypothèse, la supposition et l'incertitude. Le tableau qui suit illustre cette distribution.

***Tableau 64 : le conditionnel et la traduction du past perfect* anglais**

Étiquette de valeur	Valeur	Fréquence	%	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
choisi	1	3	6,82	6,82	6,82
non choisi	2	41	93,18	93,18	100,00
Total		44	100,0	100,0	

Apprendre une langue étrangère, surtout dans un milieu exolingue, pose des problèmes linguistiques et culturels (*cf.*Corder, 1967 ; Murphy, 2005). Les problèmes et les défis liés à l'acquisition langagière sont partiellement dus au transfert négatif des éléments d'une/des langue(s) préalablement acquise(s) ou apprise(s) (Selinker, 1972 ; Selinker, 2013 ; Gass et Selinker, 1992). Nous cherchions à savoir si les participants ont des défis à relever et s'ils en ont, la nature précise de ces problèmes. En conséquence, nous avons formulé une question en deux parties. Le but de la première partie est de vérifier si les étudiants ou les participants se perçoivent avoir des défis ou des problèmes, et la fréquence de ces défis. Les options sont *yes* (oui), *sometimes* (parfois) et *no* (non) dans cet ordre. La deuxième partie demande de préciser la nature du ou des défi(s).

Les données recueillies révèlent que 10 participants n'ont pas réagi à cette question. Ils constituent 22,7 % de l'échantillon. Ce groupe mis à part, ceux qui y ont répondu comprennent 34 individus, soit 77,3 % des participants. À l'intérieur du groupe, nous avons recensé 6 individus, soit

17,7 % qui confirment avoir des problèmes en cochant « oui » ; 20 participants représentant, 58,8 % du groupe, ont coché « parfois » et les 8 qui restent, et qui constituent 23,5 %, nient avoir des défis. Les participants qui ont coché « parfois » composent donc la majorité du groupe restreint et aussi du grand groupe (45,5 % des 44 individus). Ceux qui ont coche «oui» appartiennent au plus petit des sous-groupes car ils ne sont que 13,6 % contre les « non », soit, 18;2 % des 44 ayant participé à cette enquête par questionnaire.

Néanmoins, si nous prenons la perspective qui permet de concevoir une distribution binaire où les « parfois » devient une sorte de « oui » atténué, la répartition change de façon radicale. Nous aurons 26 participants indiquant qu'ils ont des défis, et donc, les « oui » en termes de pourcentages, sont émis par 59,1 % des participants et 76,5 % du groupe des 34 répondants ayant répondu à cette question ultime, contre 40,9 % et 23,5 % respectivement.

En ce qui concerne la nature exacte des défis de traduction, nous avons 23 participants fournissant des explications soit sur la natures des défis qui leur font face, soit de pourquoi ils croient ne pas avoir de problèmes. Ces 23 participants constituent 67,6 % des 34 ayant répondu la première partie de la question. Il y avait parmi ces individus 2 qui ont fourni des raisons pour leur choix de « non » comme réponse. L'un affirme avoir la différence à partir de la morphologie spécifique à chacun des deux temps ; l'autre explique avoir développé des techniques qui l'aident à surmonter les défis potentiels qu'il rencontre au cours des exercices de traduction comprenant ces deux temps. Les autres, dont 7 répondants qui ont coché « oui » et 14 qui ont indiqué « parfois » ont expliqué que ils avaient des problèmes de maîtrise des temps et des correspondances interlinguales. 8 d'eux ont en fait employé « *confusing* », « *confused* » ou « *confuse* ». d'autres ont plaidé le problème de compréhension des deux temps et l'identification des équivalents appropriés en contexte. 3 répondants ont plaidé une connaissance insuffisante du système français. 6 participants ont expliqué leur difficulté en citant la compréhension faible. Enfin , 2 répondants ont émis deux affirmations simplifiant les équivalences plutôt complexes, et compliquées entre les temps des deux langues,. Par exemple, ils postulent comme équivalents le passé composé et le *past* (sans préciser lesquels des *pasts* ils ont en tête), et l'imparfait et le *past p0rogressive* (l'un d'eux écrit *past continues.*

3.7 Conclusion partielle

Dans cette partie, nous venons d'examiner es données sur les caractéristiques des enquêtés par rapport aux éléments sociolinguistiques de leur identité, ainsi que les parcours scolaires suivi par ces enquêtés apprenant le FLE au niveau universitaire. Nous avons cueilli ces données au moyen d'un questionnaire, et donc, ces informations sont ce que les répondants voulaient nous fournir de leur gré. Ce que nous avons constaté, c'est qu'il y a des lacunes dans les données, soit parce que certains répondants n'ont pas voulu peut-être répondre à certains items, soit parce qu'ils n'auraient su répondre à des items. Quelles que soient les raisons, nous avons pu combler ces lacunes en quelque sorte, parce que nous nous y attendions.

En ce qui concerne les données elles-mêmes, elles nous ont permis de construire une image du parcours éducatif du participant ordinaire, ainsi que son répertoire linguistique et sociolinguistique. En sus de cela nous sommes parvenu à découvrir les interactions des langues au niveau psycholinguistique, et la maîtrise relative (ou le manque de celui-ci) de chacune des langues et des variantes dans le répertoire. Deux hypothèses ont été confirmées : d'abord, les participants dépendent plutôt de leur connaissance du fonctionnement du verbe anglais, ainsi que des idées reçues (dans des dictionnaires et des méthodes de grammaire) pour traiter les temps verbaux du français ; en plus, la majorité des participants ont des problèmes à traduire les deux temps verbaux du français : cette confirmation provient des choix opérés par les participants sur les items portant sur les temps des verbes tant du français que de l'anglais, et des réponses explicites émises par les répondants aux questions générales sur le savoir linguistique des apprenants. Le fait que la plupart des apprenants ne peuvent identifier les formes aspectuelles des verbes des langues nationales qu'ils parlent révèle des lacunes dans la maîtrise de ces langues, surtout au niveau métalinguistique.

Le niveau relativement faible de maîtrise de la langue nationale chez les participants vis-à-vis de la maîtrise de l'anglais se fait voir à travers l'exercice de traduction orale proposé aux huit apprenants de l'UCC. Ils ont pris plus de temps à traduire vers l'akan que vers l'anglais, ce qui témoigne de formation de réflexes psycholinguistiques plus avancés en anglais qu'en akan chez au moins sept participants sur huit, il y a plus de pauses et plus de reprises et plus d'erreurs dans les traductions vers l'akan que dans celles faites vers l'anglais, et enfin, les débuts des traductions français-akan sont plus tardifs que ceux des traductions français-anglais.

Nous ne voulons pas quand même mettre la charrue avant les bœufs, étant donné qu'il y a plus de données obtenues à partir d'un exercice de version proposé aux participants. L'analyse de ces données nous occuperont prochainement.

CHAPITRE 4

Les verbes des textes

4.0 Introduction

Dans la partie précédente, nous avons analysé les données que nous avons collectées au moyen des questionnaires et de l'exercice de traduction orale. L'emploi du premier outil avait pour but de collecter les données sur des aspects éducatif, sociale et linguistique de l'identité des participants. Cette partie sera consacrée à la présentation et l'analyse des verbes à l'imparfait, au passé composé et au conditionnel dans les extraits proposés aux participants. Comme il a été annoncé auparavant, cet exercice permettrait de vérifier le savoir et les compétences des participants, face aux verbes français employés en contexte. Les compétences précises que nous cherchions à vérifier , ce sont la capacité de traiter les verbes à l'imparfait et au passé composé du point de vue aspectuel et du point de vue de l'aktionsart.

Nous aurions pu proposer un exercice de rédaction d'un petit récit d'un paragraphe. Cependant, une tâche de rédaction, de par sa nature d'expression libre, nous aurait posé un défi fondamental à relever : celui d'une grande diversité tant au niveau de forme qu'au niveau de contenu et de style. Par conséquent, nous avons conçu un exercice de traduction de deux extraits, l'un de *Au cœur des ténèbres* de Joseph Conrad traduit en français (la version originale étant en anglais), l'autre de *L'Étranger* d'Albert Camus. Considérons les textes.

4.1 Textes

Les deux textes sont tous narratifs, l'un d'origine anglaise, l'autre d'un auteur français. Les deux ouvrages ont été rédigés dans la première moitié du XXe siècle. Du point de vue linguistique, le langage employé par les auteurs reflètent l'usage contemporain. Il s'agit du français dans *l'Étranger*, et de l'anglais dans *Au cœur des ténèbres*. En fait, les verbes de la version française de l'ouvrage conradien sont au passé simple et à l'imparfait, conformément aux normes de la narration française. Du point de vue aspectuel, le passé simple et le passé composé sont équivalents, tous les deux encodant l'accompli. Nous avons remplacé les verbes conjugués au passé simple par les formes au passé composé en conséquence. Nous avons dû soit remplacer, soit restituer certaines constructions dans la version française car, comme le notent Chuquet et Paillard (1989), il n'y a pas exactement d'équivalent parfait entre le français et l'anglais. C'est pourquoi Catford (2000) parle de *translation shifts* ou Nida et Taber (1982) font mention d'*équivalence dynamique*, par opposition à

la correspondance formelle, ce qu'ils voient comme une approche plutôt servile à la traduction. Ces modifications à part, le texte est resté fidèle à la traduction.

Pareillement, nous avons modifié quelques éléments de la traduction anglaise du texte extrait d e *L'Étranger* parce que le traducteur avait abordé l'exercice du point de vue du principe de l'équivalence dynamique afin de garder le fond au dépens de la fidélité formelle. Par exemple, nous avons restitué le discours rapporté au style indirect du texte original là où le traducteur avait inséré énoncé (au style direct) dans le but de transmettre la joie, la vivacité et l'élan d'un personnage. Quant aux verbes de cet extrait, puisque le passé composé et l'imparfait figurent déjà dans l'original, nous n'y avons pas touché. À vrai dire, c'est l'un des facteurs qui nous ont poussé au choix de ce texte.

Nous avons donc essayé d'adopter une approche qui équilibrerait le sens, la forme et le style, en vue de présenter aux participants des textes qui sont aussi proches les uns aux autres que possible. Le souci de proximité textuelle provient du fait que les apprenants sont entre les niveaux A2 et B1 : n'étant pas tout a fait des débutants, mais n'ayant pas encore les compétences linguistiques et surtout stylistiques nécessaires pour apprécier une version traduite exclusivement selon les principes de l'équivalence dynamique. D'ailleurs, force est de reconnaître qu'il n'y a pas deux versions de deux traducteurs qui soient exactement identiques. Nos traductions diffèrent donc légèrement des versions dont nous nous sommes inspiré.

Les extraits sont presque identiques du point de vue morphologique : le texte d'*Au cœur des ténèbres* contient 157 mots ; pour celui de *L'Étranger,* nous avons recensé 156 mots. Le premier texte comprend 11 phrases ; le deuxième est composé de 9 phrases. Les deux narrations sont faites par des narrateurs-actants. Ils présentent tous les deux le passé. Par contre, ce qui les sépare, c'est la langue de départ. La langue d'origine du premier extrait est l'anglais alors qu'au cas du deuxième, c'est le français. Ceci dit, nous voudrions regarder la composition du groupe des répondants ayant participé à cet exercice.

4.2 Échantillons

Un total de 57 copies ont été récupérées : 21 à KNUST et 36 à UCC. Ce taux de récupération est favorable dans le cas de la KNUST par rapport à celui des questionnaires. En termes de pourcentages, les copies en provenance de la KNUST comprennent 36,8 % et 63,2 % sont celles collectées à l'UCC. Ces proportions sont illustrées graphiquement dans le camembert suivant :

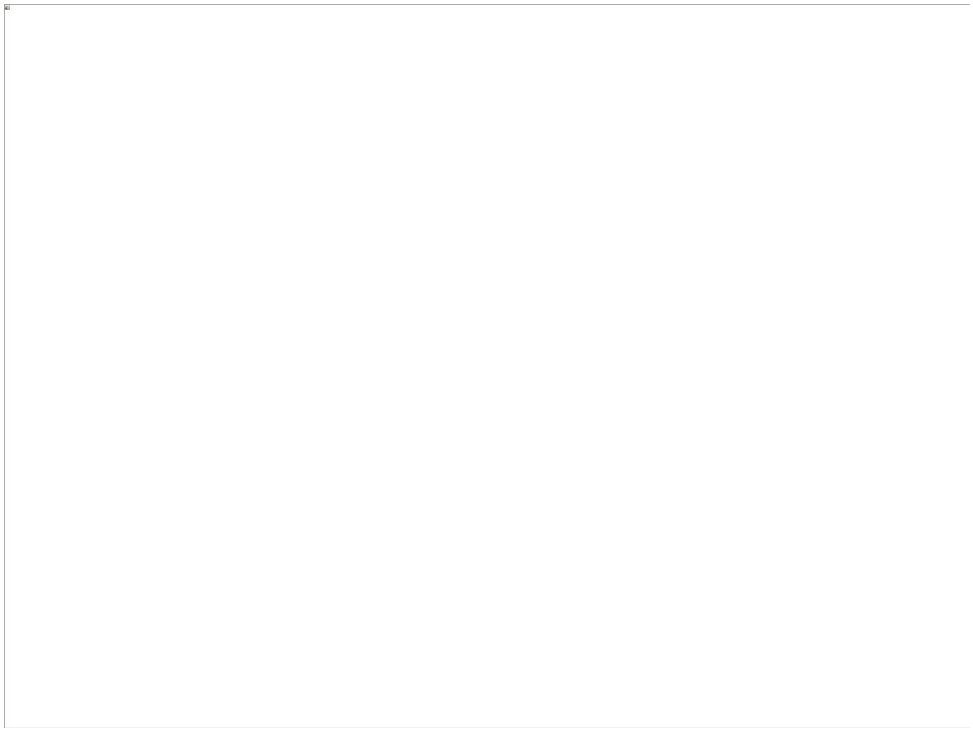

Figure 6 : Proportions de participants par école

Dans le camembert, la portion verte représente les copies de l'UCC et la jaune représente celles en provenance de l"UCC. Le tableau suivant affiche la distribution numérique des copies récupérées par école.

Tableau 65 : répartition des copies

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
KNUST	1	21	36,84	36,84	36,84
UCC	2	36	63,16	63,16	100,00
	Total	57	100,0	100,0	

Nous allons à présent, aborder les analyses des verbes en les classant selon le temps et le texte.

4.3 Imparfait – Texte 1 (*Au cœur des ténèbres*)

Dans cet extrait, nous avons recensé huit occurrences de l'imparfait appliquées aux deux grandes classes de verbes:les verbes d'actions et les verbes d'état. Les verbes d'état sont représentés

par *être* et *avoir* ; mais il y a encore un verbe à la voix passive. Nous allons donc les examiner un à un.

Or, lorsque j'étais un petit bonhomme

Pour ce verbe, nous avons proposé quatre réponses possibles: *was, am, was being* et *am being*. Il s'agit donc du verbe *être*, verbe d'état qui, vu du point de l'aspect grammatical et de celui de l'aktionsart, ne prend pas le progressive, surtout si l'emploi ne fait pas appel au procédé de *l'unit extraction* (Langacker, 2008). En plus, la forme du verbe étant à l'imparfait, et étant donné le fait que la proposition subordonnée contenant le verbe n'exprime pas une condition hypothétique et contrefactuelle, il s'agit de l'expression du passé réel. Enfin, le verbe de départ, c'est *was*. :....*when I was a small chap*,..... Comment les étudiants ont-ils conçu le verbe et, par extension, la proposition entière ?

Conformément à la sémantique du verbe, la quasi-totalité des répondants ont choisi *was* (54 personnes ou 94,7 % de l'échantillon). Une personne a choisi *am* et deux personnes n'ont rien choisi. Ces dernières réponses constituent 1,8 % et 3,5 % 'respectivement. Si nous abordons l'analyse par école, nous constatons que tous les 21 répondants , soit 100 %, de la KNUST ont choisi *was,* contre 33 répondants, soit 91,7 %, de l'UCC, qui ont choisi *was*. Il s'ensuit que les 3 répondants dont l'un ayant choisi *am*, appartiennent au groupe UCC, selon les tableaux suivants.

Tableau 66 : réponses choisies pour « j'étais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	54	94,74	98,18	98,18
am	2	1	1,75	1,82	100,00
	.	2	3,51	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus présente les réponses de l'échantillon, toutes/ les deux groupes confondues. Nous pouvons donc apprécier les différences entre les chiffres qui ont été examinés ci-dessus. Le tableau prochain examine les résultats pour le groupe UCC.

Tableau 67 : les réactions du groupe UCC à « j'étais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	33	91,67	97,06	97,06
am	2	1	2,78	2,94	100,00
sans réaction	.	2	5,56	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Ce tableau résume, de façon succincte, les chiffres relatifs au groupe UCC. Considérons le deuxième verbe.

….j'avais une passion pour les cartes

Comme le verbe précédent, celui-ci est un verbe d'état (nous considérons la possession comme un état, *cf. Vendler, 1967*). En tant que verbe d'état, il est imperfectif donc, conformément à la grammaire cognitive, le processus encodé par *have* ou *own,* ou encore, *possess*, comme leurs équivalents français, soit *avoir* et *posséder*, n'a pas d'étapes ni de divisions internes distinctes (Langacker, 2008 ; Dowty, 1979). Notons toutefois qu'ici, le verbe n'a plus son sens primitif de possession d'un bien ; plutôt, il s'agit d'un état cognitif réifié, c'est-à-dire, *passion*, qui permet et au locuteur et à son/ses interlocuteur(s) d'opérer une coercition conceptuelle pour passer d'un sentiment (*aimer jusqu'au point de souffrance*) à la possession d'une chose (*avoir une passion pour*). Nous proposerions que la réification d'un état mental, constitue en elle-même, une coercition cognitive (Traugott,2007).

Nous avons fourni quatre options comme correspondances possibles à *avais* : *had, was having, used to have* et *have* (cette dernière étant la forme des premières et deuxièmes personnes de l'indicatif au présent, ainsi que celle de la troisième personne du pluriel). *Have*,du point de vue temporel, n'est pas une bonne considération. Puisque *have* et *avoir* ne sont pas des perfectifs, n'ayant ni point culminant, ni divisions et étapes internes, ni progression distincte de départ, *avais* ne peut être considéré comme correspondant à l'aspect progressif. Ces caractéristiques éliminent *was having,* forme aspectuelle possible dans le cas du verbe perfectif dans des combinaisons comme *have a meal, have a meeting,* et *have an argument*, qui dénotent des processus ayant des étapes bien repérables, ainsi que des débuts et des fins distincts réels ou potentiels. Ce qui reste, ce sont *had* et used *to have*. La structure anglaise *used to* + *verbe* s'emploie avec et des perfectifs et les

imperfectifs dont les verbes d'état tels que *be*, *have*, *feel*, etc. Avec les imperfectifs, l'emploi de *used to* met un terme au processus verbal, ou c'est pour imposer des limites temporelles initiale et finale : *I used to be a mischievous little tyke in primary school*. (Il y a deux sens de *used to* : tout seul *used to+ verbe* est une marque aspectuelle d'itération ; *be used to + nom* marque l'habituation. Cependant, il y a un débat sur la grammaire du premier *used to*). L'option plus valable, c'est donc *had* ; d'ailleurs, c'est la forme dans la version originelle.

Pour ce qui est des réactions des participants, il est évident que *have* est un verbe dont la sémantique est peu maîtrisée par les participants. 10 d'eux, soit 17,5 %, n'ont rien choisi. Un autre groupe de 10 participants ont choisi *was having*. Un participant (1,8 %) a pris *have.* 14 répondants ont souligné *used to have*. Ils comportent 24,6 % de l'échantillon. Les 22 autres ont choisi *had*. Ces derniers comprennent 38,6 %. Par rapport aux réponses, *had* représente 46,8 % ; *was having* comprend 21,3 % ; *used to have*, 29,8 % et *have* n'est que 2,1 %. Les répondants qui ont effectué un choix quelconque sont donc au nombre de 47. Le tableau suivant reprend les statistiques détaillées ci-dessus.

Tableau 68 : les réponses choisies (ou non) pour « j'avais »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
had	1	22	38,60	46,81	46,81
was having	2	10	17,54	21,28	68,09
used to have	3	14	24,56	29,79	97,87
have	4	1	1,75	2,13	100,00
pas de réponse	.	10	17,54	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Les deux groupes ont affiché des comportements distincts en réaction à *avais*. Pour le groupe KNUST, 12 participants d'un total de 21 ont choisi *had* ; 7 d'eux n'ont fait aucun choix, une personne a pris *was having*, une dernière, *have.* En termes de pourcentages, *had* comprend 57,1 %; ceux qui n'ont rien choisi constituent 33,3 %. L'analyse complète est affichée dans le tableau ci-dessous.

Tableau 68a : les réactions du groupe KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had	1	12	57,14	85,71	85,71
was having	2	1	4,76	7,14	92,86
used to have	3	1	4,76	7,14	100,00
pas de réponse	.	7	33,33	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Le groupe UCC, comprenant 36 participants, a une distribution des réponses plus variée. Plus précisément, 10 participants ont choisi *had* ; 9 participants ont choisi *was having* ; 13 ont pris *used to have*, et 3 n'ont choisi aucune réponse. *Had* constitue la réaction de 27,8 % du groupe ; *was having* est la réaction d'un quart ou de 25 %; *used to have* a été choisi par 36,1 %. Les participants qui n'ont rien choisi comprennent 8,3 %. Comme nous le verrons dans le tableau suivant, un participant, soit 2,8 %, a pris l'option *have*. Donc, vu de l'optique des pourcentages, moins de gens ont choisi la forme aspectuelle cible dans ce groupe que dans le groupe KNUST (27,8 % contre 57,1 % des participants de la KNUST)

Tableau 68b : les réactions du groupe UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had	1	10	27,78	30,30	30,30
was having	2	9	25,00	27,27	57,58
used to have	3	13	36,11	39,39	96,97
have	4	1	2,78	3,03	100,00
pas de réponse	.	3	8,33	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Il y a plus de diversité dans les réponses du groupe UCC que dans celles du groupe KNUST si les pourcentages sont comparés en isolement. Considérons le verbe prochain à l'imparfait.

..... il y avait beaucoup d'espaces vides sur la terre.

La formule *il y a* est souvent décrite comme locution verbale impersonnelle (Larousse en ligne, 2014). Elle serait partiellement figée, car le sujet et le substitut adverbial *y* ne sont ni changeables ni supprimables. Quant à l'élément verbal *avoir,* il serait variable en temps ,en mode et en aspect, à moins que la locution ne fasse partie d'une locution circonstancielle de temps (*il y a + durée*) ou de lieu, employée dans des énoncés liés aux événements passés. *Il y a* se traduit différemment en anglais *s*elon qu'elle fasse partie d'un circonstant temporel ou qu'elle serve de présentatif. La première se réalise comme *ago;* la deuxième donne *there is/ are, was/ were, etc.* Il existe une troisième option: celle de distance, c'est-à -dire, *long*. Toutefois, il s'agit ici de présenter un fait, voilà pourquoi le verbe est variable. Comme l'équivalent anglais d'*avoir* du présentatif, c'est *be*, les deux sont traditionnellement des imperfectifs. Normalement, ils n'encodent pas l'aspect progressif: *en train de* ne figure pas avec *avoir*; *be* s'emploie pas d'ordinaire dans les formes progressives. Telle est la grammaire des deux verbes. Par conséquent, il est juste de voir *il y avait* comme introduisant un état ou l'état de quelque chose dans le passé chronologique réel ou virtuel. La version anglaise a *there were* parce que le sujet réel du groupe verbal (locatif) *were*, c'est *a lot of blank spaces*, et *there* est un complément circonstanciel de lieu à caractère général, montrant un certain éloignement du locuteur.

Pour l'instrument les options proposées pour ce verbe sont *was*, *were*, *would be*, *will be*, *is*, *are*, *was being, were being* et *used to be*. Il y a certaines formes qui reflètent le caractère binaire du singulier/pluriel: *is/are; was/were* et leurs composés avec *being*. Les autres formes ne font pas cette distinction, variant plutôt selon le temps. Quelles sont les choix des étudiants?

Pour la plupart, les participants ont choisi *were*. Non seulement il est juste, mais aussi, le seul vrai alternatif, dans ce cas, serait *used to be*. *Would be* est exclu parce que *would* s'emploie avec les actions surtout pour marquer l'itération passée, non avec les états passés. Les autres formes avec *being* représentent le progressif, incompatibles avec les états. Les formes au *present* ou *will + be* montrent un décalage entre *avait* et la forme-cible.

Plus précisément, 35 répondants, soit 61,4 %, ont choisi *were*, forme correspondant à *avait* dans ce sens, mais conforme aux exigences de nombre et de temps spécifiques à l'anglais. 12 participants ont sélectionné *used to be*, représentant 21,1 % des réactions. En fait, *there used to be*

est une alternative valable de *there were*. 8 participants (14,0 %) ont choisi *was*, qui manque d'accord en nombre avec le sujet réel. Un étudiant chacun a choisi *will be* et *are*. Ces derniers représentent 3,5 %. Notons en passant que les correspondants spécifiques de *avait* en akan, c'est -*wɔ*. Heureusement, le même morphème verbal correspond au *be* à emploi locatif. Ce verbe akan n'ayant pas de forme non-présent hors contexte, le passé se réalise en mettant *nna* avant le sujet du verbe, l'imparfait d'état ou d'itération de *wɔ* serait *nna +sujet+ wɔ hɔ*, *hɔ* étant le déictique d'éloignement (*there* ou *là* génériques comme dans *je suis là* familier).

Les statistiques décrites sont affichées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 69 :Les choix des répondants pour « avait »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was	1	8	14,04	14,04	14,04
were	2	35	61,40	61,40	75,44
will be	4	1	1,75	1,75	77,19
are	6	1	1,75	1,75	78,95
used to be	9	12	21,05	21,05	100,00
	Total	57	100,0	100,0	

Mettons sous la loupe, les performances exactes des deux sous-groupes selon l'institution. Nous commençons par le groupe UCC plus large que l'autre.

Tableau 69a : la performance du groupe UCC face à « avait »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was	1	7	19,44	19,44	19,44
were	2	16	44,44	44,44	63,89
will be	4	1	2,78	2,78	66,67
used to be	9	12	33,33	33,33	100,00
	Total	36	100,0	100,0	

Dans le tableau que nous venons de voir, 19,4 % des étudiants de l'UCC ont choisi *was* ; 44;4 % ont choisi *were* ; 33,3 % ont choisi *used to be*, et la dernière personne du groupe des 36 répondants a sélectionné *will be.* La proportion des *used to be* par rapport à l'ensemble du sous-

groupe est plus élevée que la proportion des choix de cette option-là à l'intérieur de l'échantillon. Par contre, les « (t*here*) *were* » tombent comparé au sous-groupe relative à la distribution de cette réponse par rapport à l'échantillon complet : 44,4 % pour l'UCC contre 61,4 % pour l'ensemble des participants.

Les proportions sont autres dans le sous-groupe KNUST. Rappelons-nous qu'en termes d'effectifs, le groupe KNUST est plus petit que celui de l'UCC : 21 membres contre 36 membres. Ceci dit, rien n'empêche la comparaison, tant que l'inégalité est gardée en tête. Ici, la quasi-totalité des répondants (19 des 21 participants) ont sélectionné « *were* ». Ceux-ci constituent 90,5 % de l'effectif. Des deux autres, l'un a choisi « *was »,* l'autre a sélectionné *are*. En dépit du faible effectif, ceux ayant eu la forme cible est si important que sa contribution à l'ensemble a haussé la proportion physique et celle en pourcentages. Un autre constat, c'est que personne de ce sous-groupe n'a choisi « *used to be* ». Ci-dessous se trouve le tableau pour ce sous-groupe.

Tableau 69b : la performance du groupe KNUST face à « avait »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	1	4,76	4,76	4,76
were	2	19	90,48	90,48	95,24
are	6	1	4,76	4,76	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

Force est de constater que personne n'a choisi une forme progressive. Pourquoi ce comportement face à la traduction ? Nous ne saurons qu'émettre une explication hypothétique : les apprenants n'ont fait que de choisir ce dont ils sont familiers. Que cette explication soit vraie ou non, les formules *here is , there are, etc,* présentent des états qui n'ont pas de dynamique, pas d'étape distinctes. Ainsi, il serait impossible d'y imposer la progressive ce qui unit tous les perfectifs. Considérons le verbe prochain verbe.

…et quand j'en trouvais un….

Le verbe *trouver* (au sens de *découvrir*) est un verbe d'action. Pour la plupart des temps, il s'emploie comme un achèvement selon le classement vendlerien, car, normalement, il s'emploie soit dans sa forme composé, (*avoir trouvé*) soit à la forme future (*trouver-ai, as, a*, *etc.; aller trouver*). En tant qu'achèvement au sens de *découvrir après une recherche*, il ne se prête pas facilement à un

emploi progressif (**L'enfant est en train de trouver son ballon*). Même au sens d'*avoir une appréciation quelconque d'une situation ou d'une entité*, *trouver* nee se prête pas facilement à l'aspect progressif, parce qu'avec cette interprétation particulière, *trouver* devient un verbe d'état plutôt comme *entendre* et *voir*. Du côté de l'anglais, *find* et *discover* affiche les mêmes caractéristiques, donc, bien que les formes *finding* et *discovering* existent en tant que gérondifs ou en tant que participes présents, les deux verbes ne s'emploient pas normalement aux sens progressif (**I am finding ; *we were discovering* pour une instanciation. Ces formes seraient valables comme itératifs pour décrire des séries d'instanciations. Autrement, ce serait une sorte d'emploi métonymique. N'oublions pas que, sous la grammaire cognitive, les participes présents ne se démarquent pas des gérondifs, les deux formes perfectifs désignant le processus verbal entier (Langacker, 1986, 2008).

Il découle de cette explication, que *trouvais* dans cette proposition n'a qu'une interprétation itérative, interprétation étayée par les pronoms *en* et *un* (reprenant *des espaces vides* et *un espace vide*) ; la version anglaise étant …. *and when I found one ... ,* non ….**when I was finding one.....* Les variantes de l'akan,étant aspectuelles, emploieraient la forme habituelle : ….*sɛ mehu bi a...* (asanti-twi) ….*sɛ muhu bi a...*(fanti) et non la forme du prétérit : ….*sɛ mehunu bi a...* ou ….*sɛ muhun bi a...*

Quelles sont les réponses émises par les participants?

Pour ce verbe nous avons proposé six options: *used to find, find, found, will find, would find* et *was finding*. *Used to find* n'est pas acceptable dans des constructions subordonnées de condition du type *when… Find* n'est pas accrptable du point de vue chronologique; *will find* est pareil au précédent, et *would find*, bien que forme itérative, est conséquent à une condition ou est employé à des fins prédictives.

Parmi les participants, 38, soit 66,7% de l'échantillon, ont choisi *found*, la forme souhaitée. 7 membres ont choisi *used to find,* représentant 12,3 % de la participation. 6 participants (10,5%) ont sélectionné *was finding ;* pour 4 participants de plus, *would find* était le choix à faire. Ceci correspond à 7,0 %. Enfin, un participant chacun a choisi *find* et *will find*. Ces deux comprennent 2,9 % du total.

Tableau 70 : Les choix des participants vis-à-vis de « trouvais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
used to find	1	7	12,28	12,28	12,28
find	2	1	1,75	1,75	14,04
found	3	38	66,67	66,67	80,70
will find	4	1	1,75	1,75	82,46
would find	5	4	7,02	7,02	89,47
was finding	6	6	10,53	10,53	100,00
	Total	57	100,0	100,0	

Il est évident, donc qu'un tiers des répondants n'ont pas choisi la forme-cible, soit parce qu'ils n'ont pas bien considéré le temps, soit parce qu'ils ont mal interprété l'aspect. Mais passons aux détails des sous-groupes.

Le groupe KNUST, composé de 21 membres, n'a considéré que deux options : *found* et *would find*. Une seule personne a choisi *would find* ; donc, 20 participants, soit 95,2 %, ont eu la forme verbale souhaitée : *found*. Ces chiffres sont repris dans le tableau suivant.

Tableau 70a : Les choix des participants de la KNUST vis-à-vis de « trouvais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
found	3	20	95,24	95,24	95,24
would find	5	1	4,76	4,76	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

Comparons ces chiffres à ceux du groupe UCC. Ce qui s'est passé parmi ce groupe est différent du groupe KNUST. Les membres du groupe UCC ont choisi toutes les options : 7 d'eux, représentant 19,4 %, ont sélectionné *used to find* ; 18 participants du groupe, soit 50 %, ont choisi *found*, la forme souhaitée ; 6 membres (16,7 %) ont choisi *was finding* ; 3 autres ont pris *would find* , et des deux qui restent chacun a pris *find* et *would find*, comme nous pouvons voir à travers le tableau ci-dessous :

Tableau 70b : Les choix des participants de l'UCC vis-à-vis de « trouvais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
used to find	1	7	19,44	19,44	19,44

find	2	1	2,78	2,78	22,22
found	3	18	50,00	50,00	72,22
will find	4	1	2,78	2,78	75,00
would find	5	3	8,33	8,33	83,33
was finding	6	6	16,67	16,67	100,00
	Total	36	100,0	100,0	

La prestation collective du groupe KNUST (95 ,2% ayant eu *found*) se révèle comme beaucoup mieux que celles et de leurs camarades en provenance de l'UCC (50 %) et de l'échantillon entier. Qu'est-ce qui en est responsable ? Hélas, nous n'avons pas de réponse scientifique. Passons maintenant au verbe prochain : paraissait.

… qui paraissait particulièrement attirant sur une carte...

Celle-ci est la suite de la proposition que nous venons de discuter. *Paraître* est un verbe d'état qui sert quasiment comme copule avec un soupçon de doute, ce parce qu'il s'agit de perception d'un observateur. Du point de vue de l'observateur donc, ce qu'il voit peut être vrai ou faux. Il en est de même pour son synonyme *sembler*. En anglais, *appear* ou *look* sont les correspondants, le premier ayant comme source étymologique *paraître*. En tant que verbe d'état synonyme fonctionnel et sémantique d'*être*, il est imperfectif selon la sémantique cognitive et la grammaire cognitive (Talmy, 2000 ; Langacker, 2008). *Paraître* ne peut pas donc être employé avec *en train de*. Pareillement, *appear* et *look* (au sens de *paraître/ sembler*) ne s'emploient pas aux temps progressifs, mais *look* (au sens de *regarder, considérer*) et *appear* (signifiant *apparaître*) peuvent se conjuguer dans les formes progressives. En akan, *sɛ, yɛ dɛ* ou *tse dɛ* (fanti) et *sɛ, yɛ sɛ* et *te sɛ* (twi) ne prendraient pas le morphème du progressif *-re-*. *Sɛ* (en tant que verbe) signifie *ressembler à,* et par extension, *paraître* ou *sembler* ; *yɛ dɛ* signifie *être comme,* et *tse dɛ* veut dire *ressembler*. Tous les trois sont des verbes d'état, et sont employés comme tels.

En tant qu'imparfait d'un imperfectif de verbe d'état, *paraissait* ne peut pas être porteur de l'aspect progressif, et comme il s'agit d'une instanciation, il n'est pas itératif, non plus. D'ailleurs,

dans la version originale en anglais la forme verbale employée, c'est le prétérit *looked*. : *....that* ***looked*** *particularly inviting on a map...* Ainsi, la forme ciblée, c'est ce prétérit.

Par rapport à cet item, il y avait quatre options proposés : *looks, looked, was looking,* et *would look*. D'abord, *looks* n'est pas acceptable, étant donné la chronologie de la narration dont cette proposition relative fait partie et à cause de la concordance des temps. En plus, *was looking* est inacceptable parce que, comme nous avons vu, l'imparfait d'un imperfectif, comme le verbe d'état *paraître* n'encode pas le progressif ; *paraissait* ne peut être remplacé par *était en train de paraître*. Enfin, le verbe en question n'encode pas l'itération : il n'y a pas d'étapes distinctes à l'intérieur du procès dénoté par *paraissait,* ainsi, *would look* ne conviendra guère comme traduction. Qu'en ont fait les répondants ?

D'abord, 13 répondants, soit 22,8 % de l'échantillon, n'ont rien choisi. 22 autres participants ont choisi *looked*, la forme ciblée. Ceux-ci constituent 38,6 % de l'ensemble. Un autre groupe de 13 répondants, encore 22,8 %, ont choisi *was looking* ; 5 participants (8,8 % de l'ensemble) ont proposé *looks*. Les 4 derniers ont sélectionné *would look* (7,0 %). En fait, si nous prenons les 44 répondants qui ont sélectionné des formes verbales, 50 % d'eux ont pris la forme-cible. Les autres ne l'ont pas atteinte. En ajoutant ceux ayant choisi d'autres formes aux répondants qui n'ont pas réagi à cet item, nous aurons 61,4 % des participants, une majorité, qui n'ont pas sélectionné la forme aspectuelle optimale. Cette répartition est reproduite dans le tableau suivant :

Tableau 71 : les réactions par rapport à « paraissait »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
looks	1	5	8,77	11,36	11,36
was looking	2	13	22,81	29,55	40,91
looked	3	22	38,60	50,00	90,91
would look	4	4	7,02	9,09	100,00
pas de réponse		13	22,81	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Considérant les performances des deux sous-groupes, nous trouvons que parmi le groupe KNUST, 12 répondants ont choisi *looked,* et 9 répondants ne l'ont pas choisi. Ces 12 répondants représentent 57 1 % des 21 membres. Parmi les autres, 5 membres ont pris *was looking* ; ceux-ci constituent 23,8 %, 2 participants ont choisi *would look*, et 1 participant a sélectionné *looks*. La

dernière personne n'a pas réagi à ce verbe. En termes des pourcentages, la performance du groupe est, en moyenne, supérieure à celle de l'ensemble des 57 participants ayant pris part à cette étude. Si ce constat est vrai, nous pouvons prédire que cette prestation sera meilleure que celle du groupe UCC. Mais, avant d'aborder l'examen du deuxième groupe, jetons un regard sur le tableau du groupe KNUST.

Tableau 71a* : *prestation du groupe KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
looks	1	1	4,76	5,00	5,00
was looking	2	5	23,81	25,00	30,00
looked	3	12	57,14	60,00	90,00
would look	4	2	9,52	10,00	100,00
pas de réponse	.	1	4,76	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Concernant les participants du groupe UCC, 12 participants, ou 33,3 %, n'ont rien sélectionné (contre 1 en provenance de la KNUST ou 4, 8 % de son groupe). 10 participants ont choisi *looked* ; ils comprennent 27,8 %. Un groupe de 8 participants (22,2%) ont pris *was looking* ; 4 autres ont choisi *looks,* représentant 11,1 %. du groupe entier. *Would look* a été choisi par 2 participants. Il est donc évident que moins d'un tiers ont pris *looked*. Par contre, un tiers se sont retenus de choisir une des options fournies. Ainsi, la conclusion en est que la prestation collective du groupe est moins que celle de l'ensemble des 57 personnes participant à l'étude. Les statistiques du groupe UCC sont résumées dans le tableau 7b.

Tableau 71b* : *la prestation du groupe UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
looks	1	4	11,11	16,67	16,67
was looking	2	8	22,22	33,33	50,00
looked	3	10	27,78	41,67	91,67
would look	4	2	5,56	8,33	100,00
pas de réponse	.	12	33,33	Manquant(e)	

Total	36	100,0	100,0

Il est à noter que, même parmi ceux qui ont répondu à cette item, ceux qui ont choisi *looked* comprennent 41,7 %, et les *was looking* étaient au nombre de 8, soit 33,3 % des réponses valables.

Le Pôle du nord était l'un de ces lieux-là....

Le verbe *être* trouve ses sources ultimes des verbes latins *stare* (être debout) et *esse* (être). Les deux verbes sources désignant des états, *être* devient donc un verbe d'état depuis sa source. Il serait le verbe d'état le plus employé. En fait, le site français *Éduscol*, qui est le portail national des professionnels de l'éducation, inscrit « *être* » au 4e rang sur une liste de fréquence décroissante d'environ 1500 mots les plus utilisés, liste dressée à partir des travaux du lexicologue Étienne Brunet, suivi de « *avoir* » au 8e rang (*cf*. Loiseau, 2012, sur la connaissance intuitive sur la fréquence d'utilisation du verbe « *être* »). Dans la plupart de ses multiples emplois, ce verbe lie le sujet à un autre élément linguistique (un complément du sujet, un groupe prépositionnel, un complément nominal, etc.) et donc présente un état plus ou moins stable. Même si l'état est éphémère, il serait stable dans sa courte durée. Ceci est dû au fait que le verbe d'état, n'a pas de divisions distinctes internes et parfois, pas de limites temporelles bien définies (Langacker, 1986 ; 2008, Chuquet et Paillard,1989). Le correspondant primaire de ce verbe en anglais, *be*, partage les mêmes caractéristiques syntactico-sémantiques, ainsi qu'une étymologie mixte (*be* lui-même issu du verbe anglo-saxon *beon*, *am* de l'ancien norvégien. Les variantes de l'akan sous considération ont quatre verbes qui fonctionnent comme des équivalents de *être* selon le complément. *Wɔ* (*-wɔ*) lie un sujet et un circonstant locatif ; *yɛ/- yɛ* lie le sujet et un complément adjectival ; *nye* (fanti) / *ne* (twi) joint le sujet et le complément en précisant l'identité entre le sujet et son complément ; (ce verbe est à distinguer de son homonyme qui est une conjonction *avec* : le verbe se distingue tant par la syntaxe que par le ton : tombant pour le verbe, montant pour la conjonction). Le dernier verbe correspondant à *être*, c'est *dzi/-dzi* (fanti) ou *di/-di* (twi) qui joint un sujet à un complément sous la forme d'un nom de fonction professionnelle ou un nom de statut social.

En tant que quintessence du verbe imperfectif, *être*, ses synonymes et ses correspondants ne se présentent que rarement aux formes progressives, comme nous l'avons vu avec le verbe *paraître*. En anglais par exemple, les constructions *forme conjuguée de be+ being* sont rares et figurent avec les adjectifs. Ces constructions surviennent quand les attributs employés ne sont pas caractéristiques du sujet. En fait, elles imposent des termes aux caractéristiques attribuées au sujet :

*Now you **are being** unreasonable*

implique que le sujet de l'énoncé est normalement raisonnable et donc cette perte de raison brise son caractère stable et uniforme. Cette brisure d'isotopie est conforme aux conditions de la réalisation du progressif, ainsi que le processus de *unit extraction* appliquée aux noms de masse et aux verbes imperfectifs sous la grammaire cognitive.

La construction française *en train d'être* figurerait exclusivement dans des phrases passives : il s'agit donc d'un processus en déroulement mais vu du point de vue du bénéficiaire, du patient ou du résultat. En voici quelques exemples extraits du site du dictionnaire en ligne Linguee :

*Le télétravail, l'organisation du travail et le développement des capacités **sont en train d'être étudiés ;***

*Si tu vas voir les projets en cours et que tu cliques dans le menu, tu peux accéder aux thèmes qui **sont en train d'être discutés** par les élèves et les professeurs ;*

*Ces relations s'approfondissant et certains objectifs ayant été atteints alors que d'autres **sont en train d'être définis**, il devient nécessaire d'adapter ces outils en conséquence* .

Ces exemples sont pris des autres documents dont ,Milani, (2009) et un article du spartacist.org., lequel article date de 2005. Parmi les maints exemples cités par Linguee, il n'existe pas un seul phrase porteuse de cette construction, qui soit à la voix passive. Nous croyons que la construction anglaise *be + being +complément* a pour équivalent (dynamique selon Nida et Taber, , 1982.) celle du français *devenir + complément* ou *être + complément nominal ou adjectival* tout court. Cependant, il nous faudra des recherches pour confirmer cette équivalence. Somme toute, s'il est rare de voir *be + being .....* au *simple present*, il serait encore plus difficile d'avancer une forme progressive comme équivalent de *était*, d'autant plus que le sujet du verbe est un lieu. Généralement, il serait plus difficile d'employer le progressif de *être* ou *be* en combinaison avec un sujet non-humain qu'un sujet humain.

En akan, le morphème de l'aspect progressif -*re*- (aussi, -*ri*-, -*ro*-, -*ru*- :fanti) s'emploie avec difficulté avec -*di*, -*yɛ,* et -*wɔ* :

**Kofi ridzi hen*

Kofi PROG. être.roi/chef

serait anormal tout nu (c'est-à-dire, sans circonstant temporel) parce que soit il est chef, soit il ne l'est pas. Cette phrase ne peut pas être interprété comme *Kofi devient roi* : un candidat ne se déclare pas roi, il est couronné par une autorité. Par contre,

Kofi ridzi hen ara kɛpem owu

Kofi.PROG.être.roi/EMPH. ING.atteindre.mort

c'est-à dire *Kofi est roi jusqu'à la mort* est tout à fait acceptable car ***ara kɛpem owu*** est en effet un groupe verbal servant de circonstant temporel limitatif qui établit un terme au règne de Kofi. Pareillement, *Kofi yɛ kɔkɔɔ*

Kofi. HAB.être.rouge (Kofi est de teint clair)

est normal : le teint clair est une caractéristique de Kofi. Comme le teint est normalement immuable par des moyens naturels, la phrase suivante est aussi valable :

Kofi reyɛ kɔkɔɔ (*ba*)

Kofi.PROG.être.rouge (venir). (Kofi est en train de se déteindre).

Ici, nous croyons qu'il s'agit de trois phénomènes qui se déroulent simultanément : la coercition, c'est-à-dire que le changement est conçu comme une suite d'états, chacun un peu différent du précédent, et les états deviennent un devenir ; la *unit extraction*, où le teint clair est extrait de l'espace mental qu'est le teint, la « clarté » étant la borne limitative, et la délimitation des bornes pour ce teint.

Avec -*wɔ+locatif*, il y a la possibilité d'ajouter -*re*- (twi) ou -*ro*- (fanti), surtout à l'oral. Cette construction syntaxique paraît toujours avec l'imposition des limites.

Yɛ-wɔ ha.

1pl.être.ici (nous sommes ici)

parle du *hic et nunc*, sans implication de limites temporelles. Cependant, si quelqu'un déclare :

Yɛ-ro-wɔ ha ara kesi dɛ Kofi bo-pue (fanti)

1pl.PROG.être.ici. EMPH.ING.descendre.COMP.Kofi.FUT.sortir (nous demeurons ici jusqu'à ce que Kofi sorte)

OU *Yɛ-re-wɔ ha ara ɛnkɔkesi sɛ Kofi bɛ-pue* (twi)

ce locuteur fait appel aux trois processus que nous venons de détailler. Toutefois une construction pareille est rare et serait considérée comme inacceptable par les puristes. Il existe des constructions alternatives incorporant des verbes de prise de position : *tsena* ou *tena* (s'asseoir) *gyina* (se tenir ; rester debout), *da* (s'allonger sur). Ces verbes de prise de position sont à la fois perfectifs et imperfectifs en tant que verbes d'état. Ainsi,il incombe au locuteur selon son optique, de décider de les employer selon les conditions de l'énonciation. Ils se prêtent à l'emploi aux formes progressives, même en anglais :

The dog is lying there

Your visitor is standding in the doorway.

Pourquoi cette option est-elle disponible ? Ne serait-ce parce que ces verbes n'encodent que les états non durables ? Normalement, l'on ne reste pas debout pour toujours, l'on ne s'assoit pas sans fin, etc.Quant à *-nye/-ne*, il ne prend jamais la forme progressive, à ce que nous sachions : il établit une relation binaire entre les deux entités liés. Par exemple, une construction comme

Ce bâtiment, c'est ma maison

se traduira en akan (twi) comme

(*saa*) *Dan wei ne me fie*

(DET.DEI) bâtiment.PROX.être 1SING.POSS.maison.

Également

C'est lui le père d'Ahmed

se réaliserait comme suit :

Ɔno ne Ahmed papa

3s.(EMPH).être.Ahmed.POSS.(Φ).père

Enfin, *être,* ses synonymes et ses correspondants en akan ou en anglais ne prennent pas les formes progressives dans leurs emplois ordinaires. Considérons donc son emploi dans ce texte et le traitement qui lui ont été accordés par les répondants.

Était dans ce contexte correspond au verbes *-yɛ* ou *-nye*/*-ne*. Nous avons déjà noté ci-dessus que ce verbe en français ne s'emploie pas aux formes progressives en tant que copule, et que son correspondant anglais se prête difficilement au progressif et non avec les sujets de ce type. De surcroît, il n'est pas attaché à un adverbe de temps limitatif, ce qui exclut toute interprétation aspectuelle au progressif. Voici pourquoi, dans ce contexte, il est mieux de le concevoir comme duratif. Dans ce cas, l'akan préfère la construction *nna* (*na*) X *-yɛ* Y ou *nna* Y *nye* X, Ces deux constructions équivalent à *was* (*were*) ou à *used* to *be* anglais et non à *was/were being*. Toutefois, notre position personnelle à l'égard des deux options, c'est que *was* serait préférable à *used to be* parce que le deuxième suggère que l'état n'est plus valable au moment de l'énonciation alors que *was* ne fait qu'annoncer un état au passé sans suggérer une prise de position sur la situation à ce moment-là.

Modifiant le texte pour l'épreuve, nous avons ajouté des formes alternatives du verbe à l'originale (*was*) et à la seule autre forme acceptable dans ce contexte (*used to be*) : *is* et *was being*. Tous les participants y ont réagi. Personne n'a choisi *was being*. Du total, 36 répondants se sont arrêtés à *was* ; ils représentent 63,1 % des participants. 16 autres participants, soit 28,1 %, ont choisi *used to be*. Les 5 qui restent ont pris *is*. Ils constituent 16,8 % de l'échantillon. Une remarque à

propos de cet *is*:le choix du *is* ne serait pas gratuit : nous croyons que les participants ont été influencés par le verbe *me souviens* qui est au présent de l'indicatif. Ces choix sont traduits dans le tableau ci-dessous.

Tableau 72* : *les choix des options par rapport à « était »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	36	63,16	63,16	63,16
is	2	5	8,77	8,77	71,93
used to be	3	16	28,07	28,07	100,00
	Total	57	100,0	100,0	

Nous avons constaté que le groupe KNUST a choisi entre les deux alternatives acceptables, 16 personnes sur 21, soit 76,2 %, sélectionnant *was*, et les 5 autres, qui constituent 23,8 %, prenant *used to be,* comme nous le verrons dans le tableau suivant :

Tableau 72a* : *les choix des options par rapport à « était »:le groupe KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	16	76,19	76,19	76,19
used to be	3	5	23,81	23,81	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

La prestation des étudiants de l'UCC est plus variée : elle comprend toutes les trois options. 20 membres ont choisi *was* ; 5 ont choisi *is* et 11 participants ont pris *used to be*. En termes des pourcentages, *was* constitue 55,5 % des réponses, *used to be* en constitue 30,6 %, et *is* comprend 13,9 %. La distribution spécifique de ce groupe est affichée graphiquement ci-dessous :

Tableau 72b* : *les choix du groupe KNUST par rapport à « était »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	20	55,56	55,56	55,56
is	2	5	13,89	13,89	69,44
used to be	3	11	30,56	30,56	100,00

Total	36	100,0		100,0

Si nous ne comparons les réponses qu'à la base des pourcentages, les performances des deux groupes précédents sont meilleures que celles de celui-ci, avec celle du groupe KNUST devançant les deux autres.

D'autres endroits étaient éparpillés autour de l'équateur....

Il s'agit ici d'une structure ressemblant à la voix passive sans complément d'agent (en anglais, *agentless passive*). Pourtant, celle-ci n'est pas une structure à la voix passive. Comme nous avons affaire aux verbes, il faudra aborder la voix passive, pour que nous puissions distinguer entre les passives et d'autres constructions similaires.

La voix ou la diathèse est définie par Matthews (2003) d'abord comme une catégorie grammaticale qui oppose les formes du verbe comme active et passive; ensuite, comme une opposition grammaticale qui permet de lier des changements des formes verbales aux changements des rôles syntaxiques des unités qui sont associées à ces formes verbales. La diathèse verbale pour Riegel, Rioul et Pellat (2011: 437) « s*e définit suivant la façon dont le verbe distribue les rôles sémantiques de ses actants* ». Ils distinguent trois voix ou tournures : l'active, la passive et la pronominale. D'autres dont Klaiman (1991) et Keenan et Dryer (2007) distinguent trois formes syntaxiques fondamentales de la voix grammaticale : active, passive et moyenne (« middle »). Dans la voix active, le sujet grammatical est l'agent thématique qui fait l'action encodée par le verbe. Le objet direct (ou indirect, comme en anglais) devient le patient (celui qui souffre, du latin *pati, pass- ;* d'où d'ailleurs *passif*) soit le bénéficiaire, soit l'instrument. La distinction entre en jeu quand nous avons affaire a un verbe ayant plus d'un actant. Un tel verbe est dit *transitif,* par opposition au *verbe intransitif*, qui ne commandite qu'un actant, sur lequel retombe l'action exprimée par le verbe. Certains systèmes distinguent entre le ditransitif (ayant deux objets) et le monotransitif (avec un seul objet). Cet espace n'étant pas assez pour une pleine discussion de la voix et des concepts liés, nous nous limiterons à analyser les constructions pertinentes par rapport aux langues impliquées et leur typologie. Toutefois, il existe plusieurs ouvrages dont ceux cités ici.

L'anglais et le français permettent la distinction entre les deux voix. La différence entre les troisièmes catégories, c'est que là où le français applique le pronominal, l'anglais aurait tendance à employer le moyen :

François s'est assis sur le banc

devient

François sat down on the bench.

Encore,

la porte s'ouvrit.....

donnera

the door opened..... (*The window slammed shut* ; *the aeroplane landed*)

Toutefois, il y a d'autres façons d'exprimer le passif sans avoir à faire appel à la transformation grammaticale : les constructions avec *o n* générique en français et *th ey* ou *somebody* en anglais qui remplacent la construction passive sans agent classique. Par exemple, un énoncé comme

Ma porte-monnaie a été volée

peut devenir

On a volé ma portte-monnaie.

En anglais des structures comme *it is said that the President has divorced his wife,* ou encore

the Lord's body has been taken away

deviennent

They say that the President has divorced his wife **et** *They have taken the Lord's body away*.

La voix est une catégorie grammaticale universelle, dont la voix active est primare, transformée d'un schéma diathétique neutre, tant compatible avec l'actif qu'avec le passif (Culioli, 1973). De ce point de vue, la voix passive est dérivée.

L'akan et ses variantes n'encodent pas de voix passive par des moyens grammaticaux (*voir* Siewierska, 2005). Plutôt, ils emploient les constructions actives ou moyennes. Même aux cas où les locuteurs veulent mettre en exergue l'objet, soit l'objet est déplacé à gauche, soit une construction avec un sujet générique est employé. Par exemple,

Kodwo boor ne ba banyin no.

Kofi.battre.PRET.3sPOSS.enfant.MASC.HUM.DET. (*« Kofi a battu/battit son fils»*)

est par une phrase typique en fanti. Pour produire un version sémantiquement passive de cette phrase, la première option, c'est maintenir les deux actants (Kofi=*agent* ; *son fils=patient*) et déplacer le noyau du GP(patient) à gauche avec une modification des déterminants (nominalisation du possessif et la pronominalisation du GP(sujet), pourvu que les deux sont co-référentiels. Le résultat sera donc :

*Kofi ne ba banyin no na ɔboor no n*o

Kofi.3s.POSS.enfant.MASC.DET. CONJ.3s.battre.PRET.3s.EMPH. (« *C'est le fils de Kofi qu'il a battu/battit* »). La deuxième option, c'est employer un sujet générique, surtout si la reconnaissance de l'agent n'est pas importante ou si cet agent est inconnu :

(Fa.) : *Wo-e-dzi fufu no*

3pl. PERF.manger.fufu.DET. (*Ils ont mangé le[plat de] fufu.=le fufu a été mangé*).

Notons que cet emploi du pronom de la troisième personne du pluriel est exactement le même phénomène que celui de *they* ou de *on/ l'on*. Considérons la construction suivante :

(Twi) : *Obi afa bayerɛ no*

Quelqu'un.PERF.prendre.igname.DET. (*quelqu'un a pris l'igname=l'igname a été prise*).

Cette phrase serait en effet un euphémisme pour dire que l'igname a été volée ou une suggestion à cet effet.

Comme nous l'avons déjà expliqué, la voix moyenne s'emploie aussi :

(Fa) *Kyɛw no e-tu*

chapeau.DET.PERF.enlever (*le chapeau s'est enlevé/on a enlevé le chapeau*).

(Twi) [saa] *Pono wei bue daa* (=*da-biara*)

DET.porte.PROX.ouvrir.HAB.jour.tout (*la porte s'ouvre chaque toujours/ la porte est toujours ouverte*).

L'absence de marques formelles de passivation en akan influerait sur l'emploi fréquent de la construction active parallèle avec *they* chez les Akanophones (SOURCES ?)

Retournant à l'élément de départ, *endroit*, en tant qu'élément peu susceptible à la manipulation ou au mouvement physique par un actant, ne peut pas être considéré comme actant, mais plutôt un circonstant. N'oublions pas qu'il y a des adjectifs participiaux et en français et en anglais. Nous avons posé deux tests de vérification : la possibilité d'un agent, et le test du perfectif. D'abord, qui les a éparpillés ? À cette question, nous ne pouvons pas répondre « *X les a éparpillés* » où *X* serait un animé. Ensuite, lié à la première est le test de conversion à un temps composé :

**d'autres endroits ont été éparpillés*.

Il s'ensuit au moins deux questions : les endroits sont éparpillés par qui ? Dans quel état étaient-ils avant d'être éparpillés ? À cette deuxième question, la réponse, c'est qu'ils étaient toujours

ainsi. Il ne s'agit donc pas d'un passif. La structure ici, c'est *to be + complément du sujet*. Quelles sont les réponses émises par les participants ?

Pour cet item, il y avait 5 options de réponse : *have been scattered, were scattering, had scattered, were scattered*, et *were being scattered*. Les *perfects,* c'est à dire *have been scattered* et *had scatterd* font de la construction un processus plutôt qu'un état; d'ailleurs, *had scattered* n'est pas compatible avec le groupe verbal du point de vue de la diathèse: c'est un GV active. *Had been scattered* décrit un temps composé décrivant un parfait de résultat, donc, en ce qui concerne l'aspect, incompatible avec la structure de départ. Chronologiquement, il mettrait l'état avant, et par conséquent, au-delà des schémas chronologique et temporels. *Were scattering* et *were being scattered,* bien qu'étant imperfectifs, ne sont pas des états. Ils sont des progressifs présentant un processus en motion, et puis, *were sscattering* transforme *d'autres endroits* en agent (incompatible sémantiquement avec *endroits*) et toute la structure « *middle voice* ». Toutefois, comme nous l'avons expliqué auparavant, le modèle syntaxique fait de cette structure une description. Donc, l'option *were scattered* fait office de correspondant syntatico-sémantique, décrivant un état sans bornes temporelles dans le passé.

À l'exception de *had scattered*, toutes les options ont été choisies par les répondants. Parmi l'ensemble, un répondant n'a rien choisi. 29 participants, soit, 50,9 %, ont choisi *were scattered* ; 11 autres répondants ont choisi *have been scattered*, ils constituent 19,3 % de l'échantillon. *Were scatting* était la réponse préférée de 8 étudiants, soit 14 % des participants, les derniers, encore 8, ont pris *had scattered.* Ces résultats sont affichés dans le tableau qui suit :

Tableau 73* : *les choix par rapport à « étaient éparpillés »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have been scattered	1	11	19,30	19,64	19,64
were scattering	2	8	14,04	14,29	33,93
had scattered	3	8	14,04	14,29	48,21
were scattered	4	29	50,88	51,79	100,00
pas de réponse	.	1	1,75	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Quels en sont les résultats par école ?

Regardant les étudiants de la KNUST, 16 étudiants, soit 76,2 % des membres, ont choisi *were scattered.* 3 autres ont sélectionné *had scattered* : ce sont 14,3 % des répondants à la KNUST. Chacun des deux qui restent a choisi « *have been scattered* » et « *were scattering* » comme communiqué à travers le tableau qui suit.

Tableau 73a :les choix à KNUST « étaient éparpillés »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have been scattered	1	1	4,76	4,76	4,76
were scattering	2	1	4,76	4,76	9,52
had scattered	3	3	14,29	14,29	23,81
were scattered	4	16	76,19	76,19	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

Cette distribution diffère celle du grand groupe : 76,2 % des réponses contre 50,9 % du grand groupe. Il est temps de passer au groupe UCC. Contrairement aux statistiques précédentes, les écarts sont pas aussi importants entre les réponses fournies . Des 36 participants de ce groupe, 13 ont pris *were scattered* ; 10 participants ont choisi *have been scattered*, 7 répondants ont sélectionné *were scattering* et 5 répondants ont sélectionné *had scattered*. La seule personne n'ayant pas répondu appartient à ce groupe. En termes de pourcentages, *have been scattered* constitue 27,8 % ; *were scattering*, 19,4 % ; *had scattered* comprend 13,9 % et *were scattered* constitue 36,1%. Celui qui s'est abstenu d'émettre une réaction constitue donc 2,8 %

Tableau 73b :les choix des apprenants de l'UCC : « étaient éparpillés »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have been scattered	1	10	27,78	28,57	28,57
were scattering	2	7	19,44	20,00	48,57
had scattered	3	5	13,89	14,29	62,86
were scattered	4	13	36,11	37,14	100,00
pas de réponse		1	2,78	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Comparé au groupe KNUST, nous voyons que plus d'étudiants dans ce groupe ont raté la cible, en termes des pourcentages. Passons donc au verbe prochain à l'imparfait.

Mais il y avait encore un...

Dans ce morceau, il y a deux éléments: *il y avait* et *encore*. Nous avons déjà considéré les caractéristiques sémantiques et morphologique de *y avait supra*. Ici, comme le sujet réel du présentatif c'est *un* (reprenant *endroit*), le verbe correspondant ne sera pas *were*, mais *was.* En ce qui concerne l'adverbe *encore*,il y a au moins quatre fonctions : continuation (synonyme parfois de *toujours*), synonyme de *de plus*, synonyme de *de nouveau* et intensif. En tant que continuation la traduction standard en anglais, c'est *still* : *Il travaille encore* : *he is still work* ;

en tant que synonyme de *de plus,*il a comme équivalent anglais *one more* ou *another* : *j'ai pris encore un gâteau* : *I took a cake more/ another cake/ one more cake* ;

le synonyme de *de nouveau* se traduit comme *again* (anciennement, *anew*) : *nous y irons encore demain* : *tomorrow, we will go there again* ;

en tant qu'intensif, il y a *even* et *still*.

À part ces traductions, d'autres rendements existent pour cet adverbe en combinaison avec d'autres éléments : *si encore* : *if only* ; *pas encore* : *not yet*, *etc.* Que nous considérions *encore* comme attaché au verbe ou au complément *un* détermine comment il est conçu et, par là, traduit. D'abord, examinons les prestations par rapport au verbe ; ensuite, nous passerons à l'adverbe.
Pour le présentatif, nous avons proposé trois options : (*There*) *was, have been* et *had been*. Nous avons évité *were*, parce que nous croyions que les apprenants ne le choisiraient pas, étant donné que le sujet au singulier s'accorde à la copule. Nous avons ajouté *had been* et *have been* à cause du verbe *avoir.* Quelles étaient les réactions des participants à cette forme ?

Parmi les 57 participants, il y a trois participants qui n'ont pas répondu à cet item. Ces 3 répondants représentent 5,3 % de l'échantillon. 27 participants ont choisi *were* ; ils constituent 47,4 % du groupe. 19 participants, soit 33,3 %, ont sélectionné *had been*, sans doute à cause de la présence d'*avait*. Cette même raison serait à la base du choix de *have been*, bien que dans le cas précédent, *had* tout seul soit compatible avec *avait* sur le plan aspectuo-temporel, alors qu'ici, *have* n'entretient pas de liens temporels avec *avait*. En fait, ce choix a été effectué par 8 participants, comprenant 114 % des personnes. Malgré le fait que ceux ayant sélectionné *was* constituent le groupe

majoritaire, le groupe est moins d'une moitié de l'ensemble. La répartition des réactions est représentée graphiquement dans le tableau ci-dessous.

Tableau 74 : il y avait encore un

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	27	47,37	50,00	50,00
had been	2	19	33,33	35,19	85,19
have been	3	8	14,04	14,81	100,00
pas de réponse		3	5,26	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

La répartition des performances des groupes individuels ne reflète pas celle illustrée en haut. Pour le groupe en provenance de la KNUST, tous les membres ont réagi à l'item en choisissant une des options fournies. 9 participants, représentant 42,9 % du groupe, ont choisi *was*. *Had been* a été sélectionné par 10 autres répondants, ceux-ci comprennent 47,6 %, et les 2 derniers membres ont choisi *have been*

Tableau 74a : il y avait encore un-les participants KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	9	42,86	42,86	42,86
had been	2	10	47,62	47,62	90,48
have been	3	2	9,52	9,52	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

Le tableau ci-dessus présente donc les performances des membres du groupe KNUST. Considérons maintenant ce que les étudiants de l'UCC ont fait à propos de ce verbe.

Dans ce groupe, 3 répondants se sont abstenus d'émettre une réponse quelconque. Ceci nous laisse évidemment 33 répondants ou 91,7 % du groupe qui y ont effectivement réagi. 18 répondants ont sélectionné *was* (*there was...*). Ces répondants comprennent la moitié de l'effectif entier ayant participé à cette enquête. À part ces réponses, 9 participants, soit un quart du groupe, ont choisi *had been*, et les 6 derniers ont pris *have been*. En termes des pourcentages, les 6 derniers constituent 16,7 % des répondants à l'Université de Cape Coast. Il est vrai qu'en termes de

comparaison des pourcentages, ceux qui ont pu identifier la forme-cible sont plus que ceux ayant choisi la même forme parmi le groupe de Kumasi. Évidemment, il n'y a pas de grande séparation entre les deux groupes, voire, entre les deux groupes et l'ensemble des répondants en termes du choix de *was*. Les rapports entre les trois en termes des autres options. Nous remarquons que 57 ,1 % des étudiants de Kumasi ont choisi *have been* ou *had been*, contre 41,7 % à Cape Coast. Le tableau du groupe de Cape Coast s'affiche prochainement.

Tableau 74b* : *il y avait encore un-les participants UCC

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was	1	18	50,00	54,55	54,55
had been	2	9	25,00	27,27	81,82
have been	3	6	16,67	18,18	100,00
pas de réponse	.	3	8,33	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Regardant *encore*, il s'attache à *un,* étant donné que le texte original a « *one more* » . Pour cette raison et parce que la construction *there was still one* est insolite, l'option qu'optimalement, nous nous attendions que le répondant moyen choisisse c'était *more*. Les options que nous avons proposées, ce sont *still one* et *one more*. Examinons donc les performances des participants.

Pour l'ensemble des 57 répondants, 28 (49,1%) ont émis une réponse, contre 29 (50,9 %) qui n'y ont pas répondu. Parmi ceux qui ont réagi à cet item, 15 répondants ont conçu *still one* comme la réponse correcte. Ces réponses représentent 53,6 % des réponses valides, juxtaposées aux 13 réponses qui contiennent *one more*.

Les participants en provenance de l'UCC reflètent toutes les r&actions du grand groupe : 4 membres, soit 11,1 %, ont choisi *still one*. 9 autres membres, représentant 25 %, ont sélectionné *one more*. Ces deux groupes composent 36,1 % des participants en provenance de l'UCC. La partie du sous-groupe de l'UCC, à savoir, les 25 participants, qui représentent 63,9 %, se sont abstenus.

Pour ce qui est des 21 participants de la KNUST, 11 participants ont choisi *still one* ; ils constituent 52, 4 % alors que 4 répondants, représentant seulement 19 % ont choisi *one more*. Les

participants qui n'ont rien choisi comprennent 28,6 % du sous-groupe en provenance de la KNUST. Nous avons noté que *more* n'a pas d'influence sur le verbe, mais *still* en a ; et donc l'examen de cet adverbe dans la version française est toujours pertinent à l'étude.

***Tableau 75* : *traduction de* « *encore un* »**

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
still one	1	15	26,32	53,57	53,57
one more	2	13	22,81	46,43	100,00
pas de réponse	.	29	50,88	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Ce tableau que nous venons de reproduire représente les taux des réactions des participants face à l'adverbe. Traitons le dernier verbe à l'imparfait dans ce texte.

… j'avais un désir ardent

Nous avons déjà discuté l'imparfait du verbe *avoir* en tant que verbe d'état, naturellement imperfectif. Nous rappelons que *avoir* n'a pas normalement d'étapes internes distinctes. Donc il n'y a pas de bornes temporelles comme pour des verbes perfectifs. Notons que le verbe ici n'a plus son acception associée à la possession des biens physiques ou autrement matérielles : il partage les propriétés sémantiques du verbe dans la locution *avoir une passion pour,* discutée auparavant.

Nous avons formé trois formes verbales parmi lesquelles les répondants choisiraient une réponse : *had, was having* et *did have.* À vrai dire, nous aurions pu ajouter plus d'options, comme d'ans les items *supra.* Pourtant, nous nous sommes limité aux trois afin de laisser tomber la plupart des options servant d'alternatifs. Il faut donc vérifier ce que les participants ont produit sous forme de réaction.

29 participants ont choisi *had*, représentant 50,9 % des participants. Ces répondants ont choisi la forme aspectuelle désirée. 14 répondants, soit 24,6 % des participants, ont pris *was having,* affichant une interprétation aspectuelle erronée, puisque le temps chronologique dans lequel s'insèrent les trois options, c'est le passé. Parmi ceux qui restent, ont 9 participants ont choisi *did have*. Cette réponse, choisie par 15;8 % de ceux ayant participé à cette étude, met trop l'accent sur le verbe alors que les superlatifs sont appliques déjà au groupe nominal. Il faut prendre en compte les 5 répondants qui n'ont rien choisi ; ces derniers constituent 8,8 % de tous les participants. Voici le tableau qui reprend les statistiques.

Tableau 76* : *les statistiques des performances vis-à-vis de « j'avais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had	1	29	50,88	55,77	55,77
was having	2	14	24,56	26,92	82,69
did have	3	9	15,79	17,31	100,00
sans réponse		5	8,77	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Les 21 participants en provenance de la KNUST ont tous choisi l'une des options fournies. 19 d'eux ont choisi *had*, représentant 90,5 %. L'un des deux autres a pris *was having*, le dernier a choisi *did have*. Plus de gens dans ce sous-groupe sont parvenus à choisir la forme-cible, lorsque nous considérons les proportions, que dans le grand groupe et que dans le sous-groupe de l'UCC.

En fait, dans le sous-groupe de l'UCC, seulement 10 participants d'un ensemble de 36 étudiants, soit 27,8 %, ont choisi *had* (juxtaposons cette proportion contre celle des participants de la KNUST!) ; 13 participants ont sélectionné *was having ;* ils représentent 36,1 % du groupe UCC. L'interprétation de *avais* par une forme progressive révèle un lapsus de conception des processus encodés par *have* et *avoir* en tant que verbes d'état désignant la possession d'une part, et d'autre, une confusion chez ces 13 apprenants des différentes acceptions de *have* comme dans *have a chat.* En fait, *have a chat* est une activité remplaçable par *to chat*, alors que *to have a hankering after* est un état mental ou sentimental avec une composition plus ou moins uniforme. Ceci est synonyme de *wish for* et de *hanker for* ou *after*, voilà pourquoi *was having* ne répond pas vraiment au profil sémantique de *avais* dans ce cas. 8 participants croient *did have* la forme juste. Toutefois, comme nous l'avons déjà dit, l'accent mis sur le verbe est superflu. Les 5 participants de l'échantillon de l'étude qui n'ont rien choisi proviennent tous de ce sous-groupe. Ici, ils constituent 13,9 % du total. Ci-dessous se trouvent les tableaux des deux sous-groupes dans l'échantillon.

Tableau 76a* : *les interprétations de « avais » (KNUST)

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had	1	19	90,48	90,48	90,48
was having	2	1	4,76	4,76	95,24
did have	3	1	4,76	4,76	100,00

	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 76b* : *les interprétations de « avais » (UCC)

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had	1	10	27,78	32,26	32,26
was having	2	13	36,11	41,94	74,19
did have	3	8	22,22	25,81	100,00
sans réponse		5	13,89	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

4.4 Imparfait-Texte 2 (*L'Étranger*)

Dans l'extrait de *l'Étranger*, nous avons recensé douze occurrences de l'imparfait dont des accomplissements (*arrêter*), des activités (*siffler*) et des états (*être* ; *avoir*). Nous allons examiner comment les apprenants qui ont accepté de participer à cette étude ont traité chacun de ces verbes. Il faut nous rappeler que la version originale de cet ouvrage est en français ; par conséquent, nous n'avons que la version traduite et le contexte de la version française, ainsi que les concepts, à nous guider. Passons donc à l'examen.

…qu'il descendait

Descendre est un verbe à deux valences : il est monovalent quand il s'agit d'un mouvement corporel d'un être vivant ou d'un objet, comme une machine ou un astre, ou d'un mouvement virtuel semblable ; mais il est bivalent dans les cas où il désigne le mouvement d'un corps (ce sont les définitions de départ dont sont extraites les quelque 19 autres acceptions fournies dans le dictionnaire Littré en ligne (2010). Ainsi, *descendre* est un verbe que nous pourrons classer sous les accomplissements, le processus prenant fin à l'arrivée au niveau inférieur désiré. Dans le texte, il est employé de façon intransitive avec la première acception. Les traductions appropriées de ce verbe sont donc *descend*, *come down* et *go down* (il existe d'autres rendements, tels que *hurry down, slide down* et d'autres constructions (locutions) verbales avec *down*). La version anglaise propose *was coming down.* Il ne s'agit pas d'un événement unique donc, d'une conception perfective du processus (par opposition à une conception imperfective dérivée d'un usage itératif ou habituel de *descendre*).

Pour l'essai, nous avons proposé, en plus de la forme originale, d'autres options (*came down, would come down,* et *will come down*). Les options proposées en plus de *was coming down* seront toutes incompatibles avec l'aspect lexicogrammatical de *descendait* : *came down* est itératif ou perfectif ; dans le deuxième cas, son équivalent serait le passé composé. *Woiuld come down* aurait eu une interprétation itérative ou ponctuelle mais postérieure au moment de l'énonciation, et *will come down* enfreint la concordance des temps. Il est à noter que les variantes de l'akan ne permettraient que le progressif :

...sɛ ɔ-re-si fam

COMP.3s.PROG.descendre.sol

…..qu'il descend /est en train de descendre./ descendait, *etc*.

Rappelons-nous que l'akan n'est une langue à temps, donc, une même forme progressive est employée pour toutes les périodes du temps chronologique.

Voyons les propositions des participants par rapport au verbe. Il y a 9 répondants de l'ensemble des 57 étudiants qui n'ont choisi aucune option. Une personne a choisi *would come down* ; 2 répondants ont sélectionné *came down* ; 3 autres ont choisi *will come down,* et 42 répondants ont choisi la forme verbal désirée : *was coming down*. En termes des pourcentages, *came down* comporte 3,5 % des réactions (« *réactions* » au sens large du mot : le silence y compris) ; *was coming down* constitue 73,7 %; *will come down* comprend 5, 3 % et le silence comprend 15,8 % des réactions. Cette discussion se reprend graphiquement à travers ce tableau.

Tableau 77 : les réalisations face à « descendait »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
came down	1	2	3,51	4,17	4,17
was coming down	2	42	73,68	87,50	91,67
would come down	3	1	1,75	2,08	93,75
will come down	4	3	5,26	6,25	100,00
sans réponse	.	9	15,79	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Le sous-groupe KNUST ont affiché plus de variation dans leurs réactions que le sous-groupe UCC. Ces derniers ont 3 catégories de réaction : 2 réponses graphiques et le silence. Des 36 membres, 7 membres ont gardé le silence très probablement parce qu'ils ne savaient pas que choisir. Ces participants constituent 19,5 % du sous-groupe. 3 répondants des 29 membres qui ont répondu à

cet item ont pris *will come down*. Ils représentent 8,3 % des participants en provenance de l'UCC. Les derniers répondants de ce sous-groupe, soit 72,2 %, ont choisi la forme du verbe ciblée. Ces chiffres sont repris dans le tableau ci-dessous.

Tableau 77a : les réalisations à l'UCC face à « descendait »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was coming down	2	26	72,22	89,66	89,66
will come down	4	3	8,33	10,34	100,00
sans réponse	.	7	19,44	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Les étudiants de la KNUST ont affiché un modèle de comportement différent de celui que nous venons de voir. Non seulement ils ont ajouté une option de plus, mais ils ont remplacé une option par une autre : 2 personnes, soit 9,5 % du groupe KNUST, ont choisi *came down*. 2 autres répondants n'ont choisi aucune des options. 16 répondants, représentant 76,2 %, ont choisi *was coming down*, forme correspondante de *descendait.* Le dernier participant a pris *would come down*.

En comparaison du groupe UCC et même de l'ensemble des 57 participants, nous trouvons que le choix du *past progressive,* qui est déjà censé être le correspondant canonique de l'imparfait, ne varie que légèrement le taux du choix fluctuant autour des 70 %. La performance des étudiants de la KNUST se reprend dans le tableau qui suit.

Tableau 77b : les réalisations des étudiants KNUST face à « descendait »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
came down	1	2	9,52	10,53	10,53
was coming down	2	16	76,19	84,21	94,74
would come down	3	1	4,76	5,26	100,00
sans réponse	.	2	9,52	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Le verbe prochain est intéressant du point de vue aspectuel, parce que nous y voyons un exemple clair de la coercition. Passons-y.

Marie sautait de joie ….

le verbe *sauter* nous intéresse parce que ses propriétés sémantiques le caractérisent soit comme un achèvement sans sous-parties internes, soit comme un accomplissement qui est néanmoins très proche de l'achèvement. En effet, le processus de *sauter* comprendrait uniquement le début de l'action initiale de *s'élever de la terre avec effort* (Littré en ligne). Cette définition inscrit *sauter* dans la classe des achèvements. Une deuxième acception du verbe selon le même dictionnaire, c'est *sauter par-dessus quelque objet ; ne pas s'embarrasser des obstacles*. Mais cette acception est une extension de la première. C'est *sauter* avec la deuxième acception qui est plutôt un accomplissement. Cette acception a des étapes bien distinctes, lesquelles marquent un commencement, une montée, l'atteinte du point culminant du trajet vertical ou hyperbolique, la descente et la fin qui est l'arrivée à une position de repos. Pourtant, son déroulement dans le temps est normalement si court qu'il se rapproche à l'achèvement. Les vrais achèvements sont plus brefs ou selon Caudal (1999), *atomiques*, c'est-à-dire, sans sous-parties, alors que les accomplissements sont *non-atomiques*, avec des sous-parties. Toutefois, en tant qu'achèvement, *sauter* concerne uniquement le début du processus (le lancement du corps dans l'air). Les deux acceptions désignent des processus que nous considérons comme trop brefs pour l'imperfectif du progressif surtout par rapport à une occurrence unique. Cette incompatibilité se lève quand il s'agit d'un emploi itératif. Il s'agit ici d'une coercition cognitive : des actions individuelles, non enchaînées sont liées par l'observateur pour former une unité continue.

Pour cet emploi spécifique, *sautait* décrit une action itérative, ce qui justifie l'imparfait. Pour ce qui est de la traduction, le principe d'équivalence dynamique a été employé : *dance* a été employé au lieu du correspondant primaire *jump*. Mais *dance* est une activité : elle a un début et des sous-parties bien distinctes, mais pas de fin fixe. Puisque *sautait* est itératif, il est quand même possible de rendre l'équivalent à la forme *simple past.* En outre, le style narratif de l'anglais permet ce temps pour les processus qui durent ou qui sont habituels, mais qui prennent fin quand même. Par conséquent, *danced* remplace *sautait* dans la version anglaise.

Pour ce verbe, nous avons fourni deux autres options. Ainsi, il y avait trois formes verbales : *danced, was dancing* et *had danced*. Parmi les 57 répondants, 5 n'ont rien choisi. Ils représentent 8,8 % de l'échantillon. 5 répondants de plus ont choisi *had danced*. Ce temps met l'événement dont il est question en dehors du schème du temps de référence. 36 répondants ont choisi *was dancing*, conformément à notre hypothèse sur le lien fait chez les apprenants de FLE entre l'imparfait et le *past progressive*. Ces 36 répondants correspondent à 63,2 % des participants. Les 11 personnes qui

constituent le reste du groupe, soit 19,3 %, ont choisi le prétérit *danced.* Nous pourrons reprendre ces chiffres dans un tableau comme se trouve ci-après :

Tableau 78 : le rendement du groupe de « sautait »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
danced	1	11	19,30	21,15	21,15
was dancing	2	36	63,16	69,23	90,38
had danced	3	5	8,77	9,62	100,00
	.	5	8,77	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Scindant le groupe selon l'institution d'appartenance, nous avons analysé les prestations à l'intérieur de chaque sous-groupe. Dans le groupe de Kumasi composé de 21 personnes, 3 répondants, soit 14,3 %, n'ont pas réagi à ce verbe spécifique. En termes des pourcentages, ceci est presque deux fois le taux de non-réponse chez l'échantillon entier. Un répondant unique, représentant 4,8 %, a sélectionné *had danced*, contre 8,8 % de tous les participants. 4 participants ont pris *danced*, la forme aspectuelle ciblée. Cette classe constitue 19,0 %, reflétant le pourcentage du grand échantillon. Ceux qui se sont penchés sur *was dancing* comprennent 13 étudiants ou 61,9 %. Cette proportion reflète largement celle du groupe précédent .

En ce qui concerne le sous-groupe de Cape Coast, 2 personnes soit 5,6 % se sont retenus de donner toute réponse.. en tant que proportion du sous-groupe, ceci est moins que les mêmes comportements dans les deux groupes précédents. Il y a 4 *had danced*, représentant 11, 1 des participants de Cape Coast.. Cette proportion dépasse celles dans le groupe composé et du groupe de Kumasi. *Was dancing* est la réponse choisie par 23 participants de l'UCC, comprenant 63,9 % ce qui n'est pas trop lion des performances constatées chez les deux autres groupes, en termes des pourcentages. Enfin, il y a 7 derniers répondants, soit 19,4 %, qui ont choisi *danced*, le prétérit ciblé. La proportion de ceux ayant eu la forme ciblée est stable à travers le groupe-mère et les deux sous-groupes : entre 19,0 % et 19,4 %. Quant aux silences, nous croyons que c'es serait à cause de l'équivalent dynamique *dance* au lieu de *jump*. Les tableaux des deux institutions suivent.

Tableau 78a : le rendement du groupe KNUST de « sautait »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
danced	1	4	19,05	22,22	22,22
was dancing	2	13	61,90	72,22	94,44

had danced	3	1	4,76	5,56	100,00
sans réponse	.	3	14,29	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

Tableau 78b* : *le rendement du groupe UCC de « sautait »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
danced	1	7	19,44	20,59	20,59
was dancing	2	23	63,89	67,65	88,24
had danced	3	4	11,11	11,76	100,00
sans réponse	.	2	5,56	Manquant(e)	
Total		36	100,0	100,0	

***...et n'arrêtait pas de dire qu'il faisait beau*.**

Le sujet de ce groupe verbal est le même que celui du précédent : Marie, et, en tant que partie de la même séquence d'actions, il partage le même cadre visuel que ce qui lui précède (Langacker, 2008 ; à voir aussi : la section « grammaire cognitive », *supra*). Comme il s'agit de deux verbes dont les processus se déroulent en tandem, les mêmes interprétations aspectuelles et temporelles s'appliquent à ce verbe à l'imparfait, lui aussi. En fait, *arrêter* est un verbe qui met un terme à un autre processus en déroulement, surtout du type activité ou d'autre type qui se revêt de l'aspect itératif. Le processus qu'encode ce verbe peut se concevoir de deux manières : d'abord, comme un accomplissement, une suite d'étapes dont la culmination est l'arrivée au terme d'un autre processus verbal ; ensuite, comme un achèvement : la rupture du processus à son terme. Ce dernier n'a pas de divisions internes. Cette distinction ne s'appliquerait au verbe dans les constructions affirmatives, la négation ne laissant que l'interprétation imperfective (itérative). *Ne pas arrêter* entraîne (*laisser*) *continuer* et vice versa.

Dans la version traduite de cette construction, la négation est remplacée avec une construction affirmative selon ces principes de l'entraînement et les règles de l'équivalence dynamique. Le correspondant strict de la construction française serait *« did not stop »*, mais cette tournure ne véhicule pas l'itération que la structure française véhicule. Donc la structure négative la plus proche de cette interprétation, serait *would not stop*. Celle-ci suggère une désobéissance. *Keep +gérondif(* (synonyme de *continue+gérondif/ to +infinitif*) est neutre et suit le principe discursif d'économie. Voilà la raison d'être de la version anglaise *kept remarking....* Cependant, ces distinguos ne seraient pas connus des étudiants. Pour tester nos hypothèses, nous y avons ajouté deux alternatives : *didn't stop remarking* et *wouldn't stop remarking*. Conformément à nos attentes, les apprenants ont, pour la plupart, choisi les correspondants formel et la deuxième construction avec *stop.*

Plus concrètement, 26 répondants ont choisi la construction la plus proche, du point de vue morphologique de la structure de départ : *diidn't stop remarking*, ce qui représente 45,6 % des 57 participants de l'ensemble. Le deuxième nombre d'individus ayant sélectionné une réponse donnée, c'est 15 individus, soit 26,3 %, de l'échantillon composé. Ils ont choisi *wouldn't stop remarking*. La construction-cible, *kept remarking*, a attirée 12 répondants. Ces derniers comprennent 21,0 % des participants. 7,0 % des participants n'ont rien choisi.

Si nous tournons notre attention à chacun des sous-groupes, nous trouvons que 13 répondants des 21, soit 61,9 %, en provenance de Kumasi ont choisi *didn't stop remarking.* Nous découvrons, en juxtaposant les deux groupes, que la différence entre les deux pour cette réponse, c'est approximativement 16 % en faveur de ce groupe KNUST. Pour la deuxième option (*wouldn't stop remarking*), ceux qui l'ont cru être la bonne réponse, ne sont que 3 membres, soit 14,3 % contre 26,3 % pour l'échantillon total. Il est presque naturel que le taux en termes de pourcentages baisse. La forme-cible, c'est-à-dire, *kept remarking*, n'a été choisi que par 3 participants, qui représentent 9,5 %. La différence entre ce groupe et le groupe-mère, c 'est 11 % en faveur du groupe-mêre. Il y a 3 personnes qui n'ont choisi aucune option.

En ce qui concerne le groupe de Cape Coast, 13 répondants ont choisi *didn't stop remarkiing* ; 12 personnes ont pris *wouldn't stop remarking*, et 10 ont choisi la structure-cible. Une personne n'a rien choisi. Ce groupe est un peu plus équitable dans la distribution des réponses que le précédent.

...que j'avais faim.

Avoir faim serait l'une des locutions verbales les plus communes, ayant trait à la survie fondamentale de l'être humain. La faim étant un état, et *avoir* désignant également un état, la locution verbale est imperfective car elle fait référence à un état sans dynamiques internes bien définies. Une autre preuve de son statut imperfectif ; elle ne se combine ni avec *finir de*.:

* Jacques finit d'avoir faim

ni avec *arrêter de* :

* Olga a arrêté d'avoir faim.

En fait, l'homme n'a pas de contrôle sur la faim, même s'il peut contrôler sa réaction à l'état. Les caractéristiques sémantiques du verbe ne permettent pas non plus d'y ajouter le marqueur du progressif *être en train de :*

**les enfants sont en train d'avoir faim.*

Par contre, il est possible d'employer *commencer à* avec cette locution :

j*e commence à avoir faim.*

Toutefois, ce serait le début, non de l'état, mais de la prise de conscience du patient ou d'un observateur. Il faut aussi noter qu'il existe une autre formule qui désigne le même état : *être affamé.* Cette formule renforce le fait qu'*avoir faim* désigne un état.

En anglais, l'équivalent strict, c'est *be hungry* (*feel hungry* est un alternatif, mais il existe des complications sémantiques liées à l'aktionsart de *feel*, nous l'examinerons sous peu). Nous croyons que les constructions verbales anglaises *be + adjectif*, sont de deux types : d'abord, celles qui peuvent s'exprimer au progressif, certains états mentaux et sentimentaux et ceux qui désignent des comportements provisoires, donc ayant des limites plus ou moins prévisibles ; ensuite, ceux qui désignent des états corporels et d'autres états mentaux permanents et des traits caractéristiques : ces constructions-ci ne s'expriment pas au progressif. Des énoncés comme

You are being cruel ! (d'habitude, tu n'es pas méchant)

Mr. Fischer was just being careful when he checked with the bank (des précautions nécessaires avant des transactions)

sont assez fréquents parce que les qualités qu'encodent les constructions verbales ont des limites bien définies, alors que d'autres comme

**He was being angry* ou *intelligent*

* *You are being tall* ou *fair* ou *slim*

**We are being hungrier* ou *tired* ou *thirsty*

ne sont pas considérés comme des unités normales, soit parce que les états sont relativement permanents, soit qu'ils n'ont pas de fins assurées ou que ces fins ne sont que contingentes.

Un mot sur l'emploi de *feel* au lieu de *be* comme copule : *feel* est un verbe d'action (une activité chez Vendler et chez Dowty) dans *William is feeling the leather to see if it is genuine* au sens de *palper*. C'est un verbe d'état dans *Julia feels hot* ou *Theodore feels the sun on his face* au sens de *se sentir* ou *sentir.*

Il y avait, à part *was* (*hungry*) , *have been*, *would be*, et *was being*. *Have been* n'est pas acceptable ici, étant donné son statut aspectuel impliquant un état considéré au présent chronologique de l'énonciateur. Il peut aussi signaler que la faim n'existe plus, ce qui n'est pas suggéré par l'imparfait. *Would be* est postérieur au moment où se déroulent les événements de l'histoire, et *was being* n'est pas compatible avec les caractéristiques aspectuelles de *be hungry* et celles de *avoir faim*.

L'expression française et son correspondant étant pertinents au quotidien, les réponses des participants reflètent ce statut. 43 participants du total de 57 ont choisi *was hungry,* ce qui représente 75,4 % de l'échantillon. 3 participants, représentant 5,3 % ont choisi *have been.* Une personne a choisi *would be* ; 2 répondants (3,5%) ont sélectionné *was being*. Enfin, 8 personnes se sont abstenues. Ces abstentions constituent 14 % des participants. Le tableau suivant résume cette analyse

Tableau 79 : j'avais faim : les réactions dans l'échantillon

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was	1	43	75,44	87,76	87,76
have been	2	3	5,26	6,12	93,88
would be	3	1	1,75	2,04	95,92
was being	4	2	3,51	4,08	100,00
sans réponse	.	8	14,04	Manquant(e)	
Total		57	100,0	100,0	

Les deux écoles ont donné des résultats spécifiques. Les 21 participants de la KNUST se sont restreints à deux options de réponses. 18 participants ont émis des réponses. 17 d'entre eux ont choisi *was hungry.* Ils représentent 80,9 % des participants. L'autre personne, ayant choisi *have been hungry,* constitue 4,8 %. Les 3 dernières personnes, soit 14,3 %, n'ont rien choisi.

Tableau 79a : j'avais faim* : *les réactions dans l'échantillon de KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	17	80,95	94,44	94,44
have been	2	1	4,76	5,56	100,00
pas de réponse	.	3	14,29	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

De la part des participants de l'UCC, 26 participants ou 72, 2 %,ont sélectionné *was hungry ; have been hungry* a été choisi par 2 personnes, soit 5,6 % des 36 personnes. 2 autres perdonnes ont choisi *was being hungry ;* un dernier répondant considérait comme correct *would be hungry*. 5 membres de ce groupe n'ont rien sélectionné : ce sont 13,9 % du des étudiants de Cape Coast. Considérons le tableau prochain pour étudier plus de détails de la répartition.

Tableau 79b : j'avais faim* : *comment l'UCC s'y est pris

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was	1	26	72,22	83,87	83,87
have been	2	2	5,56	6,45	90,32
would be	3	1	2,78	3,23	93,55
was being	4	2	5,56	6,45	100,00
sans réponse	.	5	13,89	Manquant(e)	
Total		36	100,0	100,0	

Je n'avais plus qu'à attendre....

Avoir à est une locution verbale signifiant *devoir, être dans le cas de*. Comme dans les cas précédents d'*avoir*, il s'agit d'un imperfectif, car *avoir à* et *devoir* désignent des états (l'obligation étant un état). En tant que verbe imperfectif n'ayant subi aucune coercition, il n'a pas d'interprétation progressive. Ainsi, des constructions comme

**Je suis en train d'avoir à faire mon devoir*

**Nous étions en train d'avoir à naviguer le site de la compagnie*

ou encore

* *Amélie sera en train d'avoir à acheter un disque dur*

ne s'emploient généralement pas en français. Même en anglais, qui permet le progressif pour *have,* la forme progressive n'est pas permise pour les emplois désignant un état. Le correspondant formel de *avoir à*, c'est *have to*. Nous devons signaler qu'ici, nous avons modifié la version pour restituer la structure syntaxique de la version originale, la version traduite ayant *presently* à la place de la proposition. Nous avons proposé quatre traductions : *just have to wait*, *just had to wait*, *was just having to wait* et *just waited*. En termes de compatibilité, *have to,* conjugué au présent anglais, ne convient pas au verbe conjugué à l'imparfait parce que les temps verbaux des deux formes sont différents. Notons que, si le *simple present* est retenu, l'isotopie temporelle sera brisée. La deuxième version peut suggérer que l'attente n'ait pas eu lieu. La troisième forme au progressif, comme nous l'avons expliqué, n'est pas acceptable du point de vue aspectuel. *Just waited* véhicule l'économie expressive et l'idée de complétion. Cette dernière était la forme cible, suivie de *just had to wait*. Les participants des deux écoles se sont accrochés à la structure componentielle : ils ont choisi les constructions comportant les différentes formes de *have*.

28 participants, soit 49,1 % des 57 au total, ont choisi *just had to wait.* Puis, 12 participants ont pris *just have to wait*, ce sont 21 % du groupe. Des deux autres options, chacune a été choisie par 7 personnes. Ces deux groupes constituent ensemble 24,6 %. Les trois dernier membres de l'échantillon, constituant 5,3 %, n'ont rien choisi. Ces statistiques sont reproduites avec d'autres détails ci-dessous

Tableau 80 : les diverses interprétations de « n'avais plus qu'à attendre »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
just have to wait	1	12	21,05	22,22	22,22
just had to wait	2	28	49,12	51,85	74,07
was just having to wait	3	7	12,28	12,96	87,04
just waited	4	7	12,28	12,96	100,00
aucune réponse		3	5,26	Manquant(e)	
Total		57	100,0	100,0	

Les 21 membres de l'échantillon en provenance de la KNUST, ont affiché des prestations différentes du point de vue des proportions, de ce que nous venons juste de voir. 17 d'entre eux,

soit 80,9 %, ont sélectionné *just had to wait* ; 2 personnes n'ont pas émis de réaction et ils représentent 9,5 %. une personne a choisi *jus waited ;* et la dernière a choisi *just have to wait.*

Tableau 80a : les interprétations chez le groupe KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
just have to wait	1	1	4,76	5,26	5,26
just had to wait	2	17	80,95	89,47	94,74
just waited	4	1	4,76	5,26	100,00
aucune réponse	.	2	9,52	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

Pour les participants en provenance de l'UCC, 11 personnes ont choisi *just have to wait*, 11 participants de plus ont également choisi *just had to wait*, ce qui est le correspondant structural de (*je*) *n'avais plus qu'à attendre*. Ces deux catégories comportent chacune 30,6 % de ce sous-groupe. 7 personnes, soit 19,4 %, ont sélectionné *was just having to wait*, et 6 autres ont choisi *just waited* ; ces 6 participants représentent 16,7 % des personnes en provenance de l'UCC. Le dernier participant n'a pas émis de réponse.

Tableau 80b : les interprétations chez le groupe UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
just have to wait	1	11	30,56	31,43	31,43
just had to wait	2	11	30,56	31,43	62,86
was just having to wait	3	7	19,44	20,00	82,86
just waited	4	6	16,67	17,14	100,00
aucune réponse	.	1	2,78	Manquant(e)	
Total		36	100,0	100,0	

Un commentaire sur le choix de *was just having to wait* : ce serait dû au transfert inapproprié de s propriétés sémantiques de *have* en tant qu 'activité, synonyme de « *participate in* » comme

dans *have a meeting*, etc. L'autre point notable, c'est qu'une minorité des participants ont sélectionné la structure-cible.

Il avait un pantalon bleu et une chemise blanche à manches courtes.

Avoir dans cet exemple signifie « *porter* » : *il portait un pantalon....* Ces deux verbes sont des verbes imperfectifs. Ils désignent un état dans lequel une entité est couverte d'une autre entité. Plus précisément, ce sont des états parce qu'il n'est pas possible de transformer les constructions contenant « *porter* + *habit* » en employant *être en train de* ». Il est inacceptable donc de dire et, par extension, d'écrire :

**Je suis en train de porter une chemise blanche et un pantalon gris foncé* ;

**Eulalie était en train de porter une blouse et une jupe.*

Par contre, il est acceptable de réaliser :

je suis en train de mettre les chaussettes et les souliers

Je mets.....

Eulalie était en train de mettre ses vêtements quand la cloche a sonné

Eulalie mettait ses habits quand la cloche a sonné

En akan, le verbe -*hyɛ* est un verbe ayant les deux acceptions qui se distinguent selon le ton : *mettre* et *porter* (ou *avoir*) *des habits*. En tant que *mettre*, il peut se manifester au progressif (avec *-re-, etc.*) :

Me-re-hyɛ coat no

1s.PROG.mettre.veston.DEF.

« Je suis en train de mettre le veston » OU « *Je mets le veston* »

Sans le progressif et avec un ton montant, il encode l'aspect habituel ou le répétitif parce que ce -*hyɛ* au ton montant est un verbe perfectif.

Kwame hyɛ coat fitaa no da-biara (montant)

Kwame.porter.HAB..veston.blanc.DEF.jour.DISTR.

« Chaque jour, Kwame met le veston blanc ».

Toutefois, *-hy ɛ* (ton descendant) signifie *porter* (*un habit*). Ceci ne se manifeste pas au progressif parce que c'est un verbe imperfectif

**Seseiara, Kwame re-hyɛ n'ataer fitaa no gyina ha.*

DEI.(temp).Kwame.PROG.porter.3s.POSS.vêtement.blanc.DET.DEF.se.tenir.DEI.PROX.

est un énoncé inacceptable parce que, d'ordinaire, le morphème progressif ne s'emploie pas avec *-hyɛ* au ton tombant. .

la sémantique aspectuelle du verbe *wear* en anglais est beaucoup plus simple. En anglais et le processus et le résultats s'emploient comme des perfectifs. Donc, tous les deux peuvent s'employer avec les marques externes du progressif. Du coup, l'interprétation sémantique selon l'aktionsart se fait selon le contexte linguistique et la situations

I am wearing a white coat to the party

dénote l'état qui résulte du processus (*porter le veston blanc*), peut-être, en guise de réponse à une question telle que *what xill you send (pour wear : porter) to the party ?* (que portes-tu au pot?)

alors que

I am now wearing my shirt and tie

dénote un processus qui a un début et une fin et des étapes distinctes à l'intérieur. Ce serait une réponse à une question comme « *what are you doing now ?* » Ainsi, la conception des deux verbes que stimule l'anglais c'est des perfectifs. Pourtant il offre une perspective alternative : *have +item+on* est synonyme de *wear* résultatif : *I have my sunday best any time I meet my boss* .

(Je suis endimanché chaque fois que je rencontre mon patron). D'autres structures verbales synonymes du *wear* de résultat ne permettraient pas le progressif: *be clothed in, be dressed in :*

Any time I meet my boss, I **am being dressed/clothed in my sunday best.*

Par contre, *put on*, synonyme de *wear* processus, s'exprime au progressif :

*I am **putting** my shirt **on**.*

Il nous semble donc que concevoir *wear* (état : porter) est le résultat de la coercition cognitive, convertissant l'imperfectif au perfectif. Notons qu'entre le moment où prend fin le processus de mise des vêtements et celui du début du déshabillage, il n'y a pas vraiment de choses qui se passent par rapport entre les habits et celui qui les porte. Voilà pourquoi *wear* (porter) en tant que perfectif est le résultat de cette coercition.

Retournant à la construction sous considération, la version traduite substitue *was wearing* pour *avait.* Notre instrument proposait d'autres formes de *wear* (*wore, had worn,* et *has worn*), ainsi que *had on* et *was having on* comme alternatives. Au sens strict, toutes les formes, sauf *was having on, has worn* et *had worn* peuvent traduire ce verbe parce que *was having on* est incompatible du point de vue de l'aspect et de l'aktionsart. Comme nous l'avons expliqué, *have on* ne désigne pas un accomplissement ou une activité, ce qui aurait permis le progressif en tant que perfectif ; c'est plutôt un état. *Avait* dans ce sens ne considère pas le processus comme terminé et donc les deux autres formes ne sont pas acceptés.

Regardant les répondants et leurs réactions, 3 personnes n'ont pas de réponse. Elles sont 5,3 % des participants. Il y a 3 autres qui ont choisi *had on.*une personne a choisi *was having on*. Un troisième groupe de 3 participants a choisi *had worn*, et 11 répondants, soit 19,3 %, ont sélectionné *wore*. Mais la grande majorité, 36 répondants (63,6%) ont pris la version traduite, *was wearing*. Notamment, personne n'a choisi *has worn*. Le tableau suivant donne l'impression visuelle de cen que nous venons de déplier.

Tableau 81 : les interprétations de « avait » (porter+habit)

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
wore	1	11	19,30	20,37	20,37
was wearing	2	36	63,16	66,67	87,04
had worn	3	3	5,26	5,56	92,59
was having on	5	1	1,75	1,85	94,44
had on	6	3	5,26	5,56	100,00
sans réponses	.	3	5,26	Manquant(e)	
Total		57	100,0	100,0	

Examinons les comportements des deux groupes individuels qui constituent l'échantillon, commençant par le groupe de l'UCC.

Tableau 81a : les interprétations de « avait » (porter+habit)
par les participants de l'UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
wore	1	8	22,22	22,86	22,86
was wearing	2	22	61,11	62,86	85,71
had worn	3	2	5,56	5,71	91,43
was having on	5	1	2,78	2,86	94,29
had on	6	2	5,56	5,71	100,00
sans réponses	.	1	2,78	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

À partir du tableau ci-dessus, 61,1 % des participants ont pris *was wearing ;* comparé aux statistiques précédentes, il n'y a qu'un peu de décalage entre les deux chiffres. Ici, *wore* a été sélectionné par 22,2 % des 36 participants (8 individus), plus que, mais largement proche du pourcentage de l'échantillon composé (57 participants). Les autres choix reflètent la distribution dans l'ensemble. Une personne s'est abstenue : elle représente 2,8 % de ce groupe-ci. Si nous juxtaposons les proportions des deux ensembles, le constat, c'est que la deuxième proportion est une moitié de la première. La personne qui est identifiée comme ayant choisi *was having on* est issue de ce sous-groupe.

Par rapport aux participants de Kumasi, 14,3 % (3 participants) ont sélectionné *wore*. Notons que la différence entre celle-ci et le pourcentage des choix de cette option pour l'échantillon composé est 5 %, à nos yeux une différence considérable. Pour *was wearing*, 66,7 % des participants l'ont choisi, approximativement 3 % de plus que le pourcentage du grand groupe et 5 % plus que les choix opérés par les participants de l'UCC. Les 2 participants qui se sont abstenues d'émettre une réponse quelconque pour cet élément représentent 9,5 %, 4,2 points de plus que la proportion du groupe-mère et 6,7 points de plus entre les deux sous-groupes. Le tableau suivant réfère spécifiquement aux statistiques pertinentes au groupe KNUST.

Tableau 81b : les interprétations de « avait » (porter+habit)

par les participants de la KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
wore	1	3	14,29	15,79	15,79
was wearing	2	14	66,67	73,68	89,47
had worn	3	1	4,76	5,26	94,74
had on	6	1	4,76	5,26	100,00
sans réponses	.	2	9,52	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Ces statistiques examinées confirment partiellement l'hypothèse

….et ses avant-bras étaient très blancs sous les poils noirs.

Nous avons déjà vu que le verbe *être* en tant que verbe d'état ne s'emploie pas au progressif, notamment s'il s'agit d'une combinaison *être + complément du sujet*, laquelle construction figure ici. Puisque nous avons examiné les caractéristiques sémantiques du verbe, nous passerons directement à l'examen de la construction en question et des résultats.

Il s'agit donc d'une caractéristique stable car, à moins que l'on parle d'un caméléon et de quelques autres animaux, un être ne change pas de couleur aussi spontanément. Ce que peut se varier avec une facilité relative dans le champ perceptuel dit couleur, c'est l'intensité. Dans les deux autres langues impliqués dans l'étude, l'expression de couleur a les mêmes caractéristiques.

En akan, le mot *fitaa* a été déjà vu *supra*. Il existe quand même *sakoo* qui veut dire *blanc intense*. Ce terme convient surtout pour la description des animés. Par conséquent la structure en akan serait :

na ne nsa ho yɛ sakoo
NON.PRES.3s.POSS.main.peau.être.HAB.blanc
OU na ne nsa ho ayɛ sakoo.
PERF.faire.HAB
« *ses avant-bras sont /étaient devenus très blancs*

La version anglaise selon la traduction, c'est [*the /skin*] *was very white...* Nous avons modifié la version pour que la structure d'arrivée ressemble plus à la structure de départ. Donc nous avons présenté aux apprenants trois options : *were, had been,*et *are.* Des trois options, seule le numéro 2 est valable. *Had been* indique un changement d'état au moment du passé sous considération, à part le fait d'indiquer la fin de l'état au moment de référence. *Are* indique un état encore valable au moment de la narration. *Were very white* est donc valable et sémantiquement compatible avec la construction de départ. Passons à l'analyse des choix et les mises de côté des participants.

Il y avait trois types de réponses par rapport à ce stimulus : selon le tableau à venir, 6 répondants n'ont rien choisi ; ils comportent 10,5 % de l'échantillon composé de 57 membres. 9 participants, soit 15,8 %, ont sélectionné *had been.* Les autres, soit 42 répondants ou 73,7 %, ont choisi *were*. Ce qui est à remarquer, c'est que personne n'a considéré *are* ; puis, 82,3 % des réponses valables étaient *were*.

Tableau 82 : réactions de l'échantillon à « were »(very white)

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
had been	1	9	15,79	17,65	17,65
were	2	42	73,68	82,35	100,00
sans réponse	.	6	10,53	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Si nous nous penchons sur les performances des écoles individuelles, les étudiants de la KNUST ont affiché des performances intéressantes : 19 répondants ont émis des réponses, dont 18 *« were »* (85,7 % des participants ou 94,7 des réponses explicites) et une personne qui a choisi *had been* (4,8 % des participants). Les 2 qui n'ont pas émis de réponse explicites constituent 9,5 % du groupe KNUST.

Les étudiants de Cape Coast, 36 participants en tout, ont fait des choix différents en termes de proportions de ceux des participants de KNUST. 8 membres de ce sous-groupe ont choisi *had been* : ils représentent 22,2 % du groupe UCC et 25 % de ceux ayant répondu avec un choix. 66,7 % du groupe, que constituent 24 étudiants, ont choisi *were* (contre 85,7 % du groupe KNUST) ou 75 % des réponses valables. Il nous semble donc que les répondants de la KNUST ont mieux fait par rapport à la forme-cible que les gens de l'UCC. Il ne reste qu'à noter que 11,1µ ou 4 membres n'ont fait aucun choix. Encore, en termes des pourcentages, ces chiffres sont plus élévés que ceux de l'autre groupe. Les tableaux relatifs à cette discussion suivent.

Tableau 82a : réactions du groupe KNUST à « were »(very white)

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had been	1	1	4,76	5,26	5,26
were	2	18	85,71	94,74	100,00
sans réponse	.	2	9,52	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 82b : réactions du groupe UCC à « were »(very white)

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had been	1	8	22,22	25,00	25,00
were	2	24	66,67	75,00	100,00
sans réponse	.	4	11,11	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

J'en étais un peu dégoûté

Ici, bien que la version originale ait la structure *être+adjectif de quelque chose,* liant l'attribut au sujet, la version anglaise suit la construction *find+COD+adjectif*, dont le correspondant ou l'équivalent syntaxique français, c'est *trouver+COD+adjectif*. Toutefois, les deux structures n'ont pas la même valeur sémantique ni exactement les mêmes structures componentielles. La première structure, dans ce cas, indique l'effet de la perception indiquée dans les deux autres structures sur celui qui perçoit, mais, ce n'est pas toujours le cas. Nous donnons en exemple, les paires suivantes :

Jacques trouve la situation ennuyante

Jacques est ennuyé de la situation.

Amanda finds the city charming.

?Amanda has been charmed by the city

La première structure ne peut pas toujours engendrer la deuxième, ni la première dérivée de la deuxième, surtout où il n'existe pas deux adjectifs participiaux :

Je trouve la fille intelligente

n'a pas de structure *être+ adjectif+par/de* ni en français ni en anglais. D'ailleurs *trouver* ici a le sens de *juger, estimer, avoir comme opinion*. Donc, dans ce cas, c'est un état mental, statut que reflète la construction de départ *être dégoûté.*

Nous croyons que les deux structures ont un équivalent en akan. Là où le système le permet , *sujet -yɛ (COP) + objet +attribut du sujet* (*adjectif* ou *nom*). :

Nous trouvons cette attitude écœurante.= nous en sommes écoeurés

We find this attitude sickening = we are sickened by it.

deviennent

Dɛm suban yi yɛ hɛn abofon/asefem.

DEICT.attitude.PROX.être.1PL.écœurant

Il y a quand même une transformation possible :

Saa suban wei a-ma yɛn ho a - fono

DEICT.attitude.PROX.PERF.donner.1PL.POSS.poitrine.PERF.déborder.

Littéralement,

Cette attitude a fait déborder nos poitrines

ou

Saa suban wei a-ma yɛn se a - fem

DEICT.attitude.PROX.PERF.donner.1PL.POSS.dents.PERF.agacer.

Autrement dit, la construction transformationnelle convertit le gérondif en verbe complexe. Cette transformation n'est pas réalisable avec les adjectifs purs tels que *fɛ(w)* (beau, etc.), *dɛ(w)* (doux), *yaw* (douloureux ; pénible), *tan* (laid ; dégoûtant) :

Amanda ne mfonyin no yɛ me fɛ(w)

Amanda.3S.POSS.image.DET.être.1S.beau

littéralement, « L'image d'Amanda m'est belle » autrement, *je trouve l'image d'Amanda belle*. Les versions du non-présent s'introduisent par *na/nna :*

nna Amanda ne mfonyin no yɛ me fɛw.

Ces règles étant appliquées à la structure de départ, nous aurons en akan :

Na ne ho yɛ me tan kakra

Retournant à notre structure, comme la version traduite emploie *find*, nous avons fourni d'autres formes du verbe : *found*, *had found*, *was finding*, *am finding* et *find*. Les verbes d'opinion et de perception étant normalement des états, *was finding* et *am finding* ne conviennent pas comme choix.

Find n'est pas compatible avec le temps chronologique de référence, étant la forme du *present tense*. Enfin, *had found* est un temps incompatible parce qu'il fait du verbe un perfectif et repère l'opinion au-delà des événements qui constituent la narration. La seule option valable, c'est donc *found*, comme dans la version traduite. Examinons ce que les participants ont choisi.

Au total, il y a 57 participants, dont 4 participants n'ont rien choisi. Parmi les 53 répondants, une majorité de 33 (62,3 % des répondants ayant réagi à l'item) ont adopté *found* ; 17, soit 32, % des 53 répondants, ont sélectionné *was finding*. 2 personnes, ou 3,8 % des répondants, ont choisi *had found* et une personne conçoit *find* comme équivalent. Ci-dessous s'affiche le tableau de cette analyse :

Tableau 83* : *les interprétations diverses de « étais » dans j'en étais.....

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
found	1	33	57,89	62,26	62,26
had found	2	2	3,51	3,77	66,04
was finding	3	17	29,82	32,08	98,11
find	5	1	1,75	1,89	100,00
sans réponse		4	7,02	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Si nous relativisons les performances des écoles individuelles, nous avons 16 répondants de la KNUST qui ont choisi la forme-cible. Ils représentent 76,2 % du sous-groupe, contre les 57,9 % rencontrés dans le groupe-mère. Un individu, soit 4,8 %, a sélectionné *had found* (par comparaison à l'ensemble dont 3,5 % font ce choix) ; *was finding* a été choisi par 2 répondants qui constituent 9,5 % du sous-groupe (29,8 % l'ont choisi dans le groupe-mère). Personne n'a choisi *find* ou *am finding* parce que ce sont des temps du *present*. 2 personnes n'ont rien choisi, et ils représentent aussi 9,5 %.

Passant à l'autre sous-groupe, c'est-à-dire, celui de l'UCC, nous constatons que 17 répondants, soit 47,2 % ou 50 de ceux qui ont émis une réponse, trouvent *found* le temps approprié ; 15 répondants (41,7 % du sous-groupe, 44,1 % des réponses fournies) ont trouvé *was finding*, forme qui met *find*, verbe imperfectif dans la classe des perfectifs. 2 personnes n'indiquent pas de réponse : ils constituent 5,6 % des participants. Des deux qui restent, l'un et l'autre ont choisi chacune des deux options choisies : *had found* et *find*. Les tableaux suivants reprennent les statistiques ci-dessus.

Tableau 83a* : l*es interprétations diverses de « étais »par les étudiants de la KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
found	1	16	76,19	84,21	84,21
had found	2	1	4,76	5,26	89,47
was finding	3	2	9,52	10,53	100,00
sans réponse	.	2	9,52	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

Tableau 83b* : l*es interprétations diverses par les étudiants de l'UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
found	1	17	47,22	50,00	50,00
had found	2	1	2,78	2,94	52,94
was finding	3	15	41,67	44,12	97,06
find	5	1	2,78	2,94	100,00
sans réponse	.	2	5,56	Manquant(e)	
Total		36	100,0	100,0	

La performance des étudiants de l'UCC, en termes des pourcentages, est moins bonne, en ce que plus d'eux ont choisi des réponses non ciblées en termes de temps et d'aspect que les participants en provenance de Kumasi. Passons à un autre imparfait.

Il sifflait en descendant....

Il s'agit ici d'une activité dans la classification de Vendler (1967). Rappelons- nous la description de Comrie (1985) selon laquelle l'aspect imperfectif permet de voir tout processus verbal comme continuant avant et après un moment de référence donné. Une activité, comme nous l'avons expliqué ailleurs est imperfectif du fait qu'il n'a pas de terme prédéfini. Théoriquement, donc, le déroulement peut continuer à l'infini. Voilà pourquoi *siffler*, comme *courir,* devient imperfectif. Dans cette perspective, il serait de trop d'interpréter l'imparfait d'un verbe imperfectif comme un progressif :

?*Le garçon était en train de courir le long de la rue*

** Le menuisier était en train de siffler comme il travaillait.*

En fait en anglais, le *simple past* s'emploie de la même manière quand il désigne le processus d'un verbe imperfectif (état ou activité). En fait, nous avons vu cette caractéristique s'afficher lors de la considération de plusieurs exemples de « *être* » et de « *avoir* » . Il en est de même avec les accomplissements répétitifs :

« *Chaque matin, il faisait le tour du jardin avant de faire sa toilette* »

est acceptable ; la suivante ne l'est pas :

* « *Chaque matin, il était en train de faire le tour du jardin avant de sa toilette* »

Des contraintes pareilles opèrent dans le système anglais : les activités et les perfectifs habituels peuvent indiquer des processus imperfectifs sans recourir au progressif explicite.

He sang as he washed the car.
I hummed softly to myself as I tended the plants
OU
Harry regardait attentivement la grenouille comme cette dernière avalait les fourmis qui grouillaient sous le buisson.

Nous avons l'impression que, dans toutes ces constructions, les activités dont il s'agit sont exprimées à l'imparfait, d'abord, non parce qu'elles n'ont pas de terme, mais qu'elles se déroulent dans un laps de temps subjectivement plus ou moins long. Ensuite, les événements occupent les mêmes espaces dans le temps.

En akan, le progressif s'utilise pour encoder des situations pareilles pour marquer la simultanéité des processus :

Bere a Kofi re-dɔ no, na ɔ-re-to nnwom
temps.REL. Kofi. PROG. sarcler. DET. NONPRES. 3S. PROG. jeter. chanson
« Kofi chantait comme il sarclait (le champ). »

Oridzidzi no nna orusua adze.
« Elle apprenait ses leçons tout en mangeant ».

Si les verbes dans l'énoncé ont le même agent le gérondif s'emploie tant en anglais qu'en français :

Il sifflait ***en descendant*** *;*
Elle mangeait ***tout en apprenant ses leçons***.

En anglais :

She sang ***while washing*** **;**
The boys bickered continually ***while playing soccer on the field.***

Il est clair que le prétérit est la forme aspectuelle qui convient comme équivalent pour les deux verbes dans cette construction, bien que le progressif de l'imparfait existe comme une alternative. Cependant, le traducteur du texte vers l'anglais a élu de rendre l'imparfait au *past progressive*. Après tout, Comrie distingue entre *viewpoint aspect* subjectif et *lexical aspec*t objectif

Pour ce qui est des options fournies pour le premier verbe, nous avons retenu *was whistling, whistled, had been whistling* et *would whistle*. Pour des raisons évidentes, *had been whistling* met l'événement du sifflement avant la descente, alors que les deux actions se passaient de façon simultanée. *Would whistle* confère au verbe d'arrivée l'aspect habituel qui manque au verbe de départ. Donc, le choix s'opère entre *was whistling,* la forme préférée du traducteur, et *whistled* ce que nous aurions préféré.

La majorité des participants, 39 individus, ont choisi *was whistling* . Ils constituent 68,4 % des participants et 78 % de ceux qui ont répondu à cet élément. 12,3 % des étudiants, composé d'un

groupe de 7 étudiants, ont choisi *whistled.* Ce sont aussi 14 % des réponses données par les étudiants. Deux paires d'étudiants ont chacune sélectionné *had been whistling* et *would whistle.* Ces 4 répondants représentent 7,0 % du groupe-mère et 8 % de ceux qui ont fourni des équivalents à *sifflait*. Enfin, il y a 7 étudiants qui n'ont rien choisi. Cette distribution est représentée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 84* : l*es interprétations diverses de « sifflait »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was whistling	1	39	68,42	78,00	78,00
whistled	2	7	12,28	14,00	92,00
had been whistling	3	2	3,51	4,00	96,00
would whistle	4	2	3,51	4,00	100,00
pas de réponse	.	7	12,28	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Parmi les participants en provenance de la KNUST, 71,4 % des membres ont sélectionné *was whisttling*. C'est relativement plus que le 68,4 % du groupe-mère si nous ne juxtaposons que les pourcentages. *Was whistling* comporte 83,3 % des réponses dans ce sous-groupe, contre 78 % dans le grand groupe. 2 personnes, soit 9,5 %; ont choisi *whistled* (prétérit), constituant 11,1 %, des réponses du groupe. Un dernier répondant (4,8 %)a pris *would whistle*, soit 5,6 % des réponses. Ceux sans réponse sont 3 ou 14,3 % du groupe.

Concernant le groupe constitué à l'UCC., 24 étudiants, ou 66,7 %, ont sélectionné *was whistling*. Cette option comprend 75 % des réponses de ce groupe, contre 83,3 % chez l'autre groupe. *Whistled* a été pris par 5 étudiants qui sont donc 13,9 % du groupe, avec 15,6 % des choix. 2 personnes ont choisi *had been whistling*, 6,3 % des réponses , et une personne a choisi *would whistle.* En tout, 32 ont fourni des options. Les 4 autres (11,1%) sont ceux de l'UCC qui n'ont fourni de choix.

Tableau 84a* : l*es interprétations diverses de « sifflait »:KNUST

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was whistling	1	15	71,43	83,33	83,33
whistled	2	2	9,52	11,11	94,44
would whistle	4	1	4,76	5,56	100,00

pas de réponse	.	3	14,29	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

Tableau 84b* : l*es interprétations diverses :
« sifflait » chez les étudiants de l'UCC

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was whistling	1	24	66,67	75,00	75,00
whistled	2	5	13,89	15,63	90,63
had been whistling	3	2	5,56	6,25	96,88
would whistle	4	1	2,78	3,13	100,00
pas de réponse	.	4	11,11	Manquant(e)	
Total		36	100,0	100,0	

Dans la même construction, il y a une proposition participiale : ... *en descendant*... Celle-ci est directement transférable vers l'anglais, étant donné qu'il existe une structure pareille en anglais : *by+verbe-ing* (circonstant de moyen/manière) ou *while+verbe-ing* (circonstant de temps) :

He wrote his greatest novel ***while working on a freighter*** (Quirk et Greenbaum, 1976:322)
Il a rédigé son chef-d'œuvre ***en travaillant sur un fréteur/un cargo.***
By working the pumps, *we kept the ship afloat for another 40 hours* (Quirk et Greenbaum, *ibid*.:159).
Nous avons fait flotter le bateau pendant 40 heures de plus ***en mettant en marche les pompes***.

Toutefois, il existe d'autres structures aptes à traduire cette construction participiale. En ce qui concerne le circonstant de temps, il y a les structures avec *when* ou *as*, tout comme les subordonnées commençant par *quand*, *comme* ou *lorsque* :

He wrote his greatest novel ***when (he was) working on a freighter***
He hummed ***as he washed/ was washing the curtains.***

(il fredonnait doucement lorsqu'il lavait les rideaux).

Dans la version anglaise de l'ouvrage sur laquelle nous avons basé l'instrument, cette construction (*en descendant*) se traduit par *as*..... :

….as he came down the stairs.

Nous avons ajouté une autre traduction possible à ....*came down* : « *was coming down* ». À vrai dire, les deux formes sont toutes valables : la première présente le processus comme complété la deuxième le présente comme en cours. Il est aussi vrai que dans le contexte de la narration, …*as he came down* est préférable car la descente a effectivement eu lieu. Voici la raison pour laquelle nous croyons encore que le prétérit aurait été préférable dans le cas précédent : *whistled* au lieu de *was whistling*.

Les résultats révèlent qu'au moins certains répondants n'associeraient pas les deux formes. La preuve en est que 17 participants n'ont pas réagi à la structure. Parmi ceux qui y ont répondu, 26 répondants ont choisi *was coming down,* contre 14 qui ont adopté plutôt ...*came down*. En termes de proportions, 29,8 % qui n'ont choisi aucune des deux options, plus que le 24,6 qui ont choisi *came dow.* Voici le tableau présentant cette répartition :

Tableau 85* : *réactions au stimulus « en descendant »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
came down	1	14	24,56	35,00	35,00
was coming down	2	26	45,61	65,00	100,00
pas de réponse	.	17	29,82	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

En termes de réponses fournies, *came down* a 35 % d'occurrences, et *was coming down* a paru 65 % des fois.

Les apprenants de la KNUST ont choisi *came down* 4 fois, soit 19 % de la participation et 23,5 % des choix ; 13 étudiants ont pris *was coming down*, ils sont plus de trois fois l'effectif du groupe que nous venons de voir. Ils comportent 62 % des participants. Les 4 derniers n'ont rien choisi, comme nous constatons dans le tableau prochain :

Tableau 85a* : *réactions des participants (KNUST) à « en descendant »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
came down	1	4	19,05	23,53	23,53
was coming down	2	13	61,90	76,47	100,00
pas de réponse	.	4	19,05	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Les chiffres relatifs aux réactions des répondants en provenance de l'UCC sont comme suit : 10 répondants, soit 27,8 % du groupe, ont choisi *came down. Was coming down* a été choisi par 36,1 % des répondants, ce qui comporte 13 individus. Les autres 13 qui restent n'ont rien choisi. Entre les deux réponses fournies, *came down* comprend 43,5 %, et *was dcoming down*, 56,5 %. Les différences en termes de pourcentages ne sont pas très grandes comme dans les deux autres tableaux, celui du groupe entier et celui du groupe KNUST.

Tableau 85b* : *réactions des participants de l'UCC à « en descendant »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
came down	1	10	27,78	43,48	43,48
was coming down	2	13	36,11	56,52	100,00
sans réponse	.	13	36,11	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Passons au dernier élément sous cette partie.

Il avait l'air très content

Le dernier élément à examiner sous les imparfaits, c'est *avoir l'air.*. Cette locution verbale est de la famille des copules, à en croire Quirk et Greenbaum (1976). En fait, *avoir l'air* se définit en termes de ses synonymes : *sembler* ou *paraître*. Ces deux verbes, tous les deux des copules capables de remplacer le verbe *être*, sont des imperfectifs et ainsi, comme *être* et *avoir,* ne se conçoivent pas normalement dans l'aspect progressif. Très logiquement, donc, *avoir l'air+adjectif*

ne se combine pas avec la locution verbale *être en train de*. D'ailleurs, *seem*, *appear,* et *look* (au sens de *seem* et de *appear*) les traductions de la locution verbale, ne se réalisent pas normalement en *be + -ing*

L'enfant a l'air intelligent.

**L'enfant est en train d'avoir l'air intelligent.*

**Il est en train de paraître heureux.*

**Yolande était en train d'avoir l'air satisfaite.*

Mais

Il paraît heureux.

Yolande avait l'air satisfaite.

Également, *seem, appear* et *look*, en tant que copules, ne s'utilisent pas en formes progressives :

**The headmaster is seeming bemused at the whole story.*

**My partner is appearing sick..*

**This bread was looking mouldy.*

En akan, *sɛ,* ce qui est un verbe : « ressembler à » ; *tse dɛ* (Fa.) ou *te sɛ* (Tw.), : « être comme » ; ou encore *yɛ dɛ ; yɛ+OBJ+ sɛ* ne se combinent pas avec le morphème aspectuel *-re-* :

Kofi sɛ obi a ɔ-yare (Twi)

Kofi.ressembler à.3S.quelqu'un.REL.3S.être malade

(Kofi ressemble à un malade = Kofi a l'air malade)

ɛ-yɛ me sɛ odwan no a-mee

3S.faire.1S. COMP. brebis.DEF.PERF.satisfaire.

(il me paraît que la brebis est satisfaite=la brebis a l'air satisfaite).

Mais non

** ɛreyɛ me sɛ odwan no amee.*

L'acceptabilité de la construction suivante est au moins douteuse :

?*Kofi resɛ obi a ɔ-yare* (Twi).

Les trois constructions verbales sont donc des états. Une autre preuve, c'est qu'elles expriment le passé avec *nna* ou *na*, non en ajoutant les désinences qui marquent le passé en contexte. Par exemple

ɛnneda na Kofi sɛ obi a ɔ-yare (Twi)
hier. NONPRES.Kofi.ressembler à.3S.quelqu'un.REL.3S.être malade.

Il est donc évident que *avoir l'air*, étant naturellement imperfectif, ne porte pas l'aspect progressif en français. Nous venons de donner quelques preuves pour étayer l'argument que cette combinaison n'existe ni en anglais ni en akan non plus. Aussi, interpréter l'imparfait de cette locution verbale comme progressif n'est pas acceptable selon et la grammaire cognitive et les approches de Comrie et de Vendler.

La version traduite dont nous nous sommes inspiré a la correspondante suivante : *he seemed in high spirits..... Seem* est presque toujours monosémique. Par conséquent, il serait évident à ceux qui connaissent ce fait que le verbe n'a pas de forme progressive sous les temps verbaux. Nous avons adopté *look* qui a d'autres significations dont *regarder* et *considérer/réfléchir à*. Ces significations permettent la manifestation du progressif, parce que *regarder*, tout comme *considérer*, *réfléchir à* est perfectif :

*Emmanuel **est en train de regarder** les photos*

*Emmanuel **is looking at** the pictures*

*Emmanuel **rehwɛ** mfonini no.*

En outre, nous avons remplacé *in high spirits* avec *very pleased* parce que le GPrép. n'est pas compatible avec *look,* alors que very *pleased* convient pour la séquence *V+Attrib.* Nous avons fourni quatre versions aspectuo-temporelles de *look* comme traductions possibles : *was looking, looked, had looked* et *has looked*. Évidemment, la seule version acceptable, c'est *looked* dans

*He **looked** very pleased.*

Les deux composés mettent fin à l'apparence. Le temps de référence étant situé au passé, *has looked* ne convient pas comme correspondant à *avait l'air*. À l'égard de *had looked*, non seulement il met cette fin-là à cette apparence, mais aussi, il met l'apparence avant les événements spécifiques contenus dans cet extrait. En tant que verbe imperfectif, *look* ne s'interprète pas normalement au progressif : *was looking* est donc inacceptable.

Il est presque prévisible que la locution verbale soit des plus difficiles en termes de traitement. Un bon nombre des participants (23 individus) n'ont pas répondu à cette locution. Ces individus représentent 40,4 % de l'ensemble, constituant ainsi une majorité simple. Après ceux-ci vient un groupe de 20 personnes, soit 35,1 %, qui ont choisi *was looking*. 19,3 % du groupe-mère, composé de 11 autres individus, ont sélectionné *looked*. 2 répondants ont choisi *had done* et *has done,* par le dernier. L'option optimale, *looked,* ne comprend que 32,4 % des réponses, bien derrière *was looking,* celle-ci comptant 58,8 % des réponses. Les détails sont représentés graphiquement dans le tableau qui suit :

Tableau 86* : *réactions des participants à « avait l'air»

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was looing	1	20	35,09	58,82	58,82
looked	2	11	19,30	32,35	91,18
had looked	3	2	3,51	5,88	97,06
has looked	4	1	1,75	2,94	100,00
pas de réponse	.	23	40,35	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Les deux écoles doivent être considérées et donc, nous les prenons à bord. Concernant les étudiants de la KNUST, un tiers d'eux, c'est-à-dire, 7 participants, n'ont pas répondu à cet élément. Parmi les autres, 9 (soit 42,9 % du groupe) ont sélectionné *was looking* ; 3 autres apprenants ont choisi l'option-ciblée, ces gens représentent 14,3 %, Les derniers ont choisi les deux réponses des temps composés. Notons que *was looking* comprend 64,3 % des réponses données, alors que *looked* ne figure que dans 21,4 % ds réactions valables

Tableau 86a* : *réactions des participants de la KNUST à « avait l'air»

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was looing	1	9	42,86	64,29	64,29

looked	2	3	14,29	21,43	85,71
had looked	3	1	4,76	7,14	92,86
has looked	4	1	4,76	7,14	100,00
sans réponse	.	7	33,33	manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tout comme dans le groupe-mère, ici aussi, un groupe considérable par rapport au nombre total, n'ont pu choisir de réponse. Cette absence de réponse serait-elle due à l'ignorance de la signification de la locution ? Nous ne penserions pas parce que nous avons enlevé cet ennui en fournissant l'un des synonymes qui lui servent de correspondants en anglais. Quitte donc à chaque apprenant d'opérer un choix entre une gamme restreinte des options. Le problème, donc, gît dans la confusion qui attend la présence des multiples formes aspctuelles et temporelles du même verbes.

Les participants de l 'UCC ont travaillé de façon pareille. 44,4 % des participants ou 16 étudiants, n'ont pas réagi à ce verbe. Il reste 20 répondants y ayant répondu. 36,6 % (ou 11 têtes) ont choisi *was looking* ; 8 étudiants (22,2 %) ont pris *looked*. La dernière personne a cru *had looked*, la meilleure option.

Tableau 86b* : *réactions des participants (UCC) à « avait l'air»

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
was looing	1	11	30,56	55,00	55,00
looked	2	8	22,22	40,00	95,00
had looked	3	1	2,78	5,00	100,00
sans réponse	.	16	44,44	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Les mêmes tendances se sont répétées à travers les trois analyses que nous venons de faire. Une majorité des participants n'ont pas répondu à la locution verbale dans chacun des ensembles, suivies des proportions considérables choisissant le progressif, donc manquant la forme aspectuo-temporelle ciblée. Dans tous les cas, c'est une minorité qui atteint la cible.

Nous avons analysé les verbes à l'imparfait dans les deux textes en relation au traitement que les participants en ont fait. Nous réservons toutefois notre évaluation des performances de ces participants jusqu'à ce que nous ayons analysé les occurrences du passé composé et les valeurs qui leur sont accordées par les participants. Passons donc à ce temps-là.

4.5 Le passé composé dans *Au cœur des ténèbres*

Dans cet extrait, nous avons recensé trois occurrence du passé composé. Ces trois emplois des verbes au passé composé reflètent la même valeur : l'accompli du présent. Cette valeur se traduirait par l'emploi à cause de l'origine anglaise du texte. En anglais, l'accompli du présent est la valeur principal du *present perfect,* dont le correspondant morphologique est le passé composé. Examinons les verbes individuels.

Bien, je n'ai pas encore été là-bas

Le verbe composé dont il s'agit ici, c'est *ai été* (de *avoir été*). En fait, *être* dispose de plusieurs valeurs sémantiques et interprétations possibles, mais elles tombent toutes sous les deux classes fondamentales : une copule et un locatif en combinaison avec un circonstant de lieu. Aux temps composés, *être +locatif* désigne *aller* Parmi les dix-neuf définitions du verbe *être* le dictionnaire Littré en ligne explique que :

> « *Être se dit pour aller, quand on est allé dans un lieu et qu'on en est revenu ; ce qui fait voir qu'en ce sens être a d'abord gardé sa signification naturelle ; il est allé à Rome exprime simplement qu'il a fait le voyage de Rome, sans dire s'il est de retour ; il a été à Rome exprime qu'il est revenu ; être pour aller ne s'emploie qu'aux temps passés : je fus, j'ai été, j'aurai été, j'aurais été, je fusse, ayant été. »*

Le Larousse définit également *être* comme suit, entre autres :

> *En langue courante ou familière s'emploie comme substitut du verbe aller aux temps composés ; en langue littéraire s'emploie au passé simple ou à l'imparfait du subjonctif au sens de s'en aller.*

Il est donc incontestable que *être* est substitut de *aller*. Les mêmes relations existent entre les correspondants des deux verbes en anglais. Par exemple, le dictionnaire Merriam-Webster établit la définition suivante (2. e), entre autres :

> *to come or go <has already been and gone> <has never been to the circus>.*

Il est donc clair que ***être*** et ***be*** sont synonymes de ***aller*** et de ***go***, surtout aux temps passés en français.

Dans cette proposition, il s'agit de la valeur de l'accompli du présent comme dans la version originale, *avoir été* n'a pas la valeur du prétérit qu'a souvent le passé composé du verbe français. Cette valeur de l'accompli du présent est renforcée par la présence de l'adverbe *encore*, employé pour établir la validité d'une affirmation ou d'une négation par rapport soit au moment de l'énonciation, soit au moment de référence déplacé du moment d'énonciation. Dans ce sens, *encore* signifie *yet*, et pas *again* ou *still.* Donc, dans la version originale, nous avons

Well, I haven't been there yet.

Pourtant, si *encore* se traduit autrement ou s'il est ignoré, *je n'ai pas été là-bas* peut prendre la valeur du prétérit. Il donne donc :

Well, I wasn't there X

où *X* signifie la traduction de *encore* (soit *again*, soit *still*, etc.). il est donc possible d'avoir les autres options de traduction décontextualisée.

Retournant à notre exercice, il y avait, à côté de la version du texte original, trois autres options : *wasn't*, *didn't go* et *haven't gone* pour *n'ai pas été,* et pour *encore,* il y a *again* et *yet.* Nous avons ajouté *go* à cause de la synonymie entre les deux verbes.

Parmi les 57 copies, nous avons 33 occurrences de *haven't been*, représentant 57,8 % des copies et 60 % des réactions valides. Il y a aussi 4 *haven't gone* (7 % des copies), 6 copies ayant *didn't go* (10,5 %, mais 10,9 % des réponses valides). *Wasn't* a été choisi par 12 répondants, soit 21,0 %. Ces répondants représentent 21,8 % des réponses. Il y a 2 participants qui n'ont rien choisi. Cette analyse est reprise dans le tableau 23 qui suit :

Tableau 87* : *les représentations de « n'ai pas été »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
wasn't	1	12	21,05	21,82	21,82
didn't go	2	6	10,53	10,91	32,73
haven't gone	3	4	7,02	7,27	40,00
haven't been	4	33	57,89	60,00	100,00
sans réponse	.	2	3,51	manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Comme toujours, à l'intérieur de cet ensemble, il existe les deux sous-groupes dont nous avons analysé les performances. Il faut y jeter un regard.

17 répondants parmi les 21 membres du groupe KNUST, ou 80,9 %, ont choisi *haven't been.* Chacune des autres réponses a été choisie par un répondant. Un seul répondant n'a rien choisi. En termes de pourcentages, le 80,9 % du groupe KNUST se compare au 57,9 % de l'ensemble. À notre avis, cette traduction n'est pas difficile parce que les deux structures sont presque identiques des points de vue componentiel et sémantique. Il s'agit donc ici d'une correspondance stricte entre les deux structures.

En ce qui concerne les participants de l'UCC, 16 répondants ont choisi *haven't been* ; ils constituent 44,4 % des 36 participants. 3 autres, soit 8,3 %, ont choisi *haven't gone*. 11 répondants (30,6%) ont sélectionné *wasn't.* La dernière option, *didn't go*, a été la forme préférée de 5 participants qui représentent donc 13,9 %. Rappelons-nous que 2 participants de l'ensemble n'ont rien choisi, dont l'un fait partie du groupe de la KNUST. L'autre appartient donc à ce groupe. Juxtaposant les deux groupes, nous trouvons que juste plus que la moitié du sous-groupe UCC ont choisi soit *haaven't gone*, soit *haven't been*, contre 85,7 % des étudiants de la KNUST. Si nous nous limitons aux correspondants stricts, nous trouvons que moins d'une moitié du groupe UCC ont choisi *haven't been,* comparé à une grande majorité du groupe KNUST ayant effectué le même choix. Ces statistiques se trouvent dans les deux tableaux 23a et 23b ci-dessous.

Tableau 87a* : *les représentations de « n'ai pas été » chez les répondants KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
wasn't	1	1	4,76	5,00	5,00
didn't go	2	1	4,76	5,00	10,00

haven't gone	3	1	4,76	5,00	15,00
haven't been	4	17	80,95	85,00	100,00
sans réponse	.	1	4,76	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 87b* : *les représentations de « n'ai pas été » chez les répondants UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
wasn't	1	11	30,56	31,43	31,43
didn't go	2	5	13,89	14,29	45,71
haven't gone	3	3	8,33	8,57	54,29
haven't been	4	16	44,44	45,71	100,00
sans réponse	.	1	2,78	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Lié étroitement à la construction que nous venons de discuter est l'adverbe de fréquence *encore.* En tant qu'adverbe de fréquence, *encore* partage les caractéristiques aspectuelles des verbes perfectifs et des noms comptables. Son emploi impose des limites au processus de tout verbe auquel il est appliqué. Ensuite, selon son acception liée au contexte d'emploi, il multiplie le processus sur l'axe temporel :

Kenneth éternue encore ;
Éloïse tousse encore ;

ou sur les axes spatio-temporels :

Beaucoup de gens croient encore aux fées.

Éternuer et *tousser* sont des verbes semelfactifs. Le sujet des verbes semelfactifs a été discuté ailleurs dans l'ouvrage. Cette propriété empêche les semelfactifs d'être interprétés comme se déroulant sur un laps de temps plus ou moins long, ils sont instantanés. *Encore* (et *toujours,* etc.) permet de concevoir la répétitivité du processus. Par contre, *croire* est imperfectif : il indique un état d'esprit stable, sans divisions internes ou termes prédestinés. Chez l'individu donc, *croire* prend fin absolument quand l'individu s'éteint. Autrement, l'état peut prendre fin quand la personne abandonne cet état. Chez un groupe, *croire* peut prendre fin si les individus changent d'avis ou meurent tous. *Encore* impose une prolongation du processus d'un imperfectif et la multiplication du même processus dans d'autres lieux. La traduction de cet *encore* en anglais, c'est *still* (imperfectif) ou *again* (spécifique aux répétitifs).

Avec la négation, *encore* signifie la non-arrivée au terme d'un processus, imposant ainsi l'aspect imperfectif de l'état au processus. En d'autres termes, l'aspect imperfectif de la non-réalisation (non-accomplissement ou non-achèvement, selon le type du verbe) est imposé au verbe par cet *encore*. Cette acception trouve son équivalent en *yet*

En akan, il y a trois façons d'exprimer *encore* : l'adverbe ***bio*** (again), les verbes ***da ho/so*** (fanti/twi) *still* ; et ***nya*** (parvenir, la négation équivaut à *yet*). Ainsi, *Je n'ai pas encore été là-bas* devient

meda ho (ara) monnkɔree

ou

mennyaa monnkɔree.

Les enquêtés devaient choisir entre *again* et *yet*. Nous n'avons pas ajouté *still :* nous croyions qu'il aurait été trop évident comme n'appartenant pas aux options. Comment nos enquêtés ont-ils traité *encore* à l'égard du groupe verbal ?

Selon les analyses, 11 enquêtés, soit 19,3 % des 57 participants, ont choisi *again*. 24 enquêtés (42,1%) ont choisi *yet*, et 22 participants n'ont rien choisi. *Again* réclame 31,4 % des réponses, *yet* en constitue 68,6 %. Ces distinctions se constatent à travers le tableau suivant :

Tableau 88* : *les représentations de « encore

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
again	1	11	19,30	31,43	31,43
yet	2	24	42,11	68,57	100,00
sans réponse	.	22	38,60	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Dans le groupe des 36 étudiants, de l'UCC, un quart (9 étudiants) ont sélectionné *again* et 13 participants ont choisi *yet.* Les réponses *again* et *yet* représentent 40,9 % et 51,1 % des réponses respectivement. 14 personnes n'ont pas choisi de réponse : elles constituent 38,9 % du groupe.

Tableau 88a : les représentations de « encore » - UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
again	1	9	25,00	40,91	40,91
yet	2	13	36,11	59,09	100,00
sans réponse	.	14	38,89	Manquant(e)	
Total		36	100,0	100,0	

À l'intérieur du sous-groupe KNUST, seulement 2 personnes (9,5 %) ont choisi *again* (15,4 % des réponses). 11 répondants soit 52,4 % des 21 enquêtés, ont choisi *yet* (84,6 % des réponses fournies) et 8 participants n'ont donné aucune réponse, constituant 38,1 % de ce groupe KNUST

Tableau 88b : les représentations de « encore » - KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
again	1	2	9,52	15,38	15,38
yet	2	11	52,38	84,62	100,00
sans réponse	.	8	38,10	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

Le charme est parti.

Être parti est la forme composée de *partir*. Ce verbe fait partie des verbes intransitifs qui se conjuguent avec l'auxiliaire *être* aux temps composés. Cette classe restreinte de verbes renferme des

processus qui aboutissent à la présence ou à l'absence de l'entité qui entreprend l'action (à l'exception de *naître* et *mourir*, ou l'organisme qui naît « subit » l'action ou en bénéficie). Comme nous avons argumenté, le passé composé a deux sens grammaticaux : le parfait de résultat (qui a une influence sur l'actuel, surtout sans circonstant temporel limitatif) et le prétérit, en alternance avec le passé simple. Mais ce dernier a un emploi restreint, apparaissant dans les narrations. Dans le contexte du passage, le passé composé, *...est parti*, s'emploie en relation à l'actualité du personnage, tout comme les deux autres. Ainsi, il désigne l'absence (état stable) d'une entité virtuelle chez le personnage.

La version originale (anglaise) a la structure *The charm is gone*, non *the charm went*. Il s'agit du parfait. Ainsi, la traduction vers l'akan rendrait les suivantes :

ne fɛ *no* *kɔ*
3s.POSS .beauté.DET.DEF. (PERF.).aller
(*ne fɛ no afiri me mu*
ne fɛ no ayera).

À la différence des autres verbes akan, -*kɔ* (aller) a deux formes de l'accompli : avec le morphème de l'accompli (-*a*- : *akɔ*) et sans le morphème. La première forme signifie *avoir été* avec le retour. La deuxième signifie *être allé* (sans retour).

To be gone et *to have gone* sont des constructions synonymes mais, comme *être allé* et *avoir été,* la première parle du résultat et la deuxième désigne l'aboutissement du processus. À cause de l'absence de complément circonstanciel, l'interprétation de la forme comme prétérit est presque impossible. Par conséquent, nous n'avons retenu que des formes composées. À part *is gone*, nous avons ajouté *has left, has gone, was gone,* et *had gone*. Les deux dernières formes mettent le processus et l'état en relation d'antériorité avec les événements narrés. *Has left* s 'applique plutôt aux entités animées, et *has gone* n'est pas acceptable pour la raison ci-dessus.

Tous les 57 participants ont réagi à cet élément. 39 répondants ont choisi *is gone*. Ils représentent 68,4 % de l'ensemble. Deux groupes de 7 répondants, chacun constituant 12, 3 %, ont choisi *has left* e t *was gone.* 3 personnes, soit 5,3 %, ont sélectionné *had gone*. Le dernier participant a choisi *has gone*. La répartition se reprend de façon graphique dans le diagramme qui suit.

Tableau 89* : *les correspondances de « est parti »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
is gone	1	39	68,42	68,42	68,42
has left	2	7	12,28	12,28	80,70
has gone	3	1	1,75	1,75	82,46
was gone	4	7	12,28	12,28	94,74
had gone	5	3	5,26	5,26	100,00
	Total	57	100,0	100,0	

Ayant analysé les performances selon les écoles, nous avons découvert que, dans le groupe KNUST, personne n'a choisi *has gone*. 16 répondants, qui comprennent 66,7 % du groupe, ont choisi *is gone*. 4 répondants (19,0 %) ont sélectionné *was gone*. 2 personnes, soit 9,5 % du groupe, ont pris *had gone.* La dernière personne a choisi *has left*.

Parmi les participants de l'UCC, 25 répondants ont choisi *is gone*. Ils constituent 69,4 % du groupe. À côté des deux autres statistiques, c'est un reflet de ces autres performances. 6 participants, représentant 16,7 %, ont choisi *has left*. 3 autres personnes, soit 8,3 % du groupe UCC, ont sélectionné *was gone*. *Had gone* et *had gone* ont été choisis chacun par une personne. Cette paire représente 5,6 %. Comme d'habitude, les discussions sont reprises dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 89a* : *les correspondances de « est parti »
les prestations de KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
is gone	1	14	66,67	66,67	66,67
has left	2	1	4,76	4,76	71,43
was gone	4	4	19,05	19,05	90,48
had gone	5	2	9,52	9,52	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 89b* : *les correspondances de « est parti »

les prestations de l'UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
is gone	1	25	69,44	69,44	69,44
has left	2	6	16,67	16,67	86,11
has gone	3	1	2,78	2,78	88,89
was gone	4	3	8,33	8,33	97,22
had gone	5	1	2,78	2,78	100,00
	Total	36	100,0	100,0	

Passons au dernier éléments dans cet extrait qui est lié aussi au présent du narrateur dans le texte.

J'ai été à quelques-uns d'eux

Nous avons déjà décortiqué les caractéristiques du verbe *avoir été*, et de *être* en général en tant que synonyme de *aller*. Nous avons déjà remarqué la double valeur du passé composé : cette structure porte la valeur de l'accompli du présent, plutôt que celle du prétérit. D'ailleurs, comme les deux structures déjà discutées, le verbe dont il s'agit regarde le « présent » du narrateur, c'est-à-dire, le laps de temps dans lequel s'enchâsse le moment de l'énonciation. Si nous l'interprétons comme un prétérit, la version anglaise donnerait

I was at some of them

au lieu de

I have been to some of them.

Le prétérit n'a toutefois pas ce que nous appellerons « la présence au présent énonciatif », et briserait l'isotopie des temps verbaux. En ce qui concerne l'instrument de l'enquête, nous avons ajouté, en sus de *have been to* ; *was at, had gpne to* et *went to*. En réalité, *was at* est une forme qui indique un état qui dure, sans fin certaine, alors que *ai été à* dans cet emploi incorpore une fin, aussi comme *have been to*. *Had gone to* met l'action en dehors du cadre du temps de référence du narrateur ; il n'a plus la pertinence de *have been to* au présent chronologique. *Went to* est

unidirectionnel, alors que *have been to* est bidirectionnel. De plus, cette structure a les mêmes caractéristiques temporelles que *had been to*.

Quant aux réactions des apprenants, nous avons compté 2 participants (3,5%) qui n'ont choisi aucune des structures fournies. 4 répondants, soit 7 % des étudiants, ont choisi *had gone to*. Cette structure représente 7,3 % des réponses émises. 6 répondants (10,5 %) ont sélectionné *went to*, qui constitue 10,9 % des réponses. 11 autres étudiants ont traduit *ai été,* représentant 20 % des réponses. Ces 11 individus constituent 19,3 % des participants. Les 34 répondants qui ont trouvé la structure *have been to* appropriée pour traduire *ai été* constituent 59,7 % du groupe. Le tableau suivant représente cette répartition analytique.

Tableau 90* : *les correspondances de « ai été à»

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was at	1	11	19,30	20,00	20,00
have been to	2	34	59,65	61,82	81,82
had gone to	3	4	7,02	7,27	89,09
went to	4	6	10,53	10,91	100,00
sans réponse	.	2	3,51	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Si nous tournons notre attention vers chacune des écoles, nous trouvons que la gamme des réponses pour le groupe en provenance de la KNUST comprend seulement deux options : *was at* et *have been to.* Par contre, chaque option a été sélectionnée par des participants de l'UCC. Parmi ces derniers, 2 étudiants n'ont rien choisi : cette paire représente 5,6 % du sous-groupe. 15 étudiants, soit 41,7 % du sous-groupe, ont choisi *have been to* : en termes de réponses valides, ceci constitue 44,1 % d'un total de 34 réponses. 9 autres participants (25 %) ont sélectionné *was at,* et cette réponse représente 26,5 % des réponses valides. Encore 6 étudiants, représentant 16,7 % du sous-groupe, ont pris *went to*, ce qui représente 17,6 % des réponses valides. Enfin, *had gone to*, soit 11,8 % des réponses valides, a été sélectionné par les 4 derniers répondants qui ne constituent que 11,1 % des participants de l'UCC.

Quant aux 21 étudiants de la KNUST, 2 personnes ont sélectionné *was at* (9,5 % des participants contre 25 % de ceux en provenance de l'UCC ayant fait le même choix) ; 19 répondants, soit 90,5 % de ce groupe (comparé au 44,1 % des participants de l'UCC) ont choisi *have been to*. Personne provenant de la KNUST n'ayant réagi0 autrement à l'égard de cette

structure, il va de soi qu'en termes des chiffres absolus, les statistiques par rapport à *had gone to* et *went to*, ainsi qu'à l'absence de réponse, sont identiques entre le groupe-mère et le sous-groupe UCC ; il existe toutefois une distance entre les deux ensembles si les pourcentages sont considérés.

Tableau 90a* : *les correspondances de « ai été à »
chez les répondants de l'UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was at	1	9	25,00	26,47	26,47
have been to	2	15	41,67	44,12	70,59
had gone to	3	4	11,11	11,76	82,35
went to	4	6	16,67	17,65	100,00
sans réponse	.	2	5,56	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Tableau 90b* : *les correspondances de « ai été à» :interprétation
par les participants de la KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was at	1	2	9,52	9,52	9,52
have been to	2	19	90,48	90,48	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

Ayant vu la valeur aspectuelle générale du passé composé dans l'extrait de l'ouvrage, ainsi que les réactions des participants vis-à-vis de la comparaison des valeurs des correspondants anglais et akan des verbes, passons aux verbes dans l'extrait de « *l'Étranger* »

4.6 Le passé composé dans *l'Étranger*

Le passé composé dans ce deuxième extrait en particulier, et dans l'ouvrage de Camus en général, a souvent, sinon toujours, la valeur aspectuelle du prétérit parce que il s'emploie dans la narration des événements passés qui n'ont pas de pertinence au présent chronologique du narrateur-actant. La traduction de ce temps vers l'anglais favorise donc l'emploi du prétérit anglais : le *simple past*. En fait, le passé composé en français contemporain fait office du prétérit, remplaçant

effectivement le passé simple, désormais limité largement à la narration romanesque. Les trois temps signalent, dans le cas des perfectifs, que les processus sont arrivés à leurs fins définies dans le temps chronologique au passé, des points de vue tant de l'aspect grammatical que de l'aktionsart. En akan, le prétérit se représente de deux façons distinctes. La négation du prétérit se réalise par l 'ajout du morphème de la négation à la forme de l'accompli du verbe. Le prétérit du verbe à l'affirmative se fait ajoutant un autre morphème ou ses variantes au radical du verbe. Pareillement, la négation de l'accompli du verbe est faite en ajoutant les morphèmes de la négation aux formes affirmatives du prétérit (Bartels et Annobil, 1962). Ceci dit, passons à la discussion majeure portant sur les verbes au passé composé.

En descendant, nous <u>avons frappé</u> à la porte de Raymond.

Frapper est un verbe semelfactif, et par extension, strictement perfectif : il dénote une action ponctuelle, comme *tousser* ou *éternuer*. Il devient imperfectif, quand le processus se revêt de l'aspect itératif, ce qui provient d'une multiplication théoriquement *ad infinitum* des occurrences du processus semelfactif,selon la grammaire cognitive (Taylor,.... ; Langacker,.....), ainsi que de la perspective de la sémantique cognitive (Talmy, ...). Dans le cas de *frapper* semelfactif, le passé composé (que ce soit en tant de prétérit ou en tant d'accompli du présent) ne fait qu'exprimer la reconnaissance de la fin /limite logique du processus. Par contre, au cas du *frapper* itératif, le passé composé impose une limite soit par la coercition, soit par la *unit extraction*. Nous savons que le prétérit anglais recouvre les deux valeurs aspectuelles véhiculées par trois temps verbaux, entre d'autres, en français. D'abord, il équivaut à l 'aspect perfectif dans les achèvements et les accomplissements, ainsi que les activités ayant une fin imposée. Cette équivalence se réalise à travers le passé composé et le passé simple. Ensuite, il représente l'aspect duratif ou itératif à travers l'imparfait par rapport aux verbes naturellement imperfectifs : les états et les activités sans coercition ni *unit extraction*.

Dans le texte original, le passé composé signale, de l'optique de la grammaire cognitive, que le processus de *frapper* a une fin par rapport au temps de référence des événements narrés. Comme il ne s'agit pas de l'accompli du présent (chronologique du narrateur), il est impossible de le traduire par le *present perfect* en anglais standard. La seule réalisation possible à la suite de ces considérations, c'est le *simple past*, la forme temporelle dans la version anglaise. En fiait nous avons remplacé *banged* le verbe choisi par le traducteur du texte, avec *knock*, le correspondant standard et neutre pour *frapper*. Nous avons donc substitué *knocked* pour *banged*, ce qui, à nos yeux, pousse

assez loin le ton familier. En sus de cela, nous croyions que les apprenants pourraient apprécier *knock* qu'ils feraient *bang.*

Afin de tester la maîtrise des apprenants de l'aspect grammaticale en français, nous avons ajouté les deux formes du *perfect* les plus susceptibles d'être employées en anglais : le *present perfect* (*have knocked*) et le *past perfect* (*had knocked*). *Had knocked* (*avions frappé*), d'un côté, mettrait la fin du processus avant la descente, ce qui contredit l'image présentée par la narration où l'action de frapper se situe à l'intérieur de la descente. *Have knocked* , de l'autre côté, confère à l'action une pertinence au moment de l'énonciation (le *maintenant* de l'énonciation), ce qui n'est aps conforme à la réalité du texte. Il est donc possible de conclure qu'il s'agit du prétérit *knocked*, plutôt que du parfait. D'ailleurs, en anglais standard, le *present perfect* ne s'emploierait pas avec les propositions circonstancielles de temps qui montrent la simultanéité :

**I have done this while coming down the steps.*

**She has sung the national anthem as she was calculating her expenditure*

alors que

I did this while coming down the steps et

She sang the national anthem as she wass calculating her weekly expenditure

sont normales. Les mêmes contraintes gouvernent les structures analogues en akan :

**Ber a ye-ri-sian no, yɛ-a-bɔ Raymond n'abobow mu* (inacceptable)

contre

Ber a ye-ri-sian no, yɛ-bɔɔ Raymond n'abobow mu (acceptable)

Concernant les réactions des participants, 4 participants n'ont émis aucune réponse. Ils représentent 7 % du total de 57 étudiants. 3 étudiants, soit 5,3 % de l'échantillon, ont sélectionné *had knocked* comme correspondant de (*nous*) *avons frappé,* constituant donc, 5,7 % des réponses valables. Un groupe de 12 étudiants ont choisi *have knocked* : ce groupe comprend 21 % des participants et il a produit 22,6 % des réponses. Les autres, c'est-à-dire, 38 étudiants, ou 66,7 % de l'échantillon, ont choisi le prétérit *knocked* (71 % des réponses valides). Ces chiffres se résument dans le tableau qui suit :

Tableau 91 : les correspondances de « avons frappé» selon les participants

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have knocked	1	12	21,05	22,64	22,64
knocked	2	38	66,67	71,70	94,34
had knocked	3	3	5,26	5,66	100,00
sans réponse	.	4	7,02	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Regardant le sous-groupe, 4 étudiants (19 % de leur sous-groupe) n'ont rien émis comme réponse : ce sont les mêmes participants pris en compte dans l'analyse du groupe-mère. 9 répondants, soit 42,1 % du sous-groupe, (comparé à 21 % du grand groupe en termes des pourcentages) ont choisi *have knocked* (52,9 % des réponses fournies dans ce groupe, contre 22,6 % des réponses du groupe-mère), et enfin, les 8 derniers participants, 38,1 % de leur groupe (contre 66,7 % du grand groupe) ont choisi la forme-cible, *knocked* (42,1 % des réponses contre 71,7 % des 53 réponses valides du groupe-mère.

Les 36 étudiants de l'UCC ont tous choisi une des trois réponses : 3 étudiants ont choisi *have knocked*. 3 autres participants ont choisi *had knocked*, et les 30 individus ont atteint la cible : *knocked.* En ce qui concerne les proportions exprimées en pourcentages *knocked* constitue 83,4 % des réponses, et les deux autres, 16,6 % des prestations du sous-groupe. Les statistiques que nous venons d'examiner sont reprises de façon graphique dans les deux tableaux ci-dessous

Tableau 91a : les correspondances de « avons frappé» selon les participants de la KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have knocked	1	9	42,86	52,94	52,94
knocked	2	8	38,10	47,06	100,00
	.	4	19,05	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 91b : ...et selon les participants de l'UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have knocked	1	3	8,33	8,33	8,33
knocked	2	30	83,33	83,33	91,67
had knocked	3	3	8,33	8,33	100,00
	Total	36	100,0	100,0	

Ayant cerné cet élément, passons à l'examen de l'élément prochain.

Il nous a répondu (qu'il …..)

Comme il a déjà été indiqué pour les passés composés précédents, il s'agit d'un événement unique arrivé à son terme dans le passé sans référence à l'actuel du narrateur, c'est -à-dire, à la période contenant le moment de l'énonciation . Nous avons donc affaire à un prétérit car, comme le *simple past*, il n'y a aucune mise en relation temporelle ou aspectuelle avec un autre événement en cours ou état,ce qui aurait justifié une interprétation à la façon d'un *perfect* anglais. Le passé compsé met l'observateur au terme du processus, ce processus ayant perdu sa tension, et étant dôté de l'aspect extensif, selon Guillaume (1965).

Encore regardé de l'aktionsart, *répondre* est un accomplissement (donc, perfectif) avec une fin prévisible. Le passé composé au mode indicatif signifie que cette fin a effectivement été atteinte. Dans cette perspective, le passé simple conviendrait aussi bien dans la narration. Cependant, l'usage quotidien favorise le passé composé pour exprimer cette fin.

(Dans la version anglaise, le *simple past* est employé pour exprimer cette vue. Il est quand même remarquable que le traducteur a employé *shout* pour *répondre* (au lieu de *answer* ou *reply*). Nous avons gardé *reply*.)

Le verbe twi pour *répondre à une frappe à la porte,* c'est *gye so* (ou *gye do* en fanti). Ainsi l'expression se traduirait comme

ɔ – gye – e *so* *sɛ* *ɔ – re –* *si* *fam*

3s. recevoir.PRET. sur. COMP. 3s.PROG.descendre.sol

plutôt que

w – a – gye so sɛ ɔresi fam

3s.PERF.recevoir.....

l'analyse componentielle de la locution verbale produisant *recevoir sur* ou *recevoir déssus.*

Les options de réponse dont il faillait faire un choix sont *replied*, (la forme-cible), *has replied, was replying* et *replies*. Nous savons que *has replied* bien qu'il soit une traduction possible de *a répondu* encode l'aspect accompli du présent, non un processus fini dans le passé. En d'autres termes, la forme accomplie ne convient pas pour la narration des événements passés. *Was replying* ne représente pas un événement ou un processus achevé dans le passé parce que c'est un temps imperfective dénotant un processus en cours, probablement interrompu, dans le passé. Enfin, non seulement *replies* est-il incompatible en termes de temps verbal, mais il est aussi incompatible : *a répondu* est un événement unique dans cet extrait, *replies* peut être répétitif. Considérons donc les réponses.

Il n'y avait que deux réponses choisies : *replied* et *has replied*. Parmi les 57 participants, 4 individus n'ont pas réagi à cet élément ; ces individus représentent 7 % du groupe. *Has replied* (constituant 5,7 % des réponses valides) a été choisi par 3 participants, soit 5,3 % du groupe entier. Les 50 autres étudiants ont sélectionné *replied.* Les 50 étudiants représentent 87,7 % du groupe et leurs choix, 94,9 % des réponses valides. Le tableau suivant affiche les différents aspects des données analysées.

Tableau 92 : les correspondances de « a répondu» selon les participants

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
replied	1	50	87,72	94,34	94,34
has replied	2	3	5,26	5,66	100,00
sans réponse	.	4	7,02	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Pour les 36 répondants de l'UCC, ils ont tous répondu à cet item. Une personne a choisi *had replied*, représentant 2,8 % du groupe et des réponses. Le reste du groupe a choisi le prétérit. Les prestations des participants de la KNUST sont plus intéressantes à cause d'un aspect de plus. 16 étudiants ont sélectionné *replied*, soit 88,2 % des réponses valides (contre 97,2 % des réponses de

l'UCC ou 94,3 % de toutes les réponses examinées). Les 15 répondants constituent donc 71,4 % du groupe KNUST. Mettons ceci en perspective : c'est relativement plus faible que les proportions rencontrées, tant dans le groupe-mère, que dans le groupe UCC. 2 participants, soit 9,5 % des 21 membres du groupe KNUST, ont choisi *had repllied* et les 4 étudiants qui n'y ont pas réagi du tout constituent 19,1 % du sous-groupe. Les deux tableaux qui suivent résument les données des sous-groupes :

Tableau 92a : les correspondances de « a répondu» conçues par les participants KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
replied	1	15	71,43	88,24	88,24
has replied	2	2	9,52	11,76	100,00
	.	4	19,05	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 92b : les correspondances de « a répondu» conçues par les étudiants UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
replied	1	35	97,22	97,22	97,22
has replied	2	1	2,78	2,78	100,00
	Total	36	100,0	100,0	

Passons à l'étude du prochain verbe au passé composé dans la phrase : « *Le jour....m'a frappé comme une gifle* ».

Le jour....m'a frappé comme une gifle.

Ce verbe a la valeur d'un prétérit parce que, comme tous les verbes discutés auparavant, il désigne un événement unique ayant eu lieu dans le passé chronologique du narrateur. En plus c'est un verbe semelfactif, parce que l'effet se constate une fois comme *tousser. Frapper* en tant que verbe, n'a pas de durée prolongée. Il peut néanmoins devenir itératif si l'action se répète. Sinon, c'est un accomplissement dont le processus est bref.

Comme le temps de référence est le passé, et cet événement s'insère dans une suite d'événements passés, le seul moyen de le concevoir c'est comme un prétérit. Donc, dans le texte anglais dont nous nous sommes inspiré *m'a frappé* est traduit comme *(the sun) hit me (in the eyes)*.

En akan, le verbe *frapper* au sens de *entrer en contact subitement et pleinement*, c'est *-tɔ so* ou *-hye* (*so/do*) quand il s'agit de la lumière. La traduction ne donnerait donc pas

Awia ne kan no a - hye m′ anim (pour ani mu),
soleil.3s.POSS.lumière.DET.DEF. PERF.brûler.1s.POSS.visage

elle donnerait :

Awia ne kan no hyee n'anim

où *-hyee* est la forme du prétérit, indiqué par la double voyelle.

À part *hit* tout court, qui est le *simple past* du verbe *hit,* nous avons ajouté *has hit* et *had hit.* Ces deux dernières formes ne sont pas les correspondants aspectuo-temporels. *Has hit* est l'accompli du présent alors que l'événement est enraciné dans le passé. *Had hit*, comme le plus-que-parfait en français, est l'accompli du passé employé comme antérieur d'un autre repère dans le passé.

Dans le groupe d'ensemble, 33 étudiants, qui constituent 57,9 %, ont choisi *hit*, le prétérit. 11 répondants, soit 19,3 % du groupe, ont sélectionné *had hit*. 13 autres étudiants n'ont pas répondu à cet élément.

Nous tournons notre attention aux données regardant les deux sous-groupes. En commençant par les étudiants de la KNUST, nous constatons que seuls 7 étudiants, représentant 33,3 % de cet échantillon, ont choisi *hit* comme correspondant de *a frappé*. Nous croyons que ce serait dû à la nature irrégulière de la déclinaison morphologique aspectuo-temporelle de *hit* (il appartient à la classe des *strong verbs*). 4 membres du reste du sous-groupe (9,5 % du sous-groupe) ont choisi *had hit*. Ainsi, *hit* comprend 63,6 % des réponses fournies à cet item, et *had hit* compte pour 36,4 %.

Pour ce qui est des participants en provenance de l'UCC, une personne, représentant 2,8 % des 36 étudiants, n'a pas répondu à cet élément. 9 répondants ont sélectionné *had hit* (25,7 % des réponses fournies). Les 26 derniers répondants, soit 72,2 % des participants de cette école, ont tous choisi *hit.* Cette option constitue 74,3 % des réponses valides.

Je me suis senti mieux...

Se sentir appartient à la catégorie des états vendleriens. Normalement imperfectif, il n'a donc pas de fin pré-définie. Cependant, à l'instar de tout imperfectif, le système aspectuel permet d'y imposer une fin au moyen de la coercition et de l'*unit extraction*. À la différence des activités, la fin d'un état marque aussi le début d'un autre état. Ici, nous sommes amené à concevoir *se sentir* comme un verbe d'entrée en état ; autrement, la conjugaison au passé composé ne serait que d'une validité douteuse. Ce changement de nature est semblable au changement noté chez *être*, employé dans les exemples *j'ai été/je n'ai pas encore été...* vus *supra*. Constat intéressant : le passé composé d'un état, s'il est interprété comme l'accompli du présent, peut impliquer la négation sémantique de cet état-là :

Je me suis senti bien peut se interpréter comme *je ne me sens plus bien/je me sens mal.*

Toutefois, il ne s'agit pas de cette interprétation de *me suis senti* comme l'accompli du présent, vu que tous les événements narrés se situent au passé. Ici, le passé composé est le prétérit de passage d'état en état.

La traduction de cette construction vers l'anglais dans le texte dont nous nous sommes inspiré a rendu

I was feeling better.....

Nous arrivons difficilement à nous rendre compte du *past progressive,* étant donné les caractéristiques aspectuelles du verbe *feel* comme état interne. Il serait facilement explicable si nous avions affaire à *feel* au sens de *tâtonner* ou *de palper*, verbes perfectifs. Autrement, le *past progressive* laisserait l'acception de passage d'un état à un autre état. Ceci dit, le rendement en anglais au *present perfect* donne un résultat dont le sens est l'accompli du présent, alors que, si la construction se traduit vers l'anglais au *simple past,* elle ne se prête pas à une telle interprétation :

I felt better

signale l'achèvement de l'entrée ou du passage que nous venons de mentionner. En akan, plusieurs équivalents sont possibles, parce que *sentir* se traduit exactement comme *entendre (un son)* : *tse* ou te, mais *se sentir* n'a pas de correspondant dominant : la correspondance dépendrait du complément de *se sentir*. Pour *se sentir mieux*, l'équivalent se base soit sur *-bae* (répandre), soit sur *-tɔ* (*tomber*) dans une structure du type *sujet réfléchi +verbe+objet réfléchi.*

Me ho tɔɔ me

1s.REFL.tomber.PRET.1s(OBJ)

en tant que prétérit, fait référence à un état passé sans influence sur l'actuel alors que

Meho atɔ me

1s.REFL.PERF.tomber.1s

ancre le sentiment dans l'actualité du locuteur. Donc, il s'agit du prétérit plutôt que de l'accompli du présent dans la phrase de depart.

Les options de réponses apportées à cet élément étaient : *felt, was feeling have felt* et *had feld.* Pour les raisons expliquées ci-dessus, ni *have felt,* ni *was feeling* n'est acceptable. *Had felt* est, à fortiori, moins acceptable, vu que le *past perfect* met le processus en relation d'antériorité par rapport à un autre événement ou état, alors que ce que nous considérons n'a pas de telles relations.

Venant aux réponses, nous constatons que 6 participants (10,5 % de l'ensemble) n'ont pas émis de réponse. 8 étudiants, soit 14,0 % des participants, ont choisi *was feeling*, ce qui constitue 15,7 % des réponses validées ; 31 participants, représentant 54,4 % de l'échantillon, ont sélectionné *felt* (60,8 % des réponses). 2 répondants (3,5 %) ont choisi *have felt* (3,9 % des réponses valides, et *had felt,* constituant 19,6 % des réactions observées valides, ont été choisi par les 10 derniers répondants qui représentent17,5 % de l'ensemble. Ces données sont représentées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 93 : traitement de « me suis senti »

par les participants

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was feeling	1	8	14,04	15,69	15,69
felt	2	31	54,39	60,78	76,47
have felt	3	2	3,51	3,92	80,39
had felt	4	10	17,54	19,61	100,00
sans réponse	.	6	10,53	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Concernant le sous-groupe de la KNUST, personne parmi les 21 participants n'a choisi *have felt*. 3 participants, soit 14,3 % des répondants (contre 14,3 % du groupe-mère) n'ont sélectionné aucune des options. 2 répondants (9,5 % de ce groupe, comparé à 14 % de l'ensemble) choisissent *was feeling*. Les 16 participants qui restent se divisent en deux groupes égaux. L'un (8 membres, 38,1 %) consiste des gens ayant choisi *felt* (44,4 % des réponses valides, contre 60,8 % chez le grand groupe). *Had felt* était pour l'autre groupe le correspondant juste. Notons qu'en termes de

proportions, cette réponse est beaucoup plus que le choix de la même option chez le grand échantillon : 44,4 % pour le groupe KNUST contre 19,6 % chez l'autre.

Dans le cas de l'UCC, 3 participants, qu'ils aient agi par choix ou sous contrainte, n'ont rien choisi. Ces gens représentent 8,3 % du groupe. 6 étudiants (16,7 % du sous-groupe) ont choisi *was feeling* ce qui constitue 18,2 % des 33 réponses fournies. 23 répondants, représentant 63,9 % des 36 étudiants, ont pris *felt* (69,7 % des réponses). Les 4 derniers étudiants se sont divisés également entre *have felt* et *had felt*. Les résultats des analyses des données s'affichent dans les tableaux qui suivent.

Tableau 93a : traitement de « me suis senti »
par les participants KNUST.

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was feeling	1	2	9,52	11,1100	11,11
felt	2	8	38,10	44,44	55,56
had felt	4	8	38,10	44,44	100,00
sans réponse	.	3	14,29	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 93b : traitement de « me suis senti »
par les participants UCC.

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
was feeling	1	6	16,67	18,18	18,18
felt	2	23	63,89	69,70	87,88
have felt	3	2	5,56	6,06	93,94
had felt	4	2	5,56	6,06	100,00
sans réponse	.	3	8,33	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Ayant vu la conception et le traitement sémantique du verbe *frapper* au passé composé, passons au prochain verbe.

Je me suis aperçu …

s'apercevoir est un verbe que nous considérons comme un achèvement, et donc, sans durée appréciable (voire, semelfactif). Il partage cette caractéristique avec ses synonymes dont *saisir* et *constater*. En tant qu'achèvement, il se prête très facilement aux formes parfaites, comme tout autre semelfactif et tout autre achèvement : aussitôt qu'il débute en tant que processus, il arrive à son terme. Normalement, le présent de l'indicatif de ce verbe implique une itération, dû au fait que *s'apercevoir* n'a pas de durée. Voilà également pourquoi il s 'avère difficile de rendre compte d'une phrase comme

Jean est en train de s'apercevoir qu'il a faim

ou

tu es en train de t'en apercevoir

car c'est un verbe à processus normalement atomique à moins qu'il ne s'agisse de plusieurs occurrences, qui renforcent progressivement le constat. Cette nature, à notre avis, justifie l'emploi du passé composé : il exprime l'achèvement dans le passé.

En anglais, le verbe correspondant à ce verbe c'est *realise*, mais ce verbe, peut-êtr comme d'autres verbes de cognition synoynmes tels que *know* et *find*, a une caractéristique sémantique singulier: le *present perfect* de ce verbe ne dit pas grand' chose d'autre que le *simple present* : *I have realised* ..., qui marque la fin d'un achèvement transmet exactement la même idée que *I realise....* (ou *I know.....*), ce qui est un état (d'éveil). C'est la raison pour laquelle *me suis aperçu* dans la narration au passé ne peut pas se traduire à (*1*) *have realised*.

En akan, le correspondant de *s'apercevoir* c'est *-hu*, dont le prétérit devient *-hun* ou *-hunii* (fanti). Ces deux allomorphes, avec *-ehu*, forme du parfait, sont les traductions alternatives de *s'être aperçu*, etc. Pour l'accompli du présent (ou l'accompli du passé si introduit par *nna* (« alors »),, *je me suis aperçu* .. devient

m(e)-e-hu.....

1s.PERF.voir.

Cependant, cette forme ne s'emploie pas sans *nna* dans la narration, sinon pour rapporter un discours au style direct. Pour rapporter les événements passés dans une narration, la forme du prétérit est celle le plus souvent employée :

mu-hu-n + objet nominal ou *mu-hu-n-ii +objet pronominal inanimé*
1s.voir.PRET. 1s.voir.PRET.(PRET).COD

Puisque c'est plutôt semelfactif ici, nous avons fourni des formes verbales encodant les processus achevés : *realised*, *had realised* et *have realised*. Commençons l'élimination dès la dernière forme. Nous avons expliqué que, avec un verbe pareil, le *present perfect* ne convient pas comme une forme de l'accompli, parce qu'il introduit un état de conscience, qui s'enracine au présent chronologique. Mais toute la narration est ancrée dans le passé chronologique et donc le *present perfect* ne convient pas. Nous avons établi à maintes reprises que le plus-que-parfait s'emploie toujours pour mettre un processus verbal en relation d'antériorité avec un (ou d') autre (s) processus, et qu'il éloigne le processus du temps-repère au passé. Ceci disqualifie le *past serfect* « *had realised* » d'être considéré comme l'équivalent grammatical de *me suis aperçu*. L'option qui reste, c'est (*1*) *realised,* le prétérit. Étudions ce que les répondants en ont fait.

D'abord, 11 participants de l'échantillon se sont abstenus d'émettre une réponse quelconque. Ils représentent 19,3 % des 57 étudiants qui constituent l'échantillon. Ceci veut dire que 46 réponses ont été fournies par les autres participants. 37 répondants, soit 64,9 % de l'échantillon, ont proposé la forme-cible, *realised,,* soit 80,4 % des réponses valides. 8 participants (14,0 % du groupe-mère) ont choisi *had realised,* soit, 17,4 % des réponses. La dernière personne a sélectionné *have realised x*comme réponse : celle-ci représente 2,2 % des réponses fournies : cette distribution se résume dans le tableau ci-dessous.

Tableau 94 : traitement de « me suis aperçu »
par les participants

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
realised	1	37	64,91	80,43	80,43
had realised	2	8	14,04	17,39	97,83
have realised	3	1	1,75	2,17	100,00
Pas de réponse	.	11	19,30	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Parmi les étudiants de la KNUST, 3 participants (14,3 % de ce groupe contre 19,3 % du groupe-mère) n'ont pas émis de réponse. Donc, 18 réponses ont été fournies. À partir de ces réponses, *realised* constitue une moitié, choisie par 9 participants, soit 42,9 % des membres du

sous-groupe (contre 64, % des participant au total qui ont proposé cette option). 8 autres étudiants (38,1 % des membres) ont choisie *had realised* (44,4 % des réponses valides : dans le groupe-mère, ce choix comporte 17,4 % des réponses parce que personne dans le sous-groupe UCC ne l'a choisie). Enfin, la dernière personne a choisi *have realised,* soit 5,6 % des réponses.

En ce qui concerne, les participants en provenance de l'UCC se sont divisés en deux petits groupes : 28 apprenants, soit 77,8 % de ce groupe-ci. ont choisi *realised* (100 % des réponses , contre 80,4 % dans le grand groupe, et 50 % des réponses proposés par les étudiants de la KNUST. Les 8 autres (22,2 % du groupe) n'ont rien choisi. Les tableaux qui suivent représentent ces analyses.

Tableau 94a : traitement de « me suis aperçu » par les participants en provenance de la KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
realised	1	9	42,86	50,00	50,00
had realised	2	8	38,10	44,44	94,44
have realised	3	1	4,76	5,56	100,00
pas de réponses	.	3	14,29	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Tableau 94b : traitement de « me suis aperçu » par les participants en provenance de l'UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
realised	1	28	77,78	100,00	100,00
pas de réponses	.	8	22,22	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Abordons donc la considération du prochain élément.

Je l'ai dit à Marie....

Dire est un accomplissement dans la classification de Vendler (1967) : c'est un processus

qui a un début, des étapes internes et une fin pré-définie ou, au moins, prévue/prévisible. En termes de la grammaire cognitive, de Langacker (1986, 2008) et en termes de la sémantique cognitive de Talmy (2002), ce verbe disposant d'un début, des étapes distinctes et d'une fin prévue à chaque emploi, comme tout autre verbe et forme verbale disposant de ces caractéristiques, est considéré comme un /perfectif.

De ces deux points de vue, *ai dit* est une forme perfective, étant donné qu'il indique un processus accompli ou fini. Comme nous l'avons vu, tout passé composé a deux valeurs potentielles : le prétérit et l'accompli du présent. Cet élément n'est pas différent. Hors de tout contexte, (*j'*) *ai dit* (et *avoir dit*, en général) peut signaler l'une ou l'autre des valeurs aspectuelles. Toutefois, à la lumière de son occurrence dans une narration des événements passés, *ai dit* encode le prétérit, tout comme le passé simple (*je*) *dis*... Cette interprétation formelle permet de traduire ce verbe vers l'anglais comme

(*I*) *told* (*Marie so*)

prétérit, au lieu du parfait

(*I*) *have told* (*Marie so*).

En akan également, ce verbe se prête aux deux interprétations aspectuelles :

Me – ka – e *kyerɛ – ɛ* *Marie* (ou *mekaa* .....) (*fanti :Mekae kyerɛɛ Marie*)

1s.dire.PRET.(3s/pl.INAN).montrer. PRET.Marie

ce qui équivaut à *je dis à Marie* (passé simple) ou

M(e) – a – ka a – kyerɛ Marie (*Maka akyerɛ Marie*)

1s.PERF.dire.PERF.montrer. Marie

ce qui est le parfait de l'accompli du présent. Dans le cas spécifique de cet texte donné aux participants, c'est la première version qui prévaut.

Comme il s'agit ici d'une forme à l'aspect perfectif, nous avons proposé trois réponses possibles: *told, have told* et *had told*. Évidemment, pour les raisons que nous venons d'expliquer, *have told* ne convient pas comme correspondant de *ai dit.* En tant que forme encodant l'accompli du passé mis toujours en relation d'antériorité à un autre événement situé dans le passé, le *past perfect « had told »* ne convient pas parce qu'il n'y a pas de lien nécessaire d'antériorité entre cet événement-ci et un autre événement- ou état postérieur à cet événement (*cf.* « elle avait mis... » est

antérieur à « ...m'a montré.. »)

Parmi les 57 étudiants qui ont participé à cette étude, 12,3 %, soit 7 individus, n'ont émis aucune réponse à cet item en particulier. Donc, il y a eu 50 réactions observées en provenance de 87,7 % des répondants. De ces 50 individus, 14 ou 24,6 % ds participants ont choisi *have told* ou 28 % des réponses fournies. 31 répondants ont choisi le prétérit *told,* ce qui constitue 62 % des 50 réponses. Enfin, *had told* (10 % des réponses) a été proposé par 5 participants ou 8,8 % des participants. Nous pourrons examiner cette analyse à travers le tableau qui suit :

Tableau 95 : les traductions diverses de « J'ai dit... »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
have told	1	14	24,56	28,00	28,00
told	2	31	54,39	62,00	90,00
had told	3	5	8,77	10,00	100,00
pas de réponse	.	7	12,28	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Puisque nous analysons les données de chaque sous-groupe, nous avons fait de même pour cet item aussi. Nous trouvons que, pour le sous-groupe KNUST, 5 membres n'ont pas réagi à ce verbe. 16 individus, soit 76,2 % de l'effectif ont émis des réponses. *Have told*, qui constitue 43,7 % des réponses émises, a été proposé par 7 répondants ou 33,3 % des membres du groupe entier. 8 individus ont sélectionné *told*. Celle-ci, comporte 50 % des réactions à l'item, émises par 38,1 % du sous-groupe. Le dernier individu a choisi *had told.*

Pour le groupe UCC, seulement 2 personnes d'un total de 36 n'ont pas réagi à cet élément. Il s'agit de 5,6 % de ce sous-groupe, contre 23,8 % à la KNUST et 12,3 % des participants de l'échantillon entier. Les 34 réponses émises proviennent donc de 94,4 % des participants de l'UCC. C'est un taux très élevé, mais en harmonie avec les tendances chez le groupe KNUST et chez l'échantillon entier. 7 répondants (19,4 % des 64 participants) ont choisi *have told*, soit 26,6 % des réponses valides. 4 autres répondants ou 11,1 % de l'effectif , ont sélectionné *had told*, ce qui constitue 11,8 % des réponses. Ceux qui restent , les 23 répondants (63,9 % du sous groupe, contre 54,4 % du grand groupe-mère, et un peu plus qu'un tiers du sous-groupe KNUST) ont choisi *told*, la forme-cible, qui comporte donc 67,6 % des réponses de ce groupe.

Qui m'a montré son sac...

Montrer est aussi un verbe d'accomplissement, ayant un début, des étapes distinctes menant à une fin logique. Vu à travers le filtre de l'aspect grammatical, cette but peut ne pas être atteint lors de la saisie du processus par un observateur. (Comrie, 1976). Ceci se réalise comme le progressif. Ce verbe a pour synonymes *faire voir, présenter, faire paraître*. En anglais, *montrer* se traduit comme *show*. Le correspondant akan pour ce verbe, c'est *-kyerɛ* ou *-fa/-dze.... kyerɛ*. Le passé composé *avoir montré* se prête à deux interprétations comme dans les cas précédents : d'abord, il y a le prétérit qui présente l'action de montrer dans le passé sans implications pour le présent chronologique, essentiellement, cette interprétation aspectuelle fait du passé composé un alternatif au passé simple ; ensuite, il y a l'interprétation qui en fait l'accompli du présent (dans cette perspective, le processus verbal est complet dans le présent chronologique du locuteur ; *voir* Riegel et al., 2011), pertinent au moment actuel. Les deux interprétations se font sentir à travers le dialogue hypothétique suivant :

A : *Est-ce que tu **as montré** le livre au professeur ?*

B : *Oui je le lui **ai montré**. Je le lui ai montré il y a deux heures.*

Toutes les trois énoncés peuvent être interprétés comme des prétérits. En outre, les deux premiers, c'est-à-dire, la question et le premier énoncé de la réponse, peuvent être considérés comme des accomplis du présent. Par contre, le troisième énoncé, en raison du circonstant limitatif situant le processus au passé, ne peut s'interpréter comme un prétérit. Dans ce deuxième cas, la version anglaise serait :

A : ***Have** you **shown** the book to the teacher* ?

B : *Yes, I **have shown** it to him. I showed it to him a couple of hours ago*.

Au cas de l'énoncé sous considération, il n'y a pas de circonstant temporel évident. Mais le contexte de l'histoire tend à envoyer le processus vers le prétérit. Tout seul l'énoncé se traduit en anglais en employant soit le *simple past* :

*…..who **showed** me her bag.....*

soit le *present perfect* :

*…..who **has shown** me her bag....*

En akan (twi) la traduction au prétérit donne :

….na ɔ - de ne bɔtɔ no kyerɛ – ɛ me.....

REL.3s.prendre.PRET(0).3s.POSS.sac.DEF.montrer.PRET.1s.

mais la forme parfaite donnerait cette version :

na ɔ-de ne bɔtɔ no a -kyerɛ me

REL.3s.prendre.3s.POSS.sac.DEF.PERF.montrer.1s.

Seulement, cette forme a des effets sur le présent.

Nous tournant vers les données, nous avons proposé *had shown* et *was showing,* en plus des deu comx formes temporelles que nous venons de discuter : *showed* et *has shown*. Évidemment, *was showing* est une forme imperfective qui n'est pas compatible avec le passé composé de départ. *Had shown*, en tant que *past perfect,* l'accompli du passé, ne convient pas comme correspondant de (*m'*) *a montré.* Ce dernier s'emploie normalement sans mise en relation avec un autre événement ou état alors que l'accompli du passé appelle toujours un processus qui lui est postérieur. Il équivaut plutôt au plus-que-parfait. Ceci dit, revenons à aux interprétations que les participants ont faites du passé composé ….*a montré....*

Parmi les 36 participants de l'UCC, 2 participants (5,6 % du groupe) n'ont émis aucune réponse. À part ces deux, une personne a interprété ce verbe par *was showing*. 2 répondants de plus ont choisi *has shown.* Enfin, les 31 étudiants, soit 86,1 % du groupe qui restent ont proposé *showed.*; forme aspectuelle ciblée. En termes des proportions, *was showing* constitue 2,9 % des réponses fournies ; *had shown,* 5,9 % , et *showed* représente 91,1 % des réponses. Cette analyse se représente dans le tableau suivant :

Tableau 96a* : *traitement de « qui m'a montré... »par les participants de l'UCC

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
showed	1	31	86,11	91,18	91,18
had shown	2	2	5,56	5,88	97,06
was showing	4	1	2,78	2,94	100,00
pas de réponse	.	2	5,56	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Concernant les 21 étudiants provenant de la KNUST, 2 étudiants, soit 9,5 % des répondants, n'ont pas réagi à cet élément. Les 19 autres ont donc essayé de trouver une équivalence à ce verbe au passé composé. 17 répondants, soit 81 % des apprenants, ont sélectionné *showed*, soit 89,5 %des réponses émises, et 10,5 % des correspondants , c'est *has shown*. Le tableau relatif à cette répartition se trouve après :

Tableau 96b* : *traitement de « qui m'a montré... »-KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
showed	1	17	80,95	89,47	89,47
has shown	3	2	9,52	10,53	100,00
	.	2	9,52	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Si nous mettons les deux écoles ensemble, nous avons toujours les 57 participants. Ceux qui n'ont pas répondu à cet item sont au nombre de 4, soit 7 % du groupe. Ainsi, 93 % de l'échantillon ont apporté une sorte de réponse à cet item. La répartition des réponses données par ces 53 répondants est la suivante :

la seule personne qui a choisi *was showing*, ici 1,9 % des réponses représente 1,8 % des 57 membres ; les paires (à savoir, 2* 3,5 % de l'échantillon) ayant choisi chacune *has shown* et *had shown*r, réclament ainsi 7,6 % des réponses valables. Il ne reste que le prétérit *showed*, soit 90,6 % des réactions émises, a été proposé par 48 répondants qui constituent 84,2 % de l'échantillon.

Tableau 96* : *traitement de « qui m'a montré... »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
showed	1	48	84,21	90,57	90,57
had shown	2	2	3,51	3,77	94,34
has shown	3	2	3,51	3,77	98,11
was showing	4	1	1,75	1,89	100,00
	.	4	7,02	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

….ce qui a fait rire Marie

Faire rire dérive de la structure *faire+verbe*. Ici, *faire* signifie *causer, provoquer*, parmi les quelque 83 définitions proposées par le dictionnaire Littré en ligne. En tant que causatif, *faire* est un perfectif, par opposition à *faire* au sens de *mesurer, être* (en termes du temps) ou *peser,* qui est imperfectif. *Faire rire* est donc un perfectif dont le processus prend fin au déclenchement ou, au contraire, à l'échec de l'autre processus que l'on provoque. Cependant, puisqu'il ne s'agit pas d'un agent humain ou même animé, il est difficile de traiter ce *faire* comme pleinement actif. L'accent

tombe donc sur *rire,* ce qui est également perfectif. Concernant l'élément sous considération, (*ce qui*) *a fait rire Marie* s'interprète comme *Marie a ri*. Conformément à sa nature, le passé composé ici se prête à deux conceptions : le parfait : accompli du présent, avec des implications pour la situation actuelle, et le prétérit : processus complet dans le passé, sans implications pour l'actuel. Cette deuxième conception permet de remplacer le passé composé avec le passé simple dans les récits :

… ce qui fit rire Marie.

Cette forme alternative ne s'applique pas à l'interprétation comme l'accompli du présent. Cependant, les deux conceptions encodent le processus arrivé au terme. Du point de vue des temps verbal et chronologique, la première situe la fin du processus au présent, ; la deuxième la situe carrément dans le passé. En akan, l'accompli du présent donne :

Ayɛ Marie sere

ou

A - ma *Marie – a - sere*

3s.INAN.permettre (à).3s.PERF.rire

la deuxième interprétation, le prétérit, se traduira vers l'akan comme suite :

ɛ *– yɛ – ɛ Marie sere*

3s.INAN.faire.PRET.Marie.rire

ou

ɛ *– ma* *– a Marie sere – yɛ*

3s.INAN.permettre.PRET.Marie.rire.PRET.

Dans le contexte de la narration, la deuxième paire constitue les formes-cibles. En anglais, nous avons donc,

It has made Marie laugh (l'accompli du présent : *present perfect*)

et

It made Marie laugh (le prétérit:*simple past*).

Pour ce qui est des options de correspondances fournies, nous avons ajouté à ces deux formes présentées, *had made... et was making....* Les deux dernières ne conviennent pas du tout à la forme

de départ en français, parce que *had made* est l'accompli du passé, et puis, ce n'est pas une forme qui s'emploie mise en relation d'antériorité nécessaire avec un autre processus contrairement aux caractéristiques du prétérit narratif. Le *past progressive* est un temps imperfectif, alors que le passé composé est perfectif.

Pour les choix des correspondants par les participants à partir des options proposées, commençons par les écoles individuelles. Parmi les 36 participants de l'UCC, 4 étudiants, soit 11,1 %, n'ont proposé aucune option. Il y a donc 32 réponses fournies par 88,9 % des étudiants. De ces 32 réponses 3 réponses, soit 9,4 % des réponses, sont *was making*, proposées par 8,3 % des participants. 5 étudiants, ou 13,9 % des participants, ont choisi *had made* (15,6 % des propositions). Encore, 24 participants (67,7 % des étudiants) ont sélectionné la forme du *simple past:made,*constituant 75 % des réponses. Ce qui est notable, c'est que personne n'a proposé *has made,* contrairement à ce à quoi nous nous attendions.

Pour les apprenants de la KNUST, il n'y avait que deux options choisies : *made* et *has made.* Les deux autres formes proposées ont été laissées de côtés. Il y a 3 abstentions, ces participants comprenant 14,3 % . 18 étudiants (85,7 % du sous-groupe) ont proposé des réponses. Les réponses se divisent en une *has made* (5,6 % des réponses) et 17 *made,* ou 94,4 % des réponses. Les 17 étudiants dont proviennent ces dernières correspondances représentent 80,9 % des participants.

Analysons les deux groupes comme un seul échantillon. À partir des discussions ci-dessus, il est clair que 7 étudiants n'ont proposé aucun correspondant pour *a fait* (*rire*), ce qui correspond à 12,3 % de l'échantillon. Les 50 autres qui ont activement réagi à cet élément constituent donc 87,7 % . *Had made* constitue 10 % des réponses, choisi par 8,8 % des participants. *Has made* comprend seulement 2 % des correspondants possibles fournies. 3 participants (5,3 % des participants) ont sélectionné *was making* (6 % des réponses). Les 41 étudiants ont donc choisi le prétérit *made,* la forme-cible. Ceci représente 82 % des réponses.

4.7 Autres temps

Malgré la prépondérance de l'imparfait et du passé composé, il n'y a pas que ces deux temps. Nous avons repéré le plus-que-parfait dans *L'Étranger* (deux exemples), le présent de l'indicatif, le conditionnel présent et le futur simple. Les trois autres temps ne se trouvent que dans *Au cœur des ténèbres*. Nous allons examiner le conditionnel présent.

Le conditionnel employé dans le texte exprime le temps plutôt que le mode. Nous avons établi que le conditionnel est un temps et un mode selon Martin () et Riegel et al. (2011). Dans *Au cœur des ténèbres,* le conditionnel s'emploie en temps.il est employé dans les cas où il existe une relation de postériorité entre les verbes encodant le conditionnel et d'autres verbes à l'imparfait. Avant de discuter les occurrences du conditionnel dans ce texte, examinons d'abord la morphologie aspectuelle du conditionnel présent.

4.7.1 Le conditionnel

Le conditionnel présent se compose normalement d'un infinitif et d'un suffixe dérivé du verbe *avoir*. Notons que l'infinitif est une forme perfectif parce qu'il présente le processus verbal comme un tout avec les limites initiale et finale comprises dans la perception du processus verbal (*voir* Langacker, 2008 ; 1986). Toutefois, avec la désinence dérivée d'*avoir*, le conditionnel devient encore sans limites, donc imperfectif. En tant que temps, le conditionnel présent « prédit » un processus postérieur à un autre processus tous deux situés dans le passé. Donc, le moment de départ ou le temps-repère du conditionnel-temps, c'est le moment ou la période de déroulement du processus antérieur nécessaire au conditionnel. Le processus dont il s'agit est normalement encodé au passé composé pour un conditionnel signalant un événement unique :

> *Ce jour-là, j'ai rencontré la femme que j'aimais toujours ; elle se marierait plus tard à un marchand chinois*.
> *Il y a exactement un an aujourd'hui, nous avons joué au tennis contre Joseph et son frérot. Ils émigreraient aux États-Unis six semaines plus tard.*

Dans ces phrases, le conditionnel présent « prédit » les événements uniques qu'il présente comme temporellement postérieurs aux événements encodés au passé composé. Par contre, quand il s'agit des événements itératifs, l'événement (événement 1) qui projette celui exprimé par le conditionnel (événement 2) est encodé généralement par l'imparfait, qui exprime l'aspect itératif au passé. Dans ce cas, le conditionnel, alternatif de l'imparfait présente l'événement 2 comme nécessairement postérieur à l'événement 1. Cette relation établit ensuite une successivité logique entre l'imparfait itératif et le conditionnel itératif. Cet effet de prédiction est perdu quand le conditionnel est remplacé par l'imparfait. Considérons les paires suivantes.

1. *Chaque fois que je trouvais un moustique, je le tuais.*
2. *Chaque fois que je trouvais un moustique, je le tuerais.*

3. *Quand Alma voulait faire rire son bébé, elle le chatouillait sur les côtes*
4. *Quand Alma voulait faire rire son bébé, elle le chatouillerait sur les côtes.*

Les phrases 1 et 3 avec les verbes principaux à l'imparfait ne prédisent rien, elles présentent des faits établis dans le passé chronologique ; les 2e et 4e phrases, grâce au conditionnel, prédisent les mêmes faits et les présentent comme des suites nécessaires aux subordonnées. Il existe le même phénomène sémantique en anglais :

1. *Anytime I found a mosquito, I killed it*
2. *Anytime I found a mosquito, I would kill it*

3. *When Alma wanted her baby to laugh, she tickled it*
4. *When Alma wanted her baby to laugh, she would tickle it.*

Il nous paraît, d'après nos constats préliminaires, que le conditionnel fait reculer les limites temporelles à l'infini, mais ceci est à examiner de près. En akan, le conditionnel temps est exprimé tout comme le futur : avec les morphèmes (infixes) dérivés de *ba* à l'affirmative et *kɔ* au négatif.

Les exemples dans le textes encodent tous l'aspect habituel, donc intensément itératif. Passons à quelques exemples.

Je regarderais l'Amérique.....

Regarder est un verbe qui est normalement une activité : ayant le potentiel de continuer jusqu'à l'infini. Conformément à la fonction de l'encodage du conditionnel dans ce texte, *regarderais*, situé dans le passé (exprimé par *quand j'étais un petit bonhomme.....*) exprime l'habituel passé continuant à l'infini. En anglais, l avons 'auteur emploie aussi *would + infinitif nu* (sans *to*) :

….I would gaze.....

Nous avons fourni, à part cette forme, cinq autres formes du verbe : *gazed/looked, will gaze/look, used to gaze/look, gaze/look, have gazed/ looked* et *was gazing.* Du point de vue de temps grammatical, *will gaze* et *gaze* ne sont pas compatibles avec *regarderais* parce qu'ils appartiennent à des temps différents (*simple future* et *present* respectivement). *Have looked* encodant l'aspect accompli et par là, perfectif, s'oppose au conditionnel présent. *Used to gaze*,

habituel, n'est pas prédictif : il traduirait plus l'imparfait que le conditionnel. Enfin, *was gazing* encode l'imperfectif de l'action en cours dans le passé.

Pour l'échantillon de 57 individus, 27 répondants ont choisi *would gaze.* Ceux-ci représentent 47,4 % du groupe. Les autres, soit 52,6 % ont fait d'autres choix, dont *used to gaze* constitue 21,1 % choisi par 12 individus. Les détails se trouvent dans le tableau suivant :

Tableau 97* : *traitement de « regarderais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
gazed/looked	1	6	10,53	10,71	10,71
will /gaze/look	2	7	12,28	12,50	23,21
would gaze/look	3	27	47,37	48,21	71,43
used to gaze/look	4	12	21,05	21,43	92,86
was gazing	7	4	7,02	7,14	100,00
pas de réponse	.	1	1,75	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Parmi les 36 participants en provenance de l'Université de Cape Coast, 19 membres ont choisi *would gaze*. Une personne (2,8 % du sous-groupe) n'a rien choisi. Les autres 16 membres de ce groupe, constituant 44,4 % du sous-groupe, ont choisi d'autres options.

Les 21 membres de l'échantillon provenant de la KNUST ont affiché un comportement plus ou moins pareil : 8 membres ont choisi *would gaze*, la forme-cible. Ils représentent 38,1 % du sous-groupe. Les 13 répondants qui constituent 61,9 %, ont fait d'autres choix. (De ces 13 répondants, 8 ont aussi conçu *used to gaze* comme le correspondant de *regarderais* ; ces deux sont incompatibles d'une optique sémantique, comme nous avons expliqué plus haut. Les détails des deux sous-groupes se trouvent dans les tableaux ci-dessous :

Tableau 97a* : *traitement de « regarderais » par les participants UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
gazed/looked	1	5	13,89	14,29	14,29
will /gaze/look	2	3	8,33	8,57	22,86
would gaze/look	3	19	52,78	54,29	77,14
used to gaze/look	4	4	11,11	11,43	88,57

was gazing	7	4	11,11	11,43	100,00
pas de réponse	.	1	2,78	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Tableau 97b* : *traitement de « regarderais » par les participants KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
gazed/looked	1	1	4,76	4,76	4,76
will /gaze/look	2	4	19,05	19,05	23,81
would gaze/look	3	8	38,10	38,10	61,90
used to gaze/look	4	8	38,10	38,10	100,00
	Total	21	100,0	100,0	

...je me plongerais dans toutes les extases de l'exploration

Se plonger est un verbe perfectif au départ ; en tant qu'accomplissement, il a un début, un processus composé d'étapes distinctes et une fin logique. Ces caractéristiques sont valables pour la première acception. Avec l'acception figurative du verbe en tant que traduction de *bury oneself*, le verbe *se plonger* devient un état, avec un début et une suite sans étapes distinctes bien délimitées, ainsi que potentiellement sans fin. Nous savons que l'état et l'activité sont des imperfectifs. Cette conception est celle adoptée dans la grammaire cognitive et dans la sémantique cognitive. Comme il est employé ici, cet état a toujours une fin, grâce à la coercition ou à la *unit extraction.* Ces opérations se révèlent à travers l'emploi de *pendant des heures et des heures*. Il s'agit donc d'une prise habituelle de position physique, signalée par le conditionnel. (*Je*) *me plongerais* à l'instar de *regarderais* plus haut, exprime l'aspect habituel passé prédisant une continuation à l'infini.

Nous avons mis ensemble les options suivantes : *buried, will bury, used to bury, bury, have buried, was burying* et *would bury*. Comme d'habitude, *will bury* et *bury* ne correspondent pas à *me plongerais* du point de vue de la chronologie. *Was burying* ne convient pas comme correspondant de la forme conditionnelle de *me plonger* : le premier doit son aspect imperfectif au fait qu'il désigne une action en cours, dans le passé, plutôt que d'un état répété dans le passé. Bien que *buried* puisse être itératif, il situe l'événement solidement dans le passé et n'a pas vraiment la valeur prédictive du conditionnel temps. *Used to bury,* comme *buried*, n'a pas la même infinité que le

conditionnel. *Have buried* est un accompli du présent. Il est donc, comme tout accompli, perfectif, alors que le conditionnel est prospectif du point repère du passé, à la manière du futur simple. Comment les participants à l'étude ont-ils réagi à cet élément ?

28 membres de l'échantillon, soit 49,1 % du groupe, ont choisi la forme-cible, *would bury*, 50,9 % des participants ont émis d'autres réactions, dont 4 membres qui n'ont rien choisi, et 4 membres qui ont choisi *used to bury* comme correspondant. Ensemble, les 8 membres représentent 14,0 % des 57 membres. Les autres détails s'affichent dans le tableau suivant ;

Tableau 98 : traitement de « me plongerais » par les participants

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
buried	1	4	7,02	7,55	7,55
will bury	2	6	10,53	11,32	18,87
used to bury	3	4	7,02	7,55	26,42
bury	4	1	1,75	1,89	28,30
was burying	6	10	17,54	18,87	47,17
would bury	7	28	49,12	52,83	100,00
pas de réponse	.	4	7,02	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Ensuite, si l''échantillon est scindé en deux selon l'école d'appartenance, nous constatons des différences des performances dans les sous-groupes. Par exemple, pour le groupe UCC, *would bury* a été choisi par 20 répondants (56,6 % du sous-groupe). Les autres, qui constituent 43,4 % , ont réagi de manières diverses. Il y a 3 membres, (8,3 %) qui ont choisi *used to bury,* et 3 autres qui n'ont émis aucune réponse.

Pour le sous-groupe KNUST, 8 répondants (38,1 % du sous-groupe) ont choisi la forme-cible : *would bury.* Le fait se fait voir que 61,9 % du sous-groupe (13 membres) ont choisi d'autres options. 7 étudiants qui représentent 33,3 % du sous-échantillon KNUST, ont choisi *was burying* Les statistiques sont illustrées dans les tableaux :

Tableau 98a : traitement de « me plongerais » par les participants UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
buried	1	3	8,33	9,09	9,09

will bury	2	3	8,33	9,09	18,18
used to bury	3	3	8,33	9,09	27,27
bury	4	1	2,78	3,03	30,30
was burying	6	3	8,33	9,09	39,39
would bury	7	20	55,56	60,61	100,00
pas de réponse	.	3	8,33	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

Tableau 98b : traitement de « me plongerais » par les participants KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
buried	1	1	4,76	5,00	5,00
will bury	2	3	14,29	15,00	20,00
used to bury	3	1	4,76	5,00	25,00
was burying	6	7	33,33	35,00	60,00
would bury	7	8	38,10	40,00	100,00
pas de réponse	.	1	4,76	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Passons au dernier exemple.

...je mettrais un doigt...

Mettre (*un doigt*) est certainement un accomplissement. Surtout, si c'est un geste physique, le progrès se fait voir : un corps se déplace sous l'impulsion d'une force externe depuis un lieu jusqu'à un autre lieu. Donc,dans ce texte, il s'agit d'un verbe rendu imperfectif au passé par le suffixe *-ais*. La nature imperfective se redéfinit par le lien à une situation itérative indiquée par *... et quand j'en trouvais un.....une carte* : le verbe imperfectif devient itératif, parce que chaque fois que la situation se présente, l'action suivra. Ainsi, la situation ou la circonstance « prédit » le processus qu'encode le

conditionnel. En fait, c'est le conditionnel de l'habituel qui se trouve dans le texte original de Conrad

Pour cette item nous, avons fourni quatre options : le conditionnel, (*would put*) , *put*, *was putting* et *will put*. *Put* (prétérit) aurait pu convenir comme équivalent du point de vue de l'aspect habituel, mais, à l'instar des autres cas, le *simple past* habituel situe carrément le processus dans le passé sans le présenter de manière prédictive. *Was putting* peut être itératif, mais il présente un terme. Autrement, ce serait une action que se déroule à un moment donné. Enfin, *will put* n'est pas compatible avec la narration des événements passés. Tout compte fait, c'est seulement *would put* qui devient le correspondant sémantique de (*je*) *mettrais* et toute autre forme du conditionnel présent du verbe *mettre*.

L'ensemble de l'échantillon se divise en deux sur le critère de ceux ayant choisi la forme-cible et ceux ayant affiché un autre comportement. En termes des chiffres, 27 répondants ont choisi la forme-cible ; 30 participants l'ont raté. Ceux ayant choisi *would put* constituent 43,8 % en termes de pourcentages. Les autres représentent 56,2 % de l'échantillon.

Tableau 99 : traduction de « mettrais »

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
put	1	11	19,30	19,64	19,64
was putting	2	11	19,30	19,64	39,29
would put	3	27	47,37	48,21	87,50
will put	4	7	12,28	12,50	100,00
pas de réponse	.	1	1,75	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

En ce qui concerne les participants de la KNUST, 14 membres du sous-groupe ont choisi la forme-cible, *would put*. Ils représentent 66,7 % du groupe KNUST. Un participant, soit 4,8 % du groupe, n'a pas répondu à cet item.

Dans le cas du sous-groupe UCC, *would put* a été choisi par 13 participants, qui constituent 36,1 % des 36 individus. Les 23 membres du sous-groupe qui restent représentent 63,9 %.. Les statistiques détaillées s'affichent dans les tableaux qui suivent :

Tableau 99a : traduction de « mettrais » KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
put	1	3	14,29	15,00	15,00
would put	3	14	66,67	70,00	85,00
will put	4	3	14,29	15,00	100,00
pas de réponse	.	1	4,76	Manquant(e)	
Total		21	100,0	100,0	

Tableau 99b : traduction de « mettrais » par les répondants UCC.

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
put	1	8	22,22	22,22	22,22
was putting	2	11	30,56	30,56	52,78
would put	3	13	36,11	36,11	88,89
will put	4	4	11,11	11,11	100,00
Total		36	100,0	100,0	

4.7.2 Le plus-que-parfait

L e *plus-que-parfait* est un temps qui, en termes de l'aspect purement grammatical, signale l'accompli du passé, en parlant d'un état (situations) ou d'un processus (action). Le plus-que-parfait nous transpose au bout du processus verbal fini. Cependant, à la différence du passé composé, ce temps n'a pas de possibilité d'avoir une pertinence au présent chronologique, tant le processus verbal accompli est éloigné de l'observateur dans le temps. Une autre différence entre les deux temps composés, c'est que le passé composé peut être un temps absolu, d'où sa valeur de prétérit, alors que le plus-que-parfait n'a pas de valeur absolue. Tout emploi de ce temps le met en relation d'antériorité avec l'un des quatre temps passés : le passé composé, l'imparfait duratif, le conditionnel temps ou le passé simple. Il existe toujours un lien d'antériorité entre ce qui s'exprime au plus-que-parfait et ce qui suit, exprimé par l'autre temps. Un rien réciproque de postériorité s'établit entre les deux temps mais dans le sens opposé. En termes de la linguistique cognitive, surtout, de la grammaire et de la sémantique cognitives, le plus-que-parfait est une forme perfective d'un état

arrivé à sa limite naturelle ou imposée par la coercition. Comme, il ne constitue pas une partie majeure de notre étude, nous passerons à l'étude de ce temps dans le texte.

Dans le texte extrait de *L'Étranger*, il y a trois occurrences. L'une comprend une négation, les autres regardent une affirmation.

...parce que nous n'avions pas ouvert les persanes....

....n'avions pas ouvert les persanes est la forme au plus-que-parfait du verbe *ouvrir*. *Avoir ouvert* est l'infinitif composé, l'accompli, dont se réalise cette forme. Nous avons parlé des relations entre le plus-que-parfait et d'autres temps marquant le prétérit. Ici, ces liens sont explicites : la proposition contenant *n'avions pas ouvert* est une proposition circonstancielle de cause de la proposition principale qui suit et qui contient le passé composé:événement postérieur à la cause. Une fois de plus le traducteur a applique le principe de l'équivalence dynamique au lieu de la correspondance formelle (Nida et Taber, 1982) dans tous les deux cas où il avait affaire au plus-que-parfait. Dans ce cas précis,le texte traduit a « *because of...our having kept the blind down* » au lieu du correspondant formel « *because we had not drawn the blinds* ». Puisque notre but est d'étudier l'aspect verbal, nous avons restitué le verbe fini au lieu de garder le gérondif. Ainsi, nous avons proposé les options suivantes :*did not draw*, *have not drawn*, *would not draw* et *had not drawn*.

Regardant les options par les diverses conceptions de l'aspect et du temps verbaux, *did not draw* et *would not draw* ne sont pas compatibles au *n'avions pas ouvert* parce que le premier est un prétérit, le deuxième est imperfectif, en tant que conditionnel. *Have not drawn,* n'est pas compatible, étant au passé composé. Le correspondant formel,c'est donc *had not drawn*.

Les réponses données par les 57 répondants enquêtés pour cet élément verbal se divisent presque exactement en deux : *had not drawn* a été choisi par 29 répondants, soit 50,9 % du groupe. Parmi les 28 autres répondants, 2 participants n'ont pas émis de réaction, soit 3,51 %

...où elle avait mis nos deux maillots...

Comme dans l'exemple précédent, ce verbe est l'accompli du passé. La proposition dans laquelle il figure entretient des relations d'antériorité chronologique avec celle qui la précède dans le texte et dont elle sert de circonstant de lieu. C'est dire que l'action de mettre les maillots précède l'action de montrer. Dans le texte traduit dont nous nous sommes inspiré, le correspondant formel

est gardé : « *n which she had stowed our bathing kit …* ». Ceci permet aussi de garder les liens d'antériorité chronologique entre les propositions en anglais. Nous avons varié le verbe en employant *tuck* au lieu de *stow* : les deux sont synonymes. Cela nous donne « *...she had tucked both our swimming trunks...* ».

Nous avons proposé des options pour traduire *avait mis* ; *tucked, has tucked, would tuck, had tucked* et *was tucking*. Pour garder l'aspect accompli et les liens d'antériorité et de postériorité chronologiques, les répondants devraient choisir *had tucked*. La forme progressive *was tucking* est imperfective alors que *had tucked* est perfectif. *Would tuck* est conditionnel, et donc imperfectif. En plus, les deux temps sont diamétralement opposés : le conditionnel est le futur du passé ; le plus-que parfait et le *past perfect* sont le passé du passé. *Has tucked* s'oppose à la forme-cible : les deux sont des accomplis, mais les deux s'opposent sur le plan de temps-repère : le présent contre le passé. *Tucked* met en relief le processus plutôt que le résultat au du résultat.

Pour les réactions, 30 répondants (52,6 % de l'ensemble) ont choisi *would tuck,* contre 27 membres, soit 47,4 % ayant émis d'autres réactions, y compris, ceux qui n'ont pas choisi de réponse. Ces derniers comprennent 5 participants ou 8,8 % du groupe : toutes les autres options ont été choisies, comme affichées dans le tableau qui suit :

Tableau 100 : traduction de « avait mis »

Étiquette de valeur	***Valeur***	***Fréquence***	***%***	***Pourcentage valide***	***Pourcentage cumulé***
tucked	1	4	7,02	7,69	7,69
has tucked	2	7	12,28	13,46	21,15
would tuck	3	5	8,77	9,62	30,77
had tucked	4	30	52,63	57,69	88,46
was tucking	5	6	10,53	11,54	100,00
pas de réponse	.	5	8,77	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Il est à savoir que deux tiers des étudiants de la KNUST, c'est-à-dire 14 individus, ont choisi la forme-cible. 2 participants (9,5 % du sous-groupe) ont élu de ne pas y réagir. Les 5 qui restent ont choisi d'autres réponses. Personne n'a sélectionné *would tuck.* Les statistiques détaillées sont à apprécier à partir du tableau ci-dessous :

Tableau 100a : traduction de « avait mis » : KNUST

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
tucked	1	2	9,52	10,53	10,53
has tucked	2	2	9,52	10,53	21,05
had tucked	4	14	66,67	73,68	94,74
was tucking	5	1	4,76	5,26	100,00
sans réponse	.	2	9,52	Manquant(e)	
	Total	21	100,0	100,0	

Concernant les gens ayant participé à l'étude à l'Université de Cape Coast, 16 répondants ont sélectionné *had tucked*. Ils constituent 44,4 % du sous-groupe. 3 participants, soit 8,3 %, n'ont rien sélectionné comme réponse. Contrairement au cas des apprenants de KNUST, toutes les options ont été sélectionnées, comme l'on peut voir à partir du tableau 36b :

Tableau 100b : traduction de « avait mis » : UCC

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
tucked	1	2	5,56	6,06	6,06
has tucked	2	5	13,89	15,15	21,21
would tuck	3	5	13,89	15,15	36,36
had tucked	4	16	44,44	48,48	84,85
was tucking	5	5	13,89	15,15	100,00
sans réponse	.	3	8,33	Manquant(e)	
	Total	36	100,0	100,0	

...il avait mis un canotier...

Le dernier verbe, *avait mis,* ne devrait pas poser de problème d'analyse. Mais le verbe *mettre* + *habit* est perfectif, et comme nous l'avons expliqué ailleurs, le bout du processus verbal résulte dans un état : *porter*. Les deux verbes se traduisent vers l'anglais comme *wear. Mettre*, dans ce sens, peut se traduire aussi comme *put on*. L'anglaais permet de concevoir l'état ausssi comme un

perfectif, permettant ainsi le progressif. Par conséquent, le texte anglais a, pour *il avait mis unnn canotier*, la version suivante : *he was wearing a straw hat* au lieu de *he had worn a straw hat*. La première version est l'équivalent dynamique, plus élégant que la deuxième version qui serait le correspondant formel. Les réponses font preuve de cette bifurcation sémantique : les deux réponses favorites sont *had worn*, ce qui a attiré 30 répondants, et *was wearing* qui a été choisi par 16 répondants. Ensemble, 80 % des participants ont sélectionné les deux réponses. Notons que 4 participants n'ont pas émis de réponse. Ces gens représentent 7 % des 57 participants impliqués dans notre étude.le dernier tableau représente les statistiques qui découlent de l'analyse de cet item.

Tableau 101 : traduction du deuxième «avait mis»

Étiquette de valeur	*Valeur*	*Fréquence*	*%*	*Pourcentage valide*	*Pourcentage cumulé*
had worn	1	30	52,63	56,60	56,60
was wearing	2	16	28,07	30,19	86,79
wore	3	6	10,53	11,32	98,11
has worn	4	1	1,75	1,89	100,00
pas de réponse	.	4	7,02	Manquant(e)	
	Total	57	100,0	100,0	

Nous avons, jusqu'ici, essayé d'analyser les données verbales collectées à partir des copies des étudiants des deux institutions. Nous avons mené cette analyse à la lumière des concepts et des éléments théoriques dont l'équivalence dans la traduction,le temps verbal, l'aspect verbal et l'aktionsart, et la linguistique cognitive, surtout la grammaire cognitive de Langacker et la sémantique cognitive de Talmy. Ces analyses nous ont révélé des motifs réguliers à l'égard des comportements des participants aux stimulus verbaux, tant dans l'échantillon que dans les sous-groupes. Ces analyses terminées, il est logique que nous passions à l'étape suivante : la vérification des hypothèses de la recherche.

4.8 La vérification des hypothèses.

Nous partons de l'hypothèse nulle vis-à vis de la deuxième hypothèse : les étudiants akanophones de FLE traduisent les verbes français à l'imparfait et au passé composé en prenant en compte la nature inhérente des verbes, (c'est-à-dire, la classe vendlerienne à la quelle appartient chaque verbe) et l'aspect grammatical des verbes, et en faisant appel à la connaissance inconsciente de l'aspect en akan. Cette hypothèse représenterait l'approche idéale vers le traitement des deux temps verbaux. Toutefois, l'évidence, fondée sur l'analyse des réactions des participants, ne soutient pas cette situation idéale à 100 %. En d'autres termes, une majorité des participants ont

régulièrement sélectionné les formes ciblées des verbes, avec des proportions variant selon le verbe spécifique. Entre les deux sous-groupes, nous avons découvert qu'un plus grand nombre des répondants de la KNUST tendent à choisir la bonne forme du verbe que les étudiants de l'UCC. Pourquoi cette différence ? Nous ne pouvons pas y trouver une explication. En outre, il y a régulièrement ds sections dont les individus n'ont pas réagi à des verbes. Ceci nous indique que ceux qui n'ont pas répondu aux items n'arrivent pas à appliquer les concepts d'aspect et d'équivalence comme filtres pour pouvoir sélectionner la forme qu'il faut. Il y a des verbes pour lesquels les apprenants n'avaient pas d'option réelle, comme *être* comme copule, car normalement, la copule ne se prête pas à des formes progressives. Tel est aussi le cas de *avoir* comme *posséder*. De plus, les deux, et tant d'autres verbes d'état, ne s'emploient avec un aspect accompli : *avoir eu* et *avoir été* sont des formes assez rares parce que ce sont des imperfectifs. Nous avons aussi vu lors de l'analyse des questionnaires que la connaissance pratique de l'aspect n'est pas universelle chez les enquêtés. Il n'est pas donc surprenant que certains apprenants aient sélectionné des formes verbales autres que celles ciblées, comme des correspondants des formes verbales dans les extraits.

Face à l'évidence découlant de l'analyse détaillée des données, nous rejetons l'hypothèse nulle en faveur de l'hypothèse du départ. Ceci dit, il faudra nuancer notre deuxième thèse :

certains étudiants akanophones apprenants du FLE traduisent le passé composé avec the *present perfect* et l'imparfait avec le *past continuous* ou *past progressive,* qui sont les correspondants formels classiques des verbes sans considérer les caractéristiques du processus encodé par le verbe en question, et sans appel à leur connaissance pratique du système aspectuel de l'akan qu'ils parlent plus ou moins au quotidien.

Étant donnée l'analyse faite des données du questionnaire et du test écrit, nous pouvons conclure que notre troisième hypothèse est confirmée :

la connaissance du système temporel du verbe anglais chez nos enquêtés tend à mener ces derniers à imposer une fausse interprétation du point de vue aspectuel au passé composé et à l'imparfait des verbes français, laquelle interprétation empêche la juste traduction de ces temps verbaux vers l'anglais.

4.9 Conclusion partielle

Nous avons parcouru les instruments de collecte de données dans ces chapitres. Nous avons examiné les enregistrements sonores qui nous ont révélé les réflexes psycholinguistiques des

apprenants lors du traitement des langues dans des tâches de traduction orale. Nous avons découvert que ces apprenants réagissent plus promptement en anglais qu'en akan.

En outre, nous avons découvert que les apprenants sont plus exposés à l'anglais et au français qu'à l'akan dans leur parcours éducatif, ce qui promeut le dévéloppement des reflèxes plus fins en anglais qu'en akan. Donc, devant une tâche académique, les apprenants travailleraient mieux quand les tâches font appel à des compétences en anglais et à du savoir en anglais que dans celles qui font appel à l'akan.

Dans le chapitre suivant, nous allons examiner les implications didactiques de ces révélations et les débouchées possibles. Enfin, nous clôturerons la rédaction avec une conclusion générale

CHAPITRE 5

Pertinence didactique de l'étude

5.0 Introduction

Dans ce chapitre, nous essayons d'appliquer nos découvertes au problème du traitement des verbes français spécifiquement, d'abord, et puis aux verbes généralement, quelle que soit la langue. Étant donné que l'aspect est une catégorie verbale universelle à manifestation différente selon les langues (Chaker, 1989), il serait éventuellement possible d'éveiller les apprenants aux fines distinctions qu'encodent les diverses combinaisons et réalisations des verbes dans n'importe quelle langue (maternelle, seconde, véhiculaire ou étrangère).

Nous avons constaté, tant lors de la pré-enquête que de l'analyse des données, que la non-familiarité avec le concept de l'aspect verbal (au sens large du terme : lexical et grammatical) a empêché les apprenants de réaliser les formes pertinentes des verbes français proposés dans les extraits dont nous nous sommes servi pour constituer le deuxième instrument de collecte de données. Le fait de séparer l'aspect en deux types est nécessaire ; toutefois, elle n'a pas vraiment de bien-fondé du point de vue des divers rameaux de la linguistique cognitives chomskienne et post-chomskiennes. (Taylor, 2002 ; McGlashan, 1992). En fait, comme le note McGlashan (*in ibid*.), les processus de traitement linguistique font partie intégrante de la cognition, un constat répété auparavant par bien d'autres chercheurs dont Chomsky (1965) et Goldberg (1995, 2006). Notre raisonnement ici est le suivant : si le langage fait partie intégrante de la cognition, les mêmes processus cognitifs sous-tendent le traitement de tout input linguistique. Cela étant vrai, nous allons essayer de construire un scénario qui pourrait permettre de prendre en compte les processus cognitifs relatifs à l'appréhension de l'aspect comme une catégorie générale dans les cours de FLE, mais aussi dans l'usage quotidien des langues. D'abord, nous allons étudier le transfert interlingual, parce que c'est ce dont il s'agit ici, que nous considérions la combinaison anglais-français ou qu'il s'agisse du triade akan-anglais-français. Puis, nous allons examiner le rôle que pourraient jouer les langues maternelles et véhiculaires dont l'akan dans l'appréciation chez l'apprenant des diverses facettes du problème de l'aspect. Ensuite, nous nous évertuerons de rendre compte de la mise de côté de cette catégorie en faveur du temps verbal. De là, nous récapitulerons la place de l'anglais dans la vie de l'apprenant moyen, cette fois-ci avec un œil critique. De ces deux discussions, nous allons donc proposer des remèdes aux défis des apprenants vis-à-vis de l'aspect. Pour cette tâche, nous allons nous baser sur les mêmes outils qui nous ont guidé jusqu'ici : les différentes branches de

la linguistique cognitive, les diverses théories « non-cognitivistes » de l'aspect, dont celle de Comrie, et la traduction scolaire sur cette même donnée.

De ces propositions, nous allons examiner aussi les implications pour la politique linguistique, les problèmes de langue étant aussi les problèmes de société. Nous espérons confronter l'état actuel spécifique et celui que nous croyons serait plus bénéfique aux divers niveaux de la société. Enfin suivront les perspectives générales pour l'enseignement-apprentissage des langues : les comparaisons interlinguales régulières et inter-catégorielles et intra-catégorielles. Passons au vif du chapitre.

5.1 Le transfert interlingual

Il existe une littérature savante considérable sur le transfert interlingual ou plus généralement, l'influence interlinguale (*cross-linguistic transfer* et *cross-linguistic influence* en anglais, Clyne, 1997 ; Cenoz et Genesee, 1998 ; Cenoz, Hufeisen et Jessner, 2001). Selon Gass et Selinker (1983 : 373), *« For most researchers, language transfer is the use of the native language (or other language) knowledge – in some as-yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language* »[31], une définition étayée par celle de Sharwood-Smith (1994 : 194) : « *the influence of the mother tongue on the learner's performance in and /or development of a given target language ; by extension, it also means the influence of any 'other tongue' on that target language*.[32] »

Faisant des commentaires de ces définitions De Angelis et Selinker (2001) notent qu'elles impliquent la possibilité du transfert des savoirs linguistiques natifs et non-natifs dans la construction de l'interlangue. Les deux auteurs affirment que tous les systèmes linguistiques dans le cerveau de l'apprenant sont actifs et se font comme une compétition les uns aux autres lors de la production de l'interlangue nouvelle. Cette idée n'est pas nouvelle, parce que Myers-Scotton (2002, 2005) adopte l'idée déjà quand elle explique que les langues dans le cerveau du locuteur sont toutes activées dans la réalisation de l'interlangue qui devient le code mixte, sauf qu'ici, elles coopèrent pour la réalisation de la structure de surface.

Nous avons montré déjà que ce concept s'applique à notre étude, étant donné que les enquêtés ont au moins deux langues à part le FLE, certains parlant quatre langues et plus. Nous savons que

31. *Pour la plupart de chercheurs, le transfert interlinguistique est l'emploi des savoirs de la langue maternelle (ou d'une autre langue-par des moyens encore flous- dans l'acquisition d'une langue seconde ou autre.*

32. *L'influence de la langue maternelle de l'apprenant sur sa performance dans une langue-cible donnée ; par extension, il désigne aussi l'influence de toute autre langue sur cette langue-cible.*

certains répondants mâles ont omis le pidgin : ce serait parce que le pidgin est considéré comme un parler inférieur, surtout parmi les instances éducatives. Examinons les facteurs qui touchent aux influences interlinguales afin d'identifier lesquelles s'appliquent aux cas que nous avons étudiés.

Hammarberg (2001 : 22-3) a énuméré et expliqué les facteurs qui influencent le transfert de la L2 vers la L3 (dans notre cas 'L3' désigne le français, bien que ce dernier puissent être L5). Proéminent parmi ces facteurs est la distance typologique entre la L1 et la L3 et, en revanche, la proximité typologique entre la L2 et la L3. Pour Hammarberg (*in ibid*.), tel est le cas des Chinois locuteurs de l'anglais L2 qui essayent d'apprendre l'allemand L3. La question de proximité entre la L2 et la L3 s'étend à la proximité culturelle (ou sociolinguistique). Ce facteur paraît être prouvé dans l'étude de cas menée par De Angelis et Selinker (2001) où un sujet qui parle anglais comme L1, espagnol comme L2 et apprend l'italien L3 a exploité sa connaissance de l'espagnol pour faciliter son accès aux éléments italiens. De Angelis et Selinker concluent que :

> *Although positive interlanguage transfer is not the focus of the present paper, it is common sense to assume that the subject's listening comrehension in italian would be facilitated by his previous knowledge of Spanish. Pedagogically, it wouldn't have been possible to exploit such positive interlanguage influence if the subject had been fluent in a language typologically distant from the target language*[33].

De son côté, Cenoz (2001) a prouvé que le basque L1 n'a eu aucune influence sur l'apprentissage de l'anglais alors que l'espagnol L2 a eu des éléments transférés vers l'anglais parmi les apprenants d'une école au pays basque : le premier n'est pas de la famille indo-européenne ; le deuxième en fait partie, tout comme l'anglais. Inversement, le basque L2 n'a pas eu d'influence sur l'acquisition de l'anglais L3 alors que chez ceux dont l'espagnole était la L1, l'espagnol a eu beaucoup d'influence sur la L3.

Il est donc naturel, dans le cas de nos enquêtés, qu'ils fassent appel à l'anglais qui est pour nombre d'eux, la L2. Admettons que le français est plus proche de l'anglais que l'akan l'est des deux, les deux premières langues étant indo-européennes et partageant certains items lexicaux et beaucoup d'autres caractéristiques linguistiques, la dernière étant une langue nigéro-congolaise sans lien aux deux, hormis quelques emprunts lexicaux à l'anglais. Le fait que le français et l'anglais sont relativement proches l'un de l'autre du point de vue socioculturel tient également pour cette étude,

33. *Bien que le transfert interlingual positif nse soit pas le centre d'attention du présent article, c'est logique de supposer que la compréhension auditive du sujet en italien est rendu facile par sa connaissance antérieure de l'espagnol. Du point de vue pédagogique, si l'apprenant avait été compétent dans une langue distante de la langue-cible selon la typologie, il n'aurait pas pu exploiter ce transfert interlingual positif*

car l'anglais et le français sont issus des cultures qui se côtoient depuis des siècles, bien longtemps avant l'arrivée des deux langues au Ghana.

Le deuxième facteur mentionné par Hammerberg (2001) c'est le degré de compétence relative de l'emploi des langues déjà existant dans le répertoire de l'apprenant. Selon Hammerberg, la L2 influence plus l'apprentissage et l'emploi de la L3 si l'apprenant est plus compétent en L2, surtout si la L2 est acquise et employé dans les milieux et situations naturelles. Nous avons déjà montré que les apprenants sont au moins assez compétents en anglais. En tant que langue officielle, l'anglais s'emploie dans des situations formelles **(Crystal, 2002**). En outre, il sert souvent de moyen de communication inter-ethnique. Bref, comme le résume Amuzu (2005) et Forson (1979), l'anglais est partout et trop puissant. Ce qui est plus intéressant, c'est que le statut de l'anglais surtout de la variante américaine est remarqué même en Europe (Hoffmann, 2000). En fait, Hoffmann (*in ibid*.:1) écrit :

> *...today one has to admit that certainly one of the most remarkable linguistic developments of the twentieth century has been the phenomenal spread of the English language to all parts of the globe.*[34]

Elle ajoute d'ailleurs que :

> *English has now become visible throughout Europe and beyond in a large number of domains such as commerce, sport, entertainment, youth culture and tourism. It has become most evident in the media, and in many countries seems to be the dominant language of advertising, especially for consumer goods such as clothes, cosmetics, cigarettes and cars*.[35]

Certes, nos enquêtés ne peuvent pas se passer de l'anglais, dans la mesure où il n'y a pas d'autre langue officielle, même si toutes les langues nationales/natives sont des langues vivantes, notamment l'akan, le dagbani et l'ewe jouissant d'une vitalité ethnolinguistique relativement indestructible et que certaines de ces langues sont employées dans les médias électroniques.

La proximité temporelle de l'emploi de la L2 a un impact non-négligeable sur l'influence que la L2 exerce sur l'acquisition de la L3. C'est dire que, si la L2 a été récemment utilisée par un locuteur par rapport à sa L1, celle-ci a plus de chances d'influer sur la L3 qu'il apprend. Selon Hammerberg (2001) une L2 employée récemment est toujours disponible au niveau de l'esprit de

34. *Aujourd'hui, l'on doit reconnaître que l'un des développements linguistiques les plus remarquables du 20e siècle est la diffusion rapide dans tous les coins du monde*.

35. *L'anglais est maintenant visible partout en Europe et même au-delà dans un grand nombre des domaines tels que le commerce, le sport, l'industrie du spectacle, la culture des jeunes et le tourisme. Il est le plus visible dans les médias et semble être la langue dominante surtout dans la publicité des biens de consommation comme la couture, les produits de beauté, les cigarettes, et les voitures*

l'apprenant. Elle peut, en conséquence, être activée dans l'acquisition d'une L3. Comme il y a deux niveaux d'emplois, mental et verbal (certains ajouteraient le graphique), et que la L2 présumée est toujours active dans le même domaine que la langue-cible, les apprenants sont toujours susceptibles d'apporter des influences de l'anglais à la nouvelle interlangue qu'ils sont en train de construire pour le français L3.

Le dernier facteur qui détermine l'influence de la L2 sur l'acquisition/apprentissage d'une troisième langue, selon Hammerberg, c'est le statut social de la L2. Plus la L2 est élevée dans la société diglossique ou polyglossique, plus elle jouera un grand rôle dans l'acquisition de la L2. Par rapport à ce critère aussi, nos enquêtés trouvent que l'anglais, langue importée à l'origine, se met en position-clé pour influencer leur acquisition de la L3 : depuis l'indépendance, l'anglais jouit de statut de langue officielle unique (Owiredu, 1964, etc.).

Nous lisons aussi chez Cenoz (2001) le jeu entre ces paramètres. Il énumère parmi les facteurs déterminant l'influence des langues antérieurement acquises ou apprises sur l'apprentissage d'une Lx, l'âge de celui qui acquiert la Lx. Il (Cenoz, 2001 : 16-17) explique que les apprenants plus mûrs s'aperçoivent de la proximité ou de la distance entre une langue-source et une langue-cible et agissent en conséquence :

> *Older students are able to perceive that Basque and English are typologically more distant than Spanish and English, and that they could use Spanish rather than Basque as a base language when acquiring English. Younger learners' lower metalinguistic ability does not allow them to perceive objective linguistic distance, and they find both Spanish and Basque terms as transferable*[36].

Cette conclusion serait vraie ; toutefois, comme nous n'avons fait qu'une comparaison entre les écoles, nous ne saurons nous prononcer sur la justesse de ce constat. L'on peut s'imaginer que plus un apprenant est mûr en termes d'âge, plus il est conscient du fonctionnement des langues du point de vue métalinguistique, toute autre variable étant tenue constante.

Ces études accentuent toutes l'influence interlinguale en termes de transfert observable : l'emprunt lexicale pour la plupart de temps, mais aussi les transferts syntaxiques ; la nôtre se basant sur un transfert des règles morphosémantiques difficilement observables se verrait comme obéissant

36. *Les apprenants plus âgés peuvent percevoir qu'en termes de typologie, l'anglais et le basque sont plus distants l'un de l'autre que l'anglais et l'espagnol ; donc il peuvent se servir de l'espagnol comme langue de départ lorsqu'ils apprennent l'anglais. La compétence métalinguistique plus rudimentaire des jeunes apprenants ne leur permet pas de juger la distance linguistique objective. Par conséquent, ils trouvent les items basques et les éléments espagnols également transférables*

à un ensemble de règles différentes de celles qui régissent ces études que nous venons d'examiner. Ne perdons pas de vue le fait que les divisions que nous faisons dans l'étude du langage humain ne sont qu'artificielles et faites pour des raisons de commodité : Elle doit être considérée de manière unifiée et comme faisant partie de la cognition générale. (Goldberg, 1995 ; 2006. ; Robinson et Ellis, 2008 ; Lakoff, 1987)

5.2 Rôle possible de la connaissance de l'akan

Au Ghana, des études portant sur les influences interlinguales ont été menées pour démontrer que la connaissance des langues nationales telles que le ga, l'ewe et l'akan a une influence sur l'apprentissage et l'emploi de l'anglais (Gyasi, 1991 ; Owusu-Ansah, 1992 ; Ngula, 2011). Mais il n'y aurait aucune étude investigant l'influence que ce soit positive ou négative, sur l'apprentissage des langues étrangères, en l'occurrence, le français. Nos enquêtés ont démontré qu'ils abordent le français par le biais de l'anglais. Pourtant, à partir des observations et des lectures que nous avons faites, et dans le cadre de cette étude et ailleurs, nous avons suffisamment de preuves que la connaissance de l'akan L1 ou L2 peut aider les apprenants du FLE dans la maîtrise de la morphosémantique du verbe, surtout en ce qui concerne la paire aspect-temps. Comme le note Lyons (1977 : 705) cité par Rocca (2007:5) :

> *Aspect is, in fact, far more commonly to be found throughout the languages of the world than tense is: there are many languages that do not have tense, but very few, if any, that do not have aspect. Furthermore, it has been argued recently that aspect is ontogenetically more basic than tense, in that children whose language has both, come to master the former more quickly than they do the latter.*[37]

Si l'aspect s'apprend plus facilement que le temps verbal et s'avère plus répandu que la dernière catégorie, comme justement l'affirme Lyons, il serait possible de faciliter l'acquisition des distinctions aspctuelles par les apprenants du FLE qui sont akanophones compétents, si les enseignants partaient du système aspectuel de leur langue-filtre primaire. Alternativement, les enseignants pourraient aborder le FLE en confrontant les trois systèmes. Il est parlant que Bocca (*in ibid.*) établit, à propos des temps verbaux anglais et italiens (le *simple past* et le *progressive* anglais, et le *passato prossimo* et l'*imperfetto*) que : « *the simple past....conflates perfective and imperfective aspect ; the passato prossimo .... is a perfective past ; the progressive ... and the imperfettto... are imperfective forms* [38]». Nous avons vu que le *simple past* anglais exprime l'itératif, le duratif, l'état, le semelfactif et le prétérit, ce qui conforte la position de Bocca à propos de ce temps. En akan, ce

37. *L'aspect est beaucoup plus répandu dans les langues du monde que le temps. Plusieurs langues n'ont pas le temps verbal, mais s'il y en a qui n'auraient pas l'aspect, elles sont très peu*

38. *Le simple past....confond les aspects perfectif et imperfectif ; le passato prossimo.....est un passé perfectif ; le progressive et l'imperfetto sont des formes imperfectives*

qui sert normalement comme prétérit est décidément perfectif ; le progressif a toujours la même forme et l'accompli se réalise toujours d'une manière régulière. Le progressif en français n'a pas toujours de marques morphologiques distinctives ; toutefois savoir le fonctionnement des divers niveaux de l'aspect du verbe akan, et du verbe anglais pourrait sans doute permettre de mieux apprécier les mêmes processus en français.

Comme l'expression du temps n'est pas morphologiquement encodée en akan, il ne sera pas prudent de laisser croire que l'enseignant puisse se passer du système de temps de l'anglais aux moments où il devrait guider l'apprenant à maîtriser le fonctionnement du système verbal français, car, après tout le concept du temps verbal existe aussi en français. Plutôt, l'enseignant ferait mieux de guider l'apprenant à comparer les trois langues, là où cette comparaison se révèle essentielle. Les enseignants ne sont pas tous akanophones, mais cela importe peu. Les langues kwa, dont l'akan, auraient plus ou moins les mêmes distinctions accompli-inaccompli. L'enseignant pourrait donc se baser sur ces caractéristiques pour éveiller la conscience des apprenants sur les différences analogues et entre les langues française et anglaise.

En ce qui concerne spécifiquement surtout ce qui se dénomme l'aspect lexical, nous osons dire qu'il se repère facilement aussi en fanti et en twi. Nous pourrons convoquer des verbes qui répondent à chaque catégorie :

dɔw : (sarcler, ; cultiver la terre) peut se classer dans la case activité ;

dɔw abasa eduonu (sarcler une parcelle de vingt mètres de long) renvoie plutôt à une sorte d'accomplissement ;

sarcler. mètre.pl.vingt

di hene/dzi hen (être roi *ou* chef) relève d'un état ;

être.roi

hwenti (*huntsi*) et *bɔ wa* (*waw*) - *éternuer* et *tousser* respectivement, sont de l'ordre des achèvements.

Ici, il ne s'agit pas d'une coercition, dont nous serions accusé par d'aucuns, parce que le concept de l'aspect lexical est étroitement lié à l'action et aux états, ce qui peuvent s'encoder facilement au moyen des verbes. De plus, le classement de l'aktionsart reflète des phénomènes naturels, à savoir, la perception et la cognition, les mêmes processus qui permettent de distinguer les réalités que dénomment les verbes et les noms selon les linguistiques cognitives (Talmy, 2000a, 2000b ; Langacker, 2002, 2008a).

Éveiller l'apprenant akanophone aux parallélismes entre les langues, bien que ce ne soit peut-être pas une tâche facile, pourrait réduire l'étrangeté du français langue étrangère et la distance perçue entre les langues. Comme conséquence, cette réduction éventuelle pourrait atteindre deux objectifs immédiats : la remise en valeur de l'akan, et le développement d'une certaine affection pour le français langue étrangère.

Ceci dit, nous reconnaissons qu'il existe des caractéristiques de la morphologie verbale de chaque langue qui ne sont pas présentes dans les autres langues, par exemple, la question de l'accord, si proéminente en français, et à un degré moins évident, en anglais, mais absente dans les langues akan. Nous avons déjà mentionné plus tôt que l'akan, en tant que partie des langues indigènes et/ou locales, occupe un rang inférieur par rapport aux langues en provenance de l'Eurasie et du Moyen Orient. Examinons ce rejet un peu plus profondément.

5.3 Négligence de l'akan

À vrai dire, ce que nous examinerons dans cette section s'applique également aux langues qui occupent le même rang que les langues et les variantes de l'akan, voire plus valable, étant donné que la plupart des langues tombant sous cette catégorie seraient doublement menacées, tant par l'akan, surtout le twi, que par l'anglais (Akpanglo-Nartey et Akpanglo-Nartey, 2012 ; Blench, 2007 ; Lewis, Simons et Fennig, 2014). Selon Lewis, Simons et Fennig (2014), il n'y a que sept langues en danger au Ghana. Leur conclusion, fondée sur le nombre de locuteurs, serait valable ; cependant, les facteurs sont plus complexes qu'il n'y paraît. Il s'agit de l'attribution d'un statut supérieur à certaines langues au détriment des autres. La présence territoriale de l'akan est vaste : ses variantes sont parlées par beaucoup. Lewis, Simons et Fennig (*in ibid*.) affirment que la population des locuteurs de l'akan (toutes variantes confondues ; L1 et L2 confondues) était de 8 200 000 personnes en 2004. nous croyons que c'est une sous-estimation. Même si nous acceptons ce chiffre, le taux de croissance naturelle aurait permis d'ajouter quelques centaines ou milliers de locuteurs au fil des années.

Les langues nationales sont sous pression énorme. Le statut particulier de l'anglais lui confère une attractivité certaine. Appartaim (2009) observe sans ambages que ces langues sont progressivement abandonnées. Ce constat a été déjà fait par Edu-Buandoh (2006) et beaucoup plus tôt par Forson (1979). Appartaim (*in ibid*.:19-20) par exemple, attribue la perte progressive des

langues indigènes à la promotion de l'anglais. Elle explique le danger de disparition qui menace ces langues locales dans ces termes :

> *This elevation has had its effects on the study of the local languages in the present day. Currently, in the junior high and senior high schools there is a general lackadaisical attitude towards the study of the local languages and students would not want to be caught speaking in their language. The school authorities also compound this problem with the emphasis on the use of English to the extent that one sees on various classroom doors and at vantage places such signs as 'Speak English always' and 'Please, speak English'.*[39]

Pour sa part, Edu-Buandoh (2006 : 132-133) nous rapporte que :

> *It is common to see Ghanaians who come from the same language background choosing to use English in conversation rather than their own native language. Perhaps the British did not intend for English to be the lingua franca among Ghanaians who shared a form of communication, but using English as a lingua franca has been prevalent in Ghana. Although Akan (usually Twi) enjoys the function of lingua franca too, most people resort to English rather than Twi for intelligibility*[40].

Elle note que l'anglais occupe une place prestigieuse dans la vie des Ghanéens. Spécifiquement, les participants de son étude ethnolinguistique valorisent, de façon inconsciente, tous l'anglais au-dessus de leurs langues maternelles et les autres langues qu'ils parlent. Elle ajoute que la plupart des Ghanéens ne considèrent pas ceux, comme les anciens et les chefs traditionnels, qui parlent « les formes pures » des langues indigènes comme appartenant à l'élite de la société Ghanéenne ; ils réservent ce statut à ceux qui peuvent parler couramment anglais « impeccable ».

En ce qui concerne l'emploi des langues indigènes dans le milieu universitaire, il est rare que des occasions qui soient favorables se produisent spontanément : hormis les cours de langues indigènes, les situations d'échange verbal indiquent l'anglais strictement formel :

> *The purely academic context excludes ... the use of Ghanaian languages. There are really not many communicative situations that demand the use of Ghanaian languages in the university ... about five Ghanaian languages are studied as subjects at the government-funded universities. The private universities do not have Ghanaian languages departments.* (Edu-Buandoh, *in ibid*. : 142)[41]

39. *La promotion a eu un impact sur l'étude actuelle des langues nationales. Maintenant, il existe généralement un manque d'enthousiasme vis-à-vis de l'apprentissage de ces langues dans les collèges et les lycées. Même les étudiants évitent de parler leurs langues. Les instances scolaires rendent pire ce problème en mettant l'accent sur l'emploi de l'anglais à telle enseigne que l'on trouve affichés sur les portes et aux endroits stratégiques des panneaux avec des inscriptions comme « **parlez toujours anglais** » et « **parlez anglais, s'il vous plaît** »*

40. *L'on voit fréquemment des Ghanéens d'une même origine linguistique choisir de causer en anglais plutôt qu'en langue maternelle. Les Anglais ne voulaient pas peut-être que la langue anglaise serve de lingua franca pour des Ghanéens qui ont une forme de communication en commun ; cependant, l'emploi de l'anglais en lingua franca est répandu au Ghana. Même si l'akan (communément, le twi) jouit aussi du statut de lingua franca, la plupart des gens recourent à l'anglais pour les échanges*.

Telle est la situation dans les milieux formels : les langues indigènes sont reléguées aux fonctions informelles et à l'Université de Cape Coast , le Département des Langues Ghanéennes et de la Linguistique serait l'un des plus petits au sein de la Faculté des Lettres Modernes. Guerini (2007 : 5) insiste sur le fait que dans les milieux académiques, les enseignants des langues ghanéennes sont méprisés par leurs collègues, une attitude qui se répand par la suite parmi les apprenants. Très récemment, une enseignante a prédit l'extinction des langues indigènes dans 60 ans. Elle attribue cette disparition à l'attitude des parents qui essaient de faire acquérir l'anglais aux enfants.

Il est certes inimaginable à beaucoup que des langues telles que l'akan ou l'ewe puissent disparaître, mais nous savons que les enfants et les adultes scolarisés font preuve du mélange de codes même dans des situations où ils sont censés parler exclusivement l'akan (ou autre langue indigène ; Dzivor, 2009 ; Guerini, 2012).

Il y a même certains instruits qui dédaignent de parler leur L1 ou une autre langue indigène ou nationale sans y mélanger des éléments en provenance de l'anglais. Guerini (*in ibid.*) rend compte d ce dédain quand elle note que ses interlocuteurs lui révèlent que parler de la sorte provoque le mépris, voire des railleries. En plus, il est remarquable que le mélange de codes qu'étudie Guerini se déroule sans hésitations, sans pauses et sans reformulations en akan pure, qui pourraient servir de signes d'un effort de l'éviter. Elle rejette la possibilité que ce soit un phénomène réalisé de façon consciente, concluant que :

> *I do not believe that the insertion of English words and phrases is the result of a 'deliberate' (i.e. a conscious) choice made by Akan speakers. In fact, speakers seem to be quite unaware, and only when the attention is explicitly drawn on their speech, they concede that the ability 'to speak good Twi' is actually languishing*[42]. (pp.187-188)

Ce constat, fait par un chercheur étranger, confirme notre assertion que l'akan est négligé et par les instances et par les locuteurs eux-mêmes, et que les jeunes perdent progressivement la compétence linguistique en akan. Ceci explique, en partie, pourquoi nos enquêtés prennent pour langue de référence pour l'acquisition du système verbal du FLE l'anglais, plutôt que l'akan qui est

41. *Le milieu académique formel exclut...l'emploi des langues ghanéennes. Il est difficile de rencontrer beaucoup de situations de communication sur le campus qui permettent que les langues ghanéennes soient employées....quelque cinq langues ghanéennes sont enseignées comme matières dans les universités publiques. Les universités privées n'ont pas de départements de langues ghanéennes.*

42. *Je ne crois pas que l'enchâssement d'éléments anglais résulte d'un choix délibéré (conscient) de la part des locuteurs de l'akan. À vrai dire les locuteurs semblent en être inconscients, et lorsque l'on tire leur attention de façon explicite sur leur prestation, ils avouent qu'en réalité, leur capacité de « parler du bon twi » souffre.*

acensé être leur L1 ou L2. Sans aller lus loin, on ne peut que partager ces observations de Guerini (*in ibid.* : 194) :

> *At this point, I believe I am in a position to suggest that by the 1970s the variety of Akan spoken in Ghana by English-Akan bilingual speakers was already undergoing the transition process that leads from prototypical code-switching to the development of a mixed code,..... Such a process is presumably the result of the prolonged contact between English and Akan, a contact originated under colonial rule and continuing to the present, with inevitable consequences for the language variety with lower prestige, i.e. Akan.*[43]

Il n'y a pas le moindre doute que « les conséquences inévitables » dont elle parle fait référence à la mort progressive de l'akan, qui pourrait donc être remplacé par un parler à tendance créole, ce qui aboutit, en fin de comte et à terme au résultat actuel des langues au Nigeria,où le pidgin anglais/langues territoriales devient de plus en plus langue majoritaire.

5.4 Le cas du FLE au Ghana : enjeux et défis

Nous dirions ici que le Ghana, en tant que pays entouré sur les trois côtés des pays francophones, reconnaît officiellement et au niveau conceptuel, l'importance du français comme langue de communication internationale (Yegblemenawo, 2012 ; Guerini, 2007) grâce à ses relations diplomatiques, sa position géographique et son appartenance aux organismes internationaux tels que le CEDEAO, l'UA et l'ONU. Pendant très longtemps, le FLE était enseigné dans la plupart des lycées ghanéens comme matière obligatoire au moins pendant les trois premières années scolaires, au-delà desquelles il devenait facultatif. À ce stade, la grande majorité des étudiants abandonnaient l'étude du français. Avec l'expansion de l'éducation sous la Réforme de 1987, le français est maintenu. Cependant, face au manque d'enseignants de la matière, le ministère adopte une politique qui rend le français obligatoire aux JHS (collèges) et aux SHS (lycées) à condition de la disponibilité des enseignants. Cet avertissement a conduit à une situation où les directeurs d'école ont juste refusé d'incorporer le français comme matière, plaidant le taux élevé d'attrition des enseignants de français. C'était une excuse justifiée, comme nous révèle le rapport de Casely- Hayford et al. (2010). Le rapport nous présente ensuite la véritable motivation de beaucoup d'enseignants de FLE au niveau pré-lycéen au Ghana :

> *Key motivations for becoming French teachers at JHS include the ambition of ultimately moving to tertiary levels and opting for courses which will allow teachers to transition into other careers, e.g. becoming diplomats or journalists*[44].

43. *À ce point je me crois en mesure de suggérer que, pendant les années 70, la variante de l'akan parlée au Ghana parmi les bilingues akan-anglais subissait déjà un processus de transition qui mène de l'alternance codique prototypique vers le développement d'un code mixte. Ce processus est présumé être le résultat du contact prolongé entre l'anglais et l'akan, un contact dont les origines se tracent à l'ère colonial et qui continue jusqu'aujourd'hui, avec des conséquences (négatives) inévitables pour la langue d'un prestige inférieur, à savoir, l'akan*.

En 2002, le gouvernement entreprend une nouvelle réforme qui, entre autres, vise l'accroissement rapide du français dans les institutions secondaires et tertiaires. Le comité chargé de la réforme accorde au français une place importante dans le système prévu. Il raisonne, comme l'ont fait les autres avant, à savoir que :

> *In view of Ghana's membership of the Economic Community of West African States (ECOWAS) and other international organisations, and also in order to promote cross-border exchanges and trade, the Committee* ***recommends the teaching of French throughout pre-tertiary education****. This recommendation should be carried out in phases. As a first step, it should be optional at the primary level and compulsory at the JSS.*[45]

Le gouvernement déclare, en effet, le français une matière obligatoire pour tout le monde, du moins, au niveau théorique. Le Ghana est admis en 2006 à l'Organisation Internationale de la Francophonie en reconnaissance de ses efforts de promotion du français dans le système éducatif (Yegblemenawo, 2012 ; Ghana News Agency. 2006). Cependant, les vieux problèmes qui traquent l'enseignement-apprentissage du FLE persistent : surtout, l'attrition des enseignants du français déjà mentionnée. Casely-Hayford et al. (2010) reconnaissent, de façon implicite, dans leur rapport quant à l'amélioration de la politique de l'enseignement/apprentissage du FLE au Ghana. Ils notent qu'entre 2007 et 2008, le nombre des lycées publics (SHS) où le FLE s'enseigne monte de 259 jusqu'à 283. L'année prochaine, le nombre chute de 283 à 281 lycées. Ces chiffres représentent environ 57 % des lycées publics au Ghana. Même si une moitié des lycées offrent le FLE, il demeure facultatif et, en termes d'effectifs, l'histoire est moins optimiste:en fait, elle est mixte. Il y a une croissance de 51 % de l'effectif d'étudiants qui apprennent le français entre les année scolaires 2007/08 et 2009/10. Même si 71 768 étudiants apprenaient le français en 2009/2010, Casely-Hayford et al (*in ibid*. : 9) expliquent, à partir des chiffres fournis par le Ministère de l'Éducation Nationale, que : « *However, even though about 50% of SHSs offer French,* ***only 9%*** *of students at public SHSs take French as a subject option based on 2009/10 SHS enrolment ....* [46]».

En outre, cette étude identifie, entre autres, le manque d'enseignants et la persistance des méthodes largement démodées et/ou mal adaptées à l'apprentissage (Casely-Hayford et al., *ibid*) :

44. *Parmi les motivations principales des enseignants du FLE au niveau JHS est celle d'accéder à des formations universitaires qui leur permettraient de choisir d'autres carrières par exemple, en diplomatie ou en journalisme*

45. *Eu égard à l'adhésion du Ghana à la Communauté Économique des États de l'Afrique de l'Ouest et à d'autres organismes internationaux, et aussi en vue de promouvoir des échanges et du commerce transfrontaliers, le Comité recommande l'enseignement du français à tous les niveaux éducatifs pré-universitaires. Ce projet devra s'appliquer en phases. D'abord, le français devra être facultatif au niveau primaire mais obligatoire au niveau du collège.*

46. *Cependant, bien que le français soit enseigné dans environ 50 % ds lycées, seuls 9 % des apprenants des lycées publics choisissent le français comme matière facultative, selon les statistiques d'inscriptions aux lycées pour l'année scolaire 2009/2010...*

French teaching at SHS level uses limited oral and "communicative" methods due to the lack of French language laboratories sufficiently equipped to teach oral French. Only the well-endowed schools have some level of French language-learning equipment. There was also a notable lack of adequate teaching and learning materials (TLMs) for French as well as a shortage of French teachers[47].

Sur cette question gênante de méthodes, nous dirons ceci : malgré le fait que les programmes de formation d'enseignants soient mis à jour de manière régulière, les méthodes vont de pair avec des équipements et des dispositifs spécifiques, qui ne sont pas toujours fournis. Quel que soit le niveau de la compétence théorique d'un enseignant, il ne pourra donner de son mieux que si les outils qui doivent être à sa disposition ne lui manquent pas. Notons bien que la citation ci-dessus remet en cause aussi les méthodes adoptées dans l'entreprise. Nous dirions que les découvertes de la psycholinguistique, surtout, celles liées aux divers rameaux de la linguistique cognitive, ne sont pas appliquées à la formation des futurs enseignants. Nous croyons que ces découvertes pourraient exercer un impact certain sur les principes qui soutiennent les pratiques de la classe de FLE et par extension, toute classe de langue.

C'est un fait appréciable que le gouvernement de France, par son ambassade à Accra, verse des fonds pour soutenir le programme de l'éducation nationale du Ghana. Que cela continue depuis plus de quarante ans témoigne du fait que l'État français aimerait voir le développement du système éducatif au Ghana en général, et que l'enseignement-apprentissage du FLE puisse se répandre dans toute école et à tous les niveaux. De plus, cette fidélité témoigne du fait que l'état actuel de l'enseignement-apprentissage du FLE reste moins que désirable. Pour nous, l'introduction des programmes du FOS aux institutions au niveau tertiaire dont les universités et d'autres écoles telles que l'Académie Militaire, le Ghana Institute of Journalism, (Yegblemenawo, 2012 ; Bakah, 2010) n'aide pas beaucoup le programme du FLE général. Et si nous admettons que les programmes du FOS aident à adapter les échanges aux besoins spécifiques des publics spécifiques d'une part, il ne fait aucun doute qu'ils peuvent permettre une rentabilisation maximum dans les investissements en termes d'argent et d'autres ressources (*voir* Zolana, 2013 ; Hilgert, 2008). Avec la popularité grandissante des programmes du FOS, les ressources qui seront autrement allouées au programmes du FLE deviendront progressivement moindres, mettant en danger et le programme et le but pour lequel le FLE a été introduit et diffusé au Ghana. C'est une vérité évidente pour le dernier averti des observateurs aujourd'hui.

47. *L'enseignement du français au niveau lycée se fait par des méthodes orales et « communicatives » limitées, étant donné le manque de laboratoires de langues bien équipés pour l'enseignement des cours de français oral. Seules les institutions nanties possèdent quelques équipements pour l'enseignement du français à l'oral. Il y avait aussi un manque grave de supports ainsi qu'une population insuffisante d'enseignants de français.*

Tout ce que nous avons discuté jusqu'ici se situe aux niveaux supérieurs, mais tout ceci a des conséquences non négligeables sur le niveau où l'échange linguistique et verbal se déroule : le domaine de la salle de classe. Tournons donc notre regard très attentivement de ce côté-là.

5.5 Suggestions en vue d'une amélioration de la pédagogie du verbe français

Dans tous ces allers et retours, il y a deux personnes qui doivent accepter pour le mieux et le pire, les séquelles et les bénéfices des décisions et des politiques. Ce sont l'apprenant qui reçoit le savoir et le savoir-faire, et est censé en bénéficier, et l'enseignant qui devrait transmettre ce savoir et doit transmettre en termes concrets les décisions (et les lapsus) des instances éducatives et politiques. Comme cette enquête porte principalement sur les apprenants, nous avons focalisé plus sur ce dont ils ont besoin. Ici, nous voudrions commencer par faire quelques suggestions à l'endroit des enseignants par rapport à la question de l'aspect du verbe.

Nous savons qu'il n'y a qu'un seul système aspectuel qui a quelque influence sur l'interprétation du verbe selon le temps et selon le processus encodé (Talmy, 2000a) Même Comrie qui a abordé la question de l'aspect selon l'approche grammaticale et Vendler qui a examiné le sujet du point de vue lexical étaient contraints de combiner les deux approches. Ceci veut dire que l'on ne peut faire un examen d'une section sans au moins reconnaître implicitement l'autre. Voilà l'unicité de l'aspect. Martelons le fait que dans les linguistiques cognitives dont la grammaire cognitive de Langacker, la sémantique prime sur la syntaxe (Fuchs, 2009 ; Victorri, 2004) et dirige les constructions. Si nous reconnaissons le principe de ce courant que la production langagière et l'interprétation du produit langagier reposent sur les compétences et les opérations cognitives générales (l'attention, la perception, le classement, etc.) (Fuchs, *in ibid.*), il est important de les intégrer dans les échanges et autres interactions dans la classe de FLE.

Nous ne voyons que trop clairement les apports possibles de notre étude à l'enseignement de l'aspect et du temps verbal. Il semble nécessaire cependant aujourd'hui d'introduire une nouvelle approche dans l'approche des verbes du français. Certes, la conjugaison est importante, et les apprenants devraient la maîtriser. Au-delà de cette maîtrise, que signifient les différentes désinences ? Quelles sont les différences et les similarités entre les temps du passé ? Quelles interprétations possibles impose-t-on aux verbes avec les diverses terminaisons et comment choisir une interprétation dans l'éventail des possibilités ? Ce sont quelques-unes de ces questions qui doivent nourrir la réflexion de l'enseignant de FLE face à la tâche de dispenser le savoir et le savoir-faire sur le verbe.

D'abord, il faudra que l'aspect puisse être abordé peut-être dès le début de l'enseignement du FLE et éventuellement, du FOS. Ce que nous proposons ici n'est pas une approche mécanique ; il s'agirait plutôt d'une jonction entre les principes de la grammaire cognitive ou d'une autre branche de la linguistique cognitive. L'enseignant pourrait ainsi commencer par aborder la distinction entre le verbe perfectif et le verbe imperfectif, en adoptant les critères de la grammaire cognitive ou ceux de la sémantique cognitive. Mieux si nous ne recommandons pas un éveil aux distinctions de façon stérile : l'enseignant devrait néanmoins élucider cette distinction en s'appuyant sur « une grammaire des ensembles », c'est-à-dire, une grammaire qui se base sur des textes oraux et écrits extraits des productions réelles, afin de vivifier les concepts impartis. En fait, cette « grammaire des ensembles » n'est pas un concept nouveau. Nous pourrions la rapprocher de la partie de la grammaire-traduction où l'apprenant était amené à étudier l'élément grammatical abordé dans la leçon du jour. La différence entre ce que nous proposons et l'approche de la grammaire-traduction se trouve dans les sources des extraits à employer. Pour le reste, on voit bien que la différence significative n'est pas tout due aux grammaires actuelles qu'aux habitudes et traditions des comportement des principaux acteurs de l'acte pédagogique.

À un niveau plus avancé, l'enseignant pourrait aborder les distinctions plus fines : il pourrait guider l'apprenant à découvrir les classes verbales de Vendler (1957 ; 1967) et les implications des classes pour l'interprétation des temps verbaux du français. Plus précisément, nous devrions lier la distinction binaire de la perfectivité à la différence sémantique et morphologique entre les formes sémelfactive et itérative d'un même verbe par exemple, *frapper*, *éternuer*, etc. En plus, l'enseignant pourra expliquer pourquoi l'aspect progressif n'est pas compatible avec les états, les sémelfactifs et les achèvements, et pourquoi cette compatibilité s'établit entre le progressif d'un côté, et les accomplissements ainsi que les activités de l'autre. Or, il semble être clair que ces distinctions peuvent également s'étendre aux temps verbaux.

Pour ce qui est des temps examinés dans cet ouvrage, les distinctions aspectuelles ont un impact immédiat. Nous avons sûrement bien compris que l'aspect n'est pas encodé uniquement par le verbe (Smith, 1997 ; Comrie, 1976 ; Riegel, Rioul et Pellat, 2011). Il faudrait que l'apprenant du FLE se rende compte des implications de l'emploi des circonstants et d'autres compléments du verbe pour l'interprétation aspectuelle du passé composé. Quant à l'apprenant moyen, il devrait réaliser que certains circonstants appellent l'interprétation du passé composé comme l'accompli du présent, et que d'autres dirigent l'interprétation vers le prétérit. Pour ce qui est de l'imparfait,

l'apprenant pourrait être éveillé à apprécier les distinctions fines que l'on fait entre le duratif des états et l'itératif des achèvements et des accomplissements. Pour l''enseignant, il faudra qu'il explique aux apprenants la source de ces distinctions, même si le progressif est encodé uniquement par les activités (naturels ou par coercition, comme dans le cas des sémelfactifs qui deviennent des activités par itération) et par les accomplissements dans d'autres cas.

Enfin, il y aura des moments où les formes insolites qui défieront les explications normales, apparaîtront dans l'usage. Nous croyons que, là encore, il y aura des solutions disponibles au sein du cadre de la psycholinguistique cognitive telles que le phénomène de la *unit extraction* qui permet d'imposer des limites à un processus initialement sans bornes (bien définies).

l'ensemble de ces recommandations auraient tendance à encourager des implications aussi sur les compétences linguistiques et pédagogiques de l'enseignant et ainsi, on aura compris surement notre argumentaire *supra* et ailleurs, en plus du transfert interlingual qui se fait par l'apprenant, que ce soit de façon apparente ou à la dérobée, sciemment ou non. À l'issue de nos analyses, il paraîtrait que le cas de nos enquêtés n' en est pas trop éloigné : bon nombre d'entre eux opèrent des transferts entre l'anglais et le français. Au niveau de l'aspect verbal, ce serait même mieux apparemment si l'apprenant s'appuyait sur une langue plus aspectuelle que l'anglais. Or, ce besoin semble être rempli par l'akan ou l'éwé ou le ga chez les apprenants qui ont une compétence assez avancée dans ces langues. L'akan ayant un système verbal assez transparent, il sera facile même pour quelqu'un qui n'en possède que des compétences communicatives fondamentales d'apprécier les parallèles aspectuels entre cette langue et le français. Les autres apprenants pourraient donc être invités à faire des rapprochements entre leurs L1 / LM afin d'appréhender les distinguos aspectuels et les sens des formes temporelles spécifiques des verbes (*voir* Fuchs, 2008) et que Langacker (2008b : 87) semble nous rappeler lorsqu'il soutient :

> « *If properly analyzed, every grammatical element makes a semantic contribution and every grammatical distinction has conceptual import. Awareness of these factors offers a basis for effective language instruction aimed at their full exploitation in thought and communication*. »[48].

D'autre part, il faudra, comme nous le conseille Hudson (2008), enseigner la grammaire explicite et aider l'apprenant à former des réseaux intra- et interlinguaux entre les catégories. Sur ce

48. *Lorsque nous les analysons de près, nous trouverons que c/haque élément grammatical fait une contribution sémantique et chaque distinction produit des implications conceptuelles. La con,science de ces facteurs permet de fonder une base pour l'enseignement efficace des langues qui vise l'exploitation pleine de ces éléments dans des activités psychiques et en communication.*

point, on aura noté qu'il donne l'exemple l'enseignement de l'anglais LM/L1 en Angleterre au cours desquels l'apprentissage des généralisations grammaticales qui sont travaillées de plus en plus de façon explicite.

Rapprocher les systèmes verbaux L1 des apprenants au système verbal du français de manière explicite peut avoir un autre avantage. À notre avis, l'association initiale entre l'anglais et le français complique l'acquisition et la maîtrise du système aspectuel en français. Puisque les verbes des deux langues encodent et l'aspect et le temps, les caractéristiques aspectuelles sont souvent transposées en bloc avec les similarités formelles des temps anglais, là où ces dernières existent, vers les verbes du français, conformément aux prédictions de l'Aspect Hypothesis (Hudson, *in ibid.* ; Andersen et Shirai, 1996 ; 1994). La dissociation permettra aux apprenants au nivaux débutant et moyen d'intérioriser les aspects verbaux fondamentaux de la L3, ce qui est le français.

En fin de compte, cette séparation aiderait et l'enseignant et ses apprenants de mieux rendre compte des formes émergentes en anglais telles que l'emploi du progressif avec le verbe *love* dans des constructions comme

I am loving this rap song

et

I am feeling the texture of the cloth/ warm

entre d'autres qui susciteraient du coup sûr, des explications selon, soit le balayage séquentiel, soit selon la coercition, soit selon la *unit extraction*, mentionnée déjà ci-dessus, et distinguables sémantiquement de

I love my children/ my country (non **I am loving my country*)

et

I feel warm/ sad.

La maîtrise de ces outils et principes ont des implications pour la formation des enseignants à tous les niveaux. Et puisque cet ouvrage se consacre aux compétences et aux difficultés des apprenants, nous n'allons pas nous enfermer dans ces tunnels, mais plutôt laisser une telle tâche de suggérer des pistes susceptibles d'améliorer la formation des enseignants entre les mains des spécialistes en recherche sur la formation des enseignants de FLE.

Toutefois, nous pensons d'ores et déjà être en position de proposer des améliorations au programme général de l'enseignement des langues au niveaux pré-tertiaires. Ceci va donc constituer le fond des efforts à produire une rédaction des quelques pages qui suivront.

5.6 Implications pour la politique linguistique.

À la lumière de ce que nous venons de voir ci-dessus, nous voudrions porter notre regard sur la question de la politique linguistique générale et les parties portant spécifiquement sur le FLE et les langues locales/nationales dont l'akan. Nous allons mener un petit examen de chaque partie afin d'en découvrir l'état actuel et proposer des améliorations si nécessaires.

5.6.1 Un peu d'historique.

Entre les années 1919 et 1927, l'administration coloniale britannique sous F. G. Guggisberg a entrepris une politique de développement global de la Gold Coast. L'un des secteurs sur lesquels il a fixé son attention, c'est le secteur éducatif (Kadingdi, 2006 ; Graham, 1971). Entre d'autres ces réformes contenaient la première politique linguistique officielle. Cette politique exigeait que l'anglais soit introduit aussitôt que possible en tant que matière, mais que la langue maternelle soit maintenue comme langue d'instruction (Dzameshie, 1988). En fait, cette politique était celle adoptée par les missionnaires chrétiens avant Guggisberg (Acquah, Eshun et Afful-Broni, 2013), mais celui-ci l'a officialisée parce qu'elle était conforme à son idéologie personnelle (Dzameshie, *in ibid*.). Cette politique est restée intacte jusqu'en 1951 quand le premier gouvernement indigène l'a changée, ironiquement, en faveur de l'anglais. À partir de cette année-là, et jusqu'en 1955 la LM servirait de langue d'instruction uniquement pour la première année scolaire (classe 1), l'anglais prenant le relève dès l'année scolaire suivante. En 1956, viennent les préparatifs pour l'indépendance et avec ceux-ci, un changement de la politique : l''anglais est désormais la langue d'instruction tout au long du parcours scolaire, les langues maternelles (et les langues étrangères) sont reléguées au statut de matières scolaires. La politique de 1951 est reprise en 1967, quand l'armée s'empare du pouvoir. Elle est maintenue jusqu'en 1970. À partir de cette année-là, la langue maternelle est adoptée comme langue d'instruction pour les trois premières années du primaire. À la fin de cette période, l'anglais reprend cette fonction. Cette politique dure 32 ans. En 2002 le Ministre de l 'éducation nationale déclare l'anglais seul moyen d'instruction à tous les niveaux du système éducatif, hormis les cas spécifiques des leçons de langues nationales et de langues étrangères dont le FLE. La raison majeure derrière cette réforme, c'est d'assurer et améliorer la réussite scolaire (Daily Graphique, 2002). Cette politique reste en place jusqu'au changement de gouvernement en 2009. Le nouveau gouvernement annonce assez tôt un retour à la politique précédente. Donc, la politique officielle en vigueur actuellement, c'est celle de 2009. La réalité,

c'est que cette politique s'applique plus aux zones rurales qu'aux zones urbaines (Yiboe, 2012 ; Okofo-Asenso, 2013). En plus, la politique ne s'applique pas de manière égale dans toutes les écoles parce que les écoles privées regimbent contre l'adoption des langues maternelles comme langues d'enseignement, étant donné que la clientèle de ces institutions veut assurer une bonne éducation à ses enfants et elle associe cette qualité avec une bonne maîtrise de l'anglais, une attitude répandue dans la société ghanéenne (Sarfo, 2012 ; Awedoba, 2009 ; Awedoba, 2001). De surcroît, il existe des défis réels : manque de ressources pédagogiques pour toutes les matières en langues maternelles et une inadéquation de formation en didactique à base de ces langues. Certains prétendent que fournir du matériel pour toutes les langues et former tous les enseignant en langue nationale exigeraient des dépenses incroyables. La seule solution semble être l'adoption d'une ou de deux langues, les développer et les promouvoir au statut de langues officielle. Cette idée n'est pas nouvelle (Owiredu, 1964). Mais cet auteur souligne aussi la résistance probable de ceux qui devraient apprendre la langue d'autrui, voire, la langue d'un ennemi traditionnel. Tous ces écueils font que la possibilité de réaliser un vrai enseignement multilingue incorporant l'akan et d'autres langues nationales reste plus ou moins un rêve.

5.6.2 Vers une politique linguistique nouvelle ?

Tout n'est toutefois pas perdu. Ce que nous proposons, c'est une revalorisation des langues nationales déjà enseignées. De prime abord, il faudra que les politiciens cèdent la formulation de la politique linguistique aux enseignants-chercheurs spécialistes dans le domaines de la didactique des langues et la planification linguistique. Regardant la politique elle-même, nous aimerions y voir un cadre qui prenne en compte la diversité linguistique considérable et reconnaisse les droits linguistiques des minorités. Deuxièmement, ce document devra reconnaître notre position géopolitique, en tant qu'île anglophone entourée d'une mer de francophonie, let nous devons engager de plus en plus les citoyens de cette mer francophone. Face à des problèmes budgétaires liés aux réductions de l'aide versée par le gouvernement français, l'Etat ghanéen devra se ressourcer en prenant davantage d'engagements et des charges financières lui-même.

Comme le soulignent Gass et Selinker (1983), Sharwood-Smith (1994) et Clyne (1997) il est plus facile pour l'apprenant de maîtriser une Lx en opérant des transferts depuis ses L1 et L2, etc. Cette observation nous pousse à mettre plus d'accent sur l'instruction en LM ou la langue du foyer/ milieu. C'est dans cette optique que nous appuyons l'appel fait par Kuupole (2012) quand il recommande l'élaboration d'un programme pédagogique qui oblige tout apprenant à acquérir, au sein du système scolaire et à part l'anglais et sa L1 ou sa LM, une autre langue locale et le français. Cet enseignement commencera le premier jour de sa scolarisation jusqu'à la fin des études

lycéennes. Toutefois, afin de ne pas surcharger l'apprenant en ce qui concerne les devoirs académiques l'évaluation pourrait se dérouler à l'oral. Nous savons que l'apprentissage de l'anglais ne se poursuit pas au-delà du niveau lycéen, sauf chez ceux qui s'inscrivent dans certains programmes en lettres modernes et donc, sa charge se réduira au niveau universitaire. En outre, ce que nous proposons, c'est ue les étudiants universitaires continuent d'étudier une langue nationale et une langue étrangère, dont le français.

Parmi d'autres mesures, les acteurs dans l'enseignement-apprentissage des langues, à savoir, les Ministères de l'Éducation Nationale, et de la Culture, les Universités Publiques et les Ecoles normales pourraient conjointement élaborer un programme de sensibilisation sur l'importance de l'instruction en LM et les bénéfices de cette instruction, sans oublier qu'un tel programme pourrait repousser l'érosion insidieuse des compétences en langue nationale/locale, un événement qui précède généralement la perte des langues.

CONCLUSION GENERALE

Au début de ce projet, nous nous sommes fixé un objectif: entamer une enquête qui nous permettrait d'obtenir un doctorat et affiner nos compétences d'enseignant-chercheur et d'auteur. Nous avons abordé cette tâche avec une vision simpliste, parce que binaire, de l'aspect du verbe et sa relation avec le temps verbal. Qui pis est, nous avions sous-estimé les compétences des apprenants de FLE vis-à-vis de leur appréciation des implications sémantiques des temps verbaux du français. Au bout de cette odyssée académique, nous avons beaucoup appris. Nous croyons avoir une compréhension plus profonde des questions centrales de cette enquête.

Le verbe reste au cœur de tout échange langagier (osons-nous dire « verbal »?) entre les êtres humains. Pour interpréter des énoncés sans verbes, l'interlocuteur restitue mentalement le verbe qui manque au temps approprié. Le rôle de l'aspect et de toutes ses ramifications lexico-sémantiques dans l'énonciation et l'interprétation est primordial. En restant sur le thème de l'aspect du verbe dans l'acquisition d'une langue étrangère, nous nous sommes borné à l'une des questions les plus traditionnelles de la grammaire. La méthodologie que nous avons adoptée, la traduction, est naturelle et toujours d'actualité, même si vieille.

Nous avons examiné les questions de l'aspect et du temps verbal sous plusieurs angles, ainsi que la question de l'équivalence et de la correspondance grammaticales et lexicales des points de vue de Nida et de Jakobson Nous avons également considéré les travaux de recherche traitant des thématiques similaires à la nôtre. Nous avons adopté un cadre théorique plus ou moins éclectique composé des éléments extraits de la linguistique cognitive, surtout de la grammaire cognitive de Langacker (1986, 2008a, 2008b) ainsi que de la théorie de l'aspect de Comrie (1976) et de Vendler (1967). Ces éléments nous ont guidé à élaborer les outils et les procédés de collecte de données acceptables.

Nous avons adopté trois procédés pour la collecte des données auprès des participants. D'abord, le questionnaire et l'exercice à choix multiples ont été distribués auprès des 80 étudiants akanophones de FLE. Nous avons pu récupérer 44 questionnaires et 57 copies de l'exercice. Les données collectées ont été traitées selon des critères quantitatifs et qualitatifs. La tâche de traduction orale a été réalisée uniquement par 8 participants. Elle a été conçu en outil secondaire comme un appui aux deux autres outils. Elle nous a permis de collecter des données qui suggèrent que ces apprenants recourent plus facilement à l'anglais qu'aux variantes de l'akan lors du traitement en temps réel de l'input en français. Ce constat a été appuyé par les données réalisées au moyen des

deux autres instruments. Nous avons constaté, en ce qui concerne la maîtrise de l'aspect et du temps, que les répondants recourent plutôt aux parallélismes perçus entre le système verbal de l'anglais et celui du français pour traiter l'input des verbes français, en l'occurrence du passé composé et de l'imparfait. Ces apprenants négligent la possibilité de comparer les caractéristiques verbales de l'akan, une langue aspectuelle, à celles du français. Ceci est conforme à quelques-unes des conclusions de Wlosowicz (2009) vis-à-vis du transfert interlingual des langues ultérieures à la L1/LM vers une nouvelle langue. Nous avons constaté que nos découvertes sont aussi conformes aux postulats de l'Aspect Hypothesis. En plus, cette enquête nous a révélé la dominance de l'anglais dans l'architecture psycholinguistique de l'apprenant moyen du FLE.

La cause de cette dominance est l'omniprésence de l'anglais dans la vie des participants d'une part, et l'inadéquation des efforts consacrés au développement des langues indigènes par les instances publiques et éducatives d'autre part, une situation aggravée par le mépris de ces langues commun parmi une section de la population, dont la taille ne cesse de grandir. Nous avons proposé un système d'enseignement multilingue prolongé qui vise la parité entre les langues et permette aux apprenants de maîtriser les langues auxquelles ils seront exposés. Il développera les compétences transversales chez les apprenants comme la comparaison, l'analyse, l'extraction des caractéristiques générales des plusieurs cas spécifiques.

VERS L'AVENIR

Comme nos prédécesseurs, nous n'avons pas pu tout réaliser. Nous aurions aimé comparer les compétences sur la base du sexe. Lequel des deux sexes est capable de maîtriser l'aspect du verbe à travers les langues ? Une étude future pourra porter sur cette comparaison. Plus précisément, elle pourra chercher à découvrir quel sexe est plus capable de passer du français vers l'akan. Comme tous les apprenants ne possèdent pas des compétences de lecture en akan, une étude pareille se servirait d'un input oral plutôt que d'un input graphique.

Dès le départ, nous voulions mener cette enquête en nous servant du thème en tant que méthode de collecte de données. Cependant, ayant travaillé avec les apprenants pendant quelques années et les ayant observés, nous savions que les données seraient inadéquates. Nous croyons qu'une étude future pourra se porter sur cette méthode de collecte de données. L'étude pourra porter sur le thème anglais-français et/ou akan-français

Une autre découverte intéressante sur laquelle nous aimerons pousser l'étude est la différence entre la promptitude de la réaction quand il s'agit de rendre un énoncé vers la LM/L1 et la promptitude de la réaction lorsqu'il s'agit de la traduction français-anglais. Lors de l'enquête portant sur cet exercice, nous avons noté que certains répondants oralisaient leurs pensées à voix basse. Une étude pourra porter sur ce processus, c'est-à-dire, la verbalisation des processus par lesquels les apprenants passent pour traduire des énoncés du français vers l'akan. Cette étude nous permettra de vérifier la fréquence et la nature des transferts interlinguaux et plus généralement, les influences interlinguales entre ces trois langues.

Enfin la présente étude pourra se répéter avec d'autres temps verbaux du français. Ce qui nous intéresse particulièrement, ce sont les interprétations aspectuelles et temporelles du présent de l'indicatif et du passé composé du français. L'une des premières enquêtes pourrait être consacrée aux deux temps et à leurs interprétations aspectuelles, *avant de nous engager sur de nombreuses autres pistes porteuses d'espoir pour l'enseignement/apprentissage des langues au Ghana*.

BIBLIOGRAPHIE

Abakah, Emmanuel N. (2000) : « A closer look at downstep in Akan. » *in Afrika und Übersee* 83, 1-23.

Accra » dans New World Encyclopedia https://www.newworldencyclopedia.org/entry/Accra (consulté le 23 février, 2014)

Acquah, Sabina, Eshun, Emma S., & Afful-Broni, Anthony (2013). « Towards a more effective education process in ghana: teachers'coping strategies in teaching natural science ». *Development research (jecdr)*, 2(1).

Adegboku, Dele (2011) : *Les apprenants nigérians face aux temps verbaux passés du français : une analyse des aspects et de temps grammaticaux en langues française et yoruba envue d'une application pédagogique*. Besançon : Université de Franche-Comté. Thèse de doctorat.

Agyekum, Kofi (2010) : *Akan kasa nhyehyɛɛɛ*. Accra : Dwumfuor Publishers.

Akpanglo-Nartey Jonas et Akpanglo-Nartey, Rebecca (2012) : « Some endangered languages of Ghana » *in American Journal of Linguistics* 1 (2).

Akrofi, Clement A. (1963) : *Twi kasa mmara : a Twi grammar in Twi*. Accra : Waterville.

Altenberg, Bengt, et Granger, Sylviane (2002) : *Lexis in contrast : corpus-based approaches (Studies in corpus linguistics)*. Amsterdam et Philadelphie : John Benjamin.

Ameka, Felix K., et Kropp-Dakubu, Mary Esther, (éds) (2008) : *Aspect and Modality in the Kwa Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Amissah, P., Andoh-Kumi, K., Amoah, S. A., Awedoba, A., Mensah, F., Wilmot, E. et Miske, S., (2001) : IEQ2/Ghana final report: the implementation of Ghana's school language policy Washington : USAID. http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnacn636.pdf

Amuzu, Evershed (2005) : *Ewe-English codeswitching: a case of composite rather than classic codeswitching*. Thèse de doctorat. Canberra : Australian National University,

Anamuah-Mensah, Jophus (2011) : *Meeting the Challenges of Education in the Twenty-First Century*. Accra : Ministry of Education

Andersen, Roger W. et Shirai, Yasuhiro (1996) : « The primacy of aspect in second language acquisition : the pidgin-creole connection » *i n* Ritchie, W., et Bhatia, T. (éds.) : *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press

Andersen, Roger W., et Shirai, Yasuhiro (1994) : Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in second language acquisition*, *16*(02).

Anyidoho, Akosua, et Kropp-Dakubu, Mary E. (2008) : Ghana : indigenous languages, English and an emerging national identity. In Simpson, A. (éd.) : *Language and national identity in Africa*. Oxford : OUP.

Appartaim, Anita (2009) : *Prominence and rhythm of Ghanaian English speech: a case study of parliamentary discourse* . Mémoire de master 2.. Cape Coast : University of Cape Coast.

Arabski, Janusz (éd) (2006) : *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Clevedon : Multilingual Matters.

Aristote (350 av. J.-C., *2015*) : *De interpretatione.* (version anglaise traduite par E. M. Edgehill). Adelaide : University of Adelaide. https://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/interpretation/

Arnaud, Antoine, et Lancelot, Claude (1660, *1808*) : *La Grammaire générale et raisonnée*. Paris : Imprimerie Munier.

Aronin, Larissa, et Hufeisen, Britta(éds.) (2009) : *The Exploration of multilingualism : development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Augustin (426, *2007*) : *De doctrine christiana*. (version anglaise trad. par Marcus Dods).Rome : Eulogos SpA.

Aurnague, Michel (1999) : « Cas inessif et connaissance du monde : l'expression de l'espace a-t-elle horreur du vide (sémantique) ? » in Plénat, M., Aurnague, M., Condamines, A., Maurel, J.-P., Molinier, C. et Muller, C. (éds) : *L'emprise du sens : structures linguistiques et interprétations, Mélanges offerts à Andrée Borillo*. Amsterdam : Rodopi (Faux Titre 174), *19-44*.

Awedoba, Albert (2001) : « Examining the cases: Attitudes towards an instruction in the local language ». *Contract.*

Awedoba, Albert K. (2009) : « Attitudes towards instruction in the local language - a case study of the perspectives of the 'small' stakeholder » . *Institute of African Studies Research Review: Knowledge transmission in Ghana: alternative perspectives:* Supplement 19, 35-64.

Baccouche, Taleb, (2000) : « La traduction dans la tradition arabe » *i n Meta : journal des traducteurs.* vol. 45, nº. 3, *395-399*.

Baker, Mona (1992) : *In other words : a coursebook on translation*. London: Routledge.

Bamgbose, Ayo, (2007) : « Language and literacy issues in Africa. » *in Language and linguistic diversity in a global perspective : an intercultural exchange with African countries*. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 23-30.

Bardovi-Harlig, Kathleen (2000) :. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use.* *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies, 50, 1.*

Bartels, Francis L., et Annobil, J. A (1962) : *A Fante grammar of function* . Cape Coast : Methodist Book Depot.

Bassnett, Susan (2002): *Translation studies*. New York : Routledge. 3e edition.

Bayar, Monia (2007) : *To mean or not to mean*. Damas : Kadmous Cultural Foundation Khatawat for publishing and distribution.

Becker, Joe and Varelas, Maria (2001): « Piaget's early theory of the role of language in intellectual development: a comment on De Vries's account of Piaget's social theory » *in Educational Researcher,* vol. 30 no. 6, 22-23.

Behrens, Heike (2000) : « Lexical representation and theory » in *Psychology of language and communication* vol. 4 no.2.

Benjamin, W. (2004): « The task of the translator » *i n* Venuti, Lawrence. (éd.) *The translation studies reader.* London/New York: Routledge. 2e édition.

Benson, Carole (2005) : « The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. » *in EFA Global Monitoring Report*. Genève : UNESCO.

Berg, Bruce, (2001) : *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston : Allyn and Bacon. 4 éd.

Berthonneau, Anne-Marie et Kleiber, Georges. (1993) : « Pour une nouvelle approche de l'imparfait: l'imparfait, un temps anaphorique méronomique. » *in Langages*, 27(112), 55-73.

Besse, Henri, (2011) : « Des techniques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères et de l'exemple de la traduction interlinéaire » in *Synergies Chine*. no. 6, *13-23.*Besse, Henri, (1996) : « Traduction interlinéaire et enseignement des langues (chez Locke, Du Marsais, Radonvilliers, Robertson et quelques autres) » in *L'« universalité » du français et sa présence dans la péninsule ibérique. Actes du colloque de la SIHFLES tenu à Tarragone du 28 au 30 septembre, 1995*. *Documents sur l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. vol. 18, *293-312.*

Besse, Henri, (1996) : « Traduction interlinéaire et enseignement des langues (chez Locke, Du Marsais, Radonvilliers, Robertson et quelques autres) » in *L'« universalité » du français et sa présence dans la péninsule ibérique. Actes du colloque de la SIHFLES tenu à Tarragone du 28 au 30 septembre, 1995*. *Documents sur l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. vol. 18, *293-312.*

Birdsong, David, (éd.) (1999) : *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Oxford : Routledge.

Black, Thomas (2002) : *Understanding social science research*. Londres : Sage.

Blench, Roger (2007) : « Endangered languages in West Africa ». *in* Brenzinger, Matthias (éd.) : *Language diversity endangered*. La Haye : Mouton de Gruyter

Boadi, Lawrence A., (2008): « Tense, aspect and mood in Akan » *in* Ameka, Felix K., et Kropp-Dakubu, Mary Esther, (éds) : *Aspect and Modality in the Kwa Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Bodomo, Adams (1996) : « On language and development in Africa: The case of Ghana. » *in Nordic journal of African studies*, *5*(2), 31-51.

Bodomo, Adams (1996) : On language and development in Africa: The case of Ghana. Nordic journal of African studies, 5(2), 31-51.

Bosque, Ignacio, et Delmonte, Violetta (1999) : *Gramática descrptiva de la lengua española*. Madrid : Espasa-Calpe.:

Bréal, Michel (1891) : « La traduction du latin en France » in *Revue des deux mondes*. Juin ,*551-570*.

Briant, Pierre, (2000) : *Histoire et civilisation du monde achéménidé et de l'empire d'Alexandre*. Leçon inaugurale. Paris : Collège de France.

Broek, Raymond Van Den (1978) : « The Concept of Equivalence In Translation Theory: Some Critical Reflections » *in* J. S. Holmes, J. Lambert and R, Van den Broek (eds), *Literature and Translation*. Leuven: Academic.

Bronckhardt, Jean-P. et Dolz, Joaquim (1999) : « La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? » *in* Dolz, J., et Ollagnier, E., (éds.) : *L'énigme de la compétence en éducation*. Bruxelles : De Boeck. 26-44

Camus, Albert.(1942) : *L'Etranger*. Paris : Gallimard.

Carroll, John B. (1967). « Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. » *in Foreign Language Annals*, 1(2), 131-151.

Castellotti, Véronique et Moore, Danièle (1997) : « Alterner pour apprendre, alterner pour enseigner : de nouveaux enjeux pour la classe de langue » in *Etudes de linguistique appliquée*. 108, *389-392*.

Castellotti, Véronique,(2001) : « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues » in V. Castellotti (éd.) : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*. Rouen : Université de Rouen.

Catford, John C. (1965): *A linguistic theory of translation: an essay on applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Catford, John C. (2000) : « Translation shifts » *in* Venuti, L (2000) : *The translation studies reader*, 141-147.

Cenoz, Jasone (1998) : « Multilingual education in the Basque country » *in* J. Cenoz (éd.) : *Beyond bilingualism : multilingualism and multilingual education. Multilingual Matters series 110.* Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone (2000) : « Research in multilingual acquisition » *in* Cenoz, Jasone, & Jessner, Ulrike (eds.): *English in Europe: the acquisition of a third language*. Clevendon: Multilingual Matters

Cenoz, Jasone (2001) : « The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition » *in* Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta et Jessner, Ulrike, (éds.) : *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone (2001): « The effect of linguistic distance, L2 status and age on crosslingustic influence on third language acquisition » *in* Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta, et Jessner Ulrike (2001) : *Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone et Genesee, Fred (1998) : *Beyond Bilingualism : Multilingualism and Multilingual Education*. Oxford : Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone, & Genesee, Fred (1998): « Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education » *in* Cenoz, Jasone, et Genesee, Fred (éds.) : *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevendon: Multilingual Matters

Cenoz, Jasone, et Genesee, Fred (éds.) (1998): *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. Clevendon: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone, Hufeisen Britta, et Jessner Ulrike(2001) : « Introduction » *i n Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta et Jessner, Ulrike, (2001) : « Introduction » *i n* Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives. Clevedon : Multilingual Matters.

Cenoz, Jasone.(2003) : « Facteurs déterminant l'acquisition d'une L3 : Age, développement cognitif et milieu. » *in* AILE 18

Chevalier, Jean-C. (2009) : « La France : pays monolingue ou multilingue ? » *In* Synergies Italie *5,* 79-85

Chomsky, Noam (1976): Studies on semantics in generative grammar. The Hague: Mouton. 3e édition.

Chomsky, Noam (1980) : « A review of BF Skinner's verbal behavior. » *in* Readings in philosophy of psychology, 1, 48-63.

Chomsky, Noam (1983): Dialogues on the psychology of language and thought. New York: Plenum.

Chomsky, Noam (1993): Language and Thought. Wakefield: Moyer Bell (monograph).

Chomsky, Noam A. (*1958,* 1967) : « A review of Skinner's *Verbal Behavior* » in Jakobovits, L.A. et Murray M. S. (éds.) : Readings in the psychology of language. Englewood Cliffs, N. J. : Prentice-Hall, inc.

Chomsky, Noam A. (2007) : « Of minds and language » in Biolinguistics vol. 1, *9-27*

Chuquet, H. et Paillard, M. (1989): Approche linguistique des problèmes de traduction anglais-français. Paris: Éditions Ophrys.

Citro, Constance F., Ilgen, Daniel R., et Marrett, Cora B. (2003) : Protecting participants and facilitating social and behavioral sciences research. Washington DC : National Academies Press.

Clyne, Michael (1997) : « Some of the things trilinguals do. » *The International Journal of Bilingualism* 1

Cohen, Louis; Manion, Lawrence, et Morrison, Keith (2007): Research methods in education. New York: Routledge.

Comrie, B. (1976) : Aspect, an introduction to the study of verbal aspect and related problems. London : Cambridge University Press.

Conrad, Joseph (2012) : Au cœur des ténèbres. Le Livre de Poche

Cook, Vyvyan (2001) : « Using the first language in the classroom » in Canadian modern language review. vol. 57 no. 3, *402-423*.

Corder, S. Pit (1967) : « The significance of learner's errors. » *in* IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 5(1-4), 161-170.

Correa, Maite (2011). « Subjunctive Accuracy and Metalinguistic Knowledge of L2 Learners of Spanish. » *in* Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 8(1).

Coste, Daniel, Moore, Danièle, et Zarate Geneviève (2009) : *Plurilingual and pluricultural competence : Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching*. Strasbourg : Conseil de L'Europe.

Crystal, David (2002) : *The English Language : A guided introduction*. Londres et New York : Penguin Books.

Crystal, David (2008) : *A Dictionary of linguistics and phonetics*. Malden,MA : Blackwell Publishing.

Cummins, Jim (2001). « Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. » *in Sprogforum*, *19*, 15-20.

Cuq, Jean-Pierre, (dir.) (2003) : *Diction de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International. ASD/FLE.

Dahl, Östen (1985) : *Tense and aspect systems*. Oxford : Basil Blackwell.

Danaher, David S. (2007) : « An Introduction to cognitive grammar » [Uvod do kognitivni gramatiky] in Rimalova, S. (éd.) : *Citanka textu z kognitivni lingvisky II*. Prague : Charles University, Faculty of Arts.

Davidson, Julia, (2006) : « Sampling » *i n* Jupp, Victor (éd.) : *The Sage ductionary of social research methods*. London : Sage Publications.

De Angelis, Gessica, et Selinker, Larry (2001) : « Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind » in Cenoz, J., Hufeisen, B., et Jessner, U. (éds.) : *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevendon : Multilingual Matters Ltd.

De Angelis, Gessica, et Selinker, Larry (2001) : *«* interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind » *i n* Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta & Jessner, Ulrike (eds.) *Crosslinguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspective*s. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, Gessica, et Selinker, Larry (2001) : « Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind » *i n* Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta et Jessner, Ulrike, (éds.) :

Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives. Clevedon : Multilingual Matters.

De Souza, Anthony, (2013) : *Stratégies de compréhension écrite sur l'internet : quelles approches pédagogique adopter pour développer l'autonomie des étudiants en FLE dans les universités du Ghana ?* Cape Coast : University of Cape Coast. Thèse de doctorat.

De Vaus, David A. (2002): *Surveys in social research*. Crow's Nest: Allen et Unwin, 5e éd.

Deignan, Alice, Gabrys, Danuta, et Solska,Agnieszka (1997) : « Teaching English metaphors » in *ELT journal*. vol. 51 no. 4, *352-360.*

DeKeyser, Robert M. (2000) : « The robustness of critical period effects in second language acquisition*. » in Studies in second language acquisition, 22(04), 499-533*

Delisle, J. (1980) : *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : University of Ottawa Press.

Delisle, J. (1984) : *Au coeur du trialogue canadien/Bridging the language solitudes. Historique de l'évolution du Bureau fédéral des traductions*. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

Delisle, J. (1987) : *La traduction au Canada/Translation in Canada* : Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1990) : *Les alchimistes des langues/ The Language Alchemists : Société des traducteurs du Québec (1940-1990)*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Delisle, J. (1993) : *La traduction raisonnée : Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. Collection Pédagogie de la Traduction.

Delisle, J. et Woodsworth, J. (1990) : *Les traducteurs dans l'histoire*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Denni-Krichel, Nicole. (2007) : *«* Bilinguisme précoce, avantage ou handicap? » *in L'orthophoniste*, n° 271, septembre

Desclés, Jean-P. (1980) : « Construction formelle de la catégorie de l'aspect » in David, J. et Martin, R. (éds) : *Notion d'aspect*. Paris : Klincksieck.

Desclés, Jean-P. (1993) : « Un modèle cognitif d'analyse des temps du français : méthode, réalisation informatique et perspectives didactiques » *in Catégories grammaticales*. Seuil

Desclés, Jean-P. (1996) : « Les référentiels temporels pour le temps linguistique » in *Modèles Linguistiques*.

Desclés, Jean-P. (2000) : *Imparfait narratif et imparfait de nouvel état en français*. Présentation faite au colloque de Varsovie.

Desclès, Jean-Pierre (1989) : « Catégories grammaticales et opérations cognitives » in *Histoire épistémologie langage* tome 11, fascicule 1, *33-53.*

Desclès, Jean-Pierre (1994) : « Quelques concepts relatifs au temps et à l'aspect pour l'analyse des textes » in *Studia Kognitywne, Semantyka kategorii Aspektu i czasu* no.1. Varsovie : Polska Akademia Nauk, Institut Slawistiki. *57-88.*

Desclés, Jean-Pierre et De Glas, Michel (1996) « Du temps linguistique comme idéalisation d'un temps phénoménal » *in Intellectica* vol. 2, No. 23, 159-192.

Dolphyne, Florence A. (1988) ; *The Akan (Twi-Fante) language: Its sound systemsand tonal structure.* Accra: Ghana Universities Press.

Domaradzki, Mikolaj, (2007) : « Cognitive critique of Generative Grammar » in *Lingua ac communitas* vol.17, *39-58.*

Du Guez (Du Wes) Giles (1972, *1532*) : *An introductorie for to lerne, to rede, to pronounce and to speke French trewly*. Genève : Slaktine Reprints. http://www.gutenberg.org/files/29068/29068-h/29068-h.htm (consulté le 10 mai, 2013)

Duff, Patricia, et Polio, Charlene (1990) : « *How much foreign language is there in the foreign language classroom* » in *The modern language journal*. vol. 74 no. 2, *154-166.*

Dumarsais, César Chesneau, (1813, *1730*) : *Des tropes*. Avignon : J. A. Joly

Dzameshie, Alex K. (1988) : « Language policy amd the common language controversy in Ghana ». *Research Review Ms* 4.2

Ecalle, Jean, et Magnan, Annie (2002) : *L'apprentissage de la lecture:fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin..

Edu-Buandoh, Dora F. (2006): *Multilingualism in Ghana: an ethnographic study of college students at the University of Cape Coast*. University of Iowa. Thèse de doctorat.

Ellis, Rod (1992) : *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

Ellis, Rod (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, Rod (2000): "Task-based research and language pedagogy" *in Language teaching research* vol.4 no. 3.

Even-Zohar, Itamar (1978): « The position of translated literature within literary polysystem » *in Literature and Translation*. Leuven: Acco.

Faïq, Saïd (2000) : « Culture and the medieval Arab translator » *i n Perspectives : Studies in Translatology*. vol. 8, nº. 2, *89-95*.

Fauconnier, Gilles (1999) : « Introduction to methods and generalization » in Janssen, T., et Redeker, G. (éds) : *Scope and foundations of cognitive linguistics*. The Hague : Mouton de Gruyter. Cognitive Linguistics Research Series. http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Fauconnier_99.html

Fauconnier, Gilles (2003, *1994*) : *Mental space. Aspects of meaning construction in natural language*. New York : Cambridge University Press.

Fawcett, Peter (1997): *Translation and language: linguistic theories explained*. Manchester: St. Jerome Publishing.

Fazli, Abdul Hafeez (2013) : « Ibn Sina, Al Gazali and Ibn Taymiyyah on the origination of the world » *in International journal of humanities and religion*. vol. 2 nº. 1, *19-30*.

Fillmore, Charles J. (1968) : « The case for case » in Bach, E., et Harms, R.(éds) : *Proceedings of the Texas symposium on language universals*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Fillmore, Charles J. (1972) : *Essentials of English Grammar*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

Fillmore, Charles J. (1975) : « Quelques problèmes posés à la grammaire casuelle » in *Langages* 3e année, no.38, *65-80.*

Forson, Barnabas (1979) : *Code-switching in Akan-English Bilingualism*. Thèse de doctorat. Los Angeles : UCLA.

Freed, Barbara F. (1998) : « An Overview of Issues and Research in Language Learning in a Study Abroad Setting. Frontiers » *in The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 4(2), 31-60.

Fuchs, Catherine (2009) : « La linguistique cognitive existe-t-elle? » *In Quaderns de Filologia,* 14.

Galambos, Sylvia J., et Hakuta, K. (1988). Subject-specific and task-specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children *in*. *Applied Psycholinguistics,* 9(2), 141-162.

Gass, Susan et Selinker, Larry (1983) : *Language transfer in language learning*. Rowley (MA) : Newbury House.

Gass, Susan M., et Selinker, Larry. (éds.). (1992) : *Language Transfer in Language Learning:* Revised edition (Vol. 5). John Benjamins Publishing.

Gayraud, Michel (2010) : « L'apprentissage du grec et du latin dans l'empire romain d'après un manuscrit de la Bibliothèque Universitaire de Montpellier. » *in Bulletin de l'Académie des Sciences et des Lettres*. vol. 41, *35-44*

Gee Varshney, Rachel (2005) : *Représentations chez l'apprenant de l'utilisation stratégique de la langue première dans l'apprentissage d'une langue étrangère : étude comparée d'apprenants australiens et français*. Paris : Université de Paris Sorbonne III. Thèse de doctorat non publiée.

Geeraerts, Dirk (1993) : « Des deux côtés de la sémantique structurale : sémantique historique et sémantique cognitive » in *Histoire épistémologie langage* tome 15, no.15-1, *111-129*.

Geeraerts, Dirk, et Cuyckens, Hubert, (2007) : « Introducing cognitive linguistics » in Geeraerts, D., et Cuyckens, H. (éds) : *Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

Geeslin, Kimberly L. (2006) : « Semantic transparency as a predictor of copula choice in second language acquisition » in *Linguistics* vol. 40, no. 2, *439-468*

Genzel, Susanne (2013) : *Lexical and post-lexical tones in Akan.* Thèse de doctorat. Potsdam : Université de Potsdam

Ghana News Agency (2006) : « Ghana joins la Francophonie as associate member »

Goldberg, Adele (1995) : *Constructions : a construction grammar approach to argument structure*. Chicago : University of Chicago Press.

Goldberg, Adele (2006) : *Constructions at work : the nature of generalization in language*. Oxford : Oxford University Press.

Goldberg, Adele (2006) : *Constructions at work : the nature of generalizations in language*. Oxford : Oxford University Press.

Gonseth, F. (1964) : *Le problème du temps*. Neuchâtel : Editions du Griffon.

Gordon, Raymond G., Jr. (Ed.). 2005: Ethnologue: Languages of the world (15th ed.). Dallas, TX:SIL International. Site internet: http://www.ethnologue.com Consulté le 30 Septembre, 2005.

Gorlée, Dinda L. (2004) : *On translating signs: exploring text and semio-translation*. Rodopi.

Government of Ghana (2007) : *Ghana's Education System.* Page web.

Graham, Charles J. (1971) : *The History of Education in Ghana*. London: Frank Cass.

Green, J. (1987) : *Le langage et son double.* Paris : Seuil.

Griffee, Dale, (2012): *An Introduction to Second Language Research Methods: Design and Data*. Berkeley CA: TESL-EJ Publications.

Guerini, Federica (2007, May) : Multilingualism and language attitudes in Ghana: a preliminary survey. *A paper presented at the International symposium on Bilingualism (ISB6) which was held at the University of Hamburg (Germany) from the 29th of May to 2nd of July 2007*.

Guerini, Frederica. (2012) : « Is the variety of Akan spoken by Ghanaian immigrants in Italy developing into a Mixed-Code? ». *International Journal of Linguistics* (IJL), 4(1).

Gyasi, Ibrahim K. (1991) : « Aspects of English in Ghana ».*in English Today,* 26 (7).

Gyasi-Obeng, Samuel (1999) : *Conversational strategies in Akan : prosodic features and dicourse strategies (Wortkunst und Dokumentartekste in afrikanische Sprachen 7)*. Cologne : Rüdiger Köppe Verlag.

Gyasi-Obeng, Samuel, & Adegbija, Efurosibina (1999) : « Sub-Saharan Africa » *in* Fishman, J. A. (éd.) : *Handbook of langage and ethnic identity*. Oxford : Oxford University Press.

Hakuta, Kenji, Bialystok, Ellen., & Wiley, E. (2003). « Critical evidence a test of the critical-period hypothesis for second-language acquisition. » *in Psychological Science*, 14(1), 31-38.

Hakuta, Kenji. (2000). How long does it take English learners to attain proficiency.

Hammarberg, Björn (2001) : « Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition » *in* Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta et Jessner, Ulrike, (éds.) : *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.

Hare, Brian, Call, Josep, Tomassello, Mchael (2001) : « Do chimpanzees know what conspecifics know ? » in *Animal behaviour* vol. 61, *139-151.*

Haspelmath, M. (2009). An empirical test of the Agglutination Hypothesis. In Universals of language today (pp. 13-29). Springer Netherlands.

Hauser, Marc D., Newport, Elissa L., et Aslin, Richard N., (2001) : « Segregation of the speech stream in a non-human primate : statistical learning in cotton-top tamarins. » in *Cognition* 78, *B53-B64*.

Hewson, Lance et Martin, Jacky (1991). *Redefining translation: the variational approach*. London and New York: Routledge.

Hilgert, Emilia, (2008). Un corpus au service du français sur objectifs universitaires: interviews d'enseignants-chercheurs. Mélanges Crapel, 31.

Hoffmann, Charlotte (1998) : « Luxembourg and the European School » *in* Cenoz, J., et Genesee, F. (éds.) : *Beyond bilingualism : multilingualism and multilingual education. Multilingual Matters series 110*. Clevedon : Multilingual Matters.

Hoffmann, Charlotte (2000) : « The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe » *in* Cenoz, Jasone et Jessner, Ulrike (éds) : *English in Europe : thhe acquisition of a third language*. Clevedon : Multilingual Matters.

http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/descendre .

http://littre.reverso.net/dictionnaire-francais/definition/être

http://web.archive.org/web/20070127030905/http://www.ghana.gov.gh/studying/education/index.php

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1973_num_19_1_5642

Hudson, Richard, (2008) : « Word Grammar, Cognitive Linguistics, and second language learning and teaching » *in* Robinson, Peter et Ellis, Nick (2008) : *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Oxford : Routledge.

Ibrahim, Amr H. (2001) : Une classification des verbes en six classes asymétriques hiérarchisées. *Syntaxe et sémantique*, (1), 81-97.

Jackendoff, Ray (2000) : *Foundations of language : brain, meaning grammar, evolution*. Oxford : Oxford University Press.

Jakobson, Roman (1972): *Essais de linguistique générale*. Paris: Éditions de Minuit.

Jakobson, Roman (2004/1959): 'On the linguistic aspects of translation' *in* Venuti, L. (éd.) *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge.

Johnson-Laird, Philip N. (1980) : « Mental models in cognitive science » in *Cognitive science* no. 4, *71-115*

Johnson-Laird, Philip N. (1983) : *Mental models :towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.

Johnson-Laird, Philip N. (1987) : « The mental representation of the meaning of words » in *Cognition* vol. 25 no. 1-2, *189-211*.

Johnson-Laird, Philip N. (2001) : « Mental models and deductive reasoning » in *Trends in cognitive sciences* vol. 6 no. 10, *434-442.*

Johnson-Laird, Philip N. (2010) : « Mental Models and human reasoning » in *Proceedings of the National Academy of Sciences* vol. 107 no. 47, *18243-18250.*

Johnstone, Barbara (2010) : « Language and place » *in* Mesthrie, R. (éd.) : *The Cambridge Handbook of Sociolinguistics*. Cambridge : CUP.

Joy FM (2013) : *Ghanaian languages to be extinct by 2073?* version en ligne: http://edition.myjoyonline.com/pages/news/201309/113083.php. Consulté le 24 mai, 2014.

Kadingdi, Stanislaus (2006). Policy initiatives for change and innovation in basic education programmes in Ghana. *Educate~*, *4*(2), 3-18.

Kashema, Masegeta B. M. (1983). *Temps verbaux, voix narratives et écriture de la socialité dans les exercices écrits des lycéens zaïrois des classes terminales. Contribution à l'analyse sociolinguistique et didactique des pratiques pédagogiques de l'écrit en Afrique noire*. Besançon: Thèse de doctorat d'état en Linguistique et Enseignement du Français.

Keenan, Edward L. et Dryer. Matthew S., (2007) : « Passive in the World's Languages » *In Clause Structure, Language Typology and Syntactic Description,* Vol. 1, edited by Timothy Shopen, pp. 325-361. Second Edition. Cambridge University Press

Kellerman, Eric (1987) :. *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Thèse de doctorat. Nijmegen : University of Nijmegen.

Kellerman, Eric (1987) :. *Aspects of Transferability in Second Language Acquisition*. Thèse de doctorat. Nijmegen : University of Nijmegen.

Kenny, Dorothy (1998): "Equivalence" *in* Baker, Mona (éd.): *The Routledge. Encylopaedia of translation studies*. London & New York: Routledge.

Ketkar, Sachin: "Literary translations: recent theoretical developments" http://www.translationdirectory.com/article301.htm. consulté le 18 décembre, 2010.

Klaiman, Miriam H. (1991) : *Grammatical voice* . 59. Cambrige : Cambridge University Press.

Krashen, Stephen D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon

Kügler, Frank (2016) : « Tone and intonation in Akan ». *in* Downing, Laura J. & Rialland, Annie (éds) *Intonation in African Tone Languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 89-129.

Kussmaul, Paul (2005) : « Translation through visualisation » in *Meta : journal des traducteurs*. vol. 50 no.2, *378-391.*

Kuupole, Domwin D. (2012). From the Savannah to the Coastal Lands in Search of Knowledge through the French Language: A Herd Boy's Tale.

Labelle, Marie (1994) : « Acquisition de la valeur des temps du passé par les enfants francophones. » *in Revue québécoise de linguistique,* 23(1), 99-121.

Lakoff, George (1987) : *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, Ronald (1986) : « An introduction to cognitive grammar » in *Cognitive science* no. 10, *1-40.*

Langacker, Ronald (1987) : *Foundations of cognitive grammar vol.1 : theoretical prerequisites*. Stanford : Stanford University Press.

Langacker, Ronald (1991) : *Foundations of cognitive grammar vol.2 : descripive application*. Stanford : Stanford University Press.

Langacker, Ronald (2001) ; « Discourse in Cognitive Grammar » *in Cognitive Linguistics* 12 (2)

Langacker, Ronald (2001) : « Discourse in cognitive grammar » in *Cognitive linguistics* vol. 12, no.2, *143-188.*

Langacker, Ronald (2005) : « Construction grammars : cognitive, radical and less so » in Ruiz de Mendoza Ibáñez, F. J., et Peña Cervel, M. S. (éds) : *Cognitive linguistics : internal dynamics and interdiscplinary interactions*, Cognitive Linguistics Research 32. Berlin : Mouton de Gruyter. *101-159.*

Langacker, Ronald (2007) : « Cognitive Grammar » *in* D. Geeraerts et H. Cuyckens (éds.) : *The Oxford handbook of cognitive linguistics*. Oxford : Oxford University Press.

Langacker, Ronald (2008a) ; *Cognitive Grammar : a basic introduction*. Oxford : Oxford University Press.

Langacker, Ronald (2008b) ; « Cognitive Grammar as a basis for language instruction » *in* Robinson, Peter et Ellis, Nick (2008) : *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Oxford : Routledge.

Larousse en ligne (2014) : « Il y a » http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/il_y_a/41603 (consulté le 15 avril, 2014)

Leaman, Oliver (2002) : *An introduction to classical islamic philosophy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lebaud, Daniel (1992) :. Venir de infinitif: localisation d'un procès dans un passé récent ou spécification d'un état actuel?. *Le gré des langues*, 162-175.

Lebaud, Daniel (2005) : *Actes du Colloque" D'une langue à l'autre": Besançon, 5-6-7 septembre 2002* (Vol. 791). Presses Univ. Franche-Comté.

Leclerc, Jacques (2011) : « Ghana » *i n Aménagement Linguistique dans le monde*. Québec : Université Laval. _: http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/ghana.htm

Lederer, Marianne (1994): *La traduction aujourd'hui*. Paris: Hachette.

Lederer, Marianne, et Seleskovitch, Danica (1993) : *Interpréter pour traduire*. Paris : Didier.

Lee-Jahnke, Hannelore (2005) : « New cognitive approaches in process-oriented translation training » in *Meta : journal des traducteurs*. vol. 50 no.2, *359-377.*

Leech, Geoffrey, Deuchar, Margaret and Hoogenraad, Robert (1993): *English grammar for today*. London: McMillan Press Ltd.

Lefèvere, André (éd.) (2003) : *Translation history culture*. New York: Routledge.

Lefèvre, A. (1990) : *Cent ans de la théorie française de la traduction. De Batteux à Littré (1748-1847)*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Lefèvre, A. (1994) : « Enseigner la traduction » *in Meta*, vol. 39 no. 1.

LeGoffic, Pierre (1993) : *Grammaire de la phrase française* Paris : Hachette. Collection HU

Leonardi, Vanessa (2000) : " Equivalence in translation : between myth and reality" *in Translation journal* vol. 4 no. 4 http://translationjournal.net/journal/14equiv.htm

Lewis, M. Paul, Simons, Gary F. and Fennig, Charles D. (eds.).(2014): *Ethnologue: Languages of the World*, 17e édition. Dallas, TX: SIL International. version: http://www.ethnologue.com.

Lindfors, Anne-Marie (2001) : "Respect or ridicule- translation strategies and the images of a foreign culture" .*in The Electronic Journal of the Department of English at the University of Helsinki* volume 1.

Lizarde de Radonvilliers, Claude François (1768) : *De la manière d'apprendre les langues*. Paris : Saillant . http://books.google.fr/books/about/De_la_maniière_d_apprendre_les_langues.html?id=D6oPAAAAQAAJ&redir_esc=y

Locke, John (1690, *1999*) : *An essay concerning human understanding* (*version française* : *Sur l'entendement humain*). Londres : Thomas Basset.

Loiseau, Sylvain, (2012) : « Théories de la fréquence linguistique et interprétations des faits quantitatifs en sémantique. » *in Actes du 3e Congrès mondial de linguistique française*, CMLF 2012, http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00724755 (consulté le *17* avril, 2014)

Lyons, John (1977) : *Semantics 1&2*. Cambridge : Cambridge University Press.

Lyons, John (1977) : *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Lyons, John (1978) : *Éléments de sémantique*.. Paris : Larousse

Lyons, John (1980): *Sémantique linguistique*. Paris : Larousse

Maire-Reppert, D. (1990) : *L'imparfait de l'indicatif en vue d'un traitement informatique du français : étude théorique et méthode de description avec* ses *conséquences didactiques dans l'enseignement des langues.* Université de Paris-Sorbonne. Thèse de doctorat.

Malik, Muhammed G. À., (2010) : *Méthodes et outils pour les problèmes faibles de traduction*. Grenoble : Université de Grenoble. Thèse de doctorat non publiée.

Manzano, Francis (2003) : « Diglossie, contacts et conflits de langues… à l'épreuve de trois domaines géo-linguistiques : Haute Bretagne, Sud occitano-roman, Maghreb ». *In* Blanchet, P. et de

Robillard, D. *Langues, contacts, complexité.Perspectives théoriques en sociolinguistique. Cahiers de sociolinguistique,* n° 8. Presses Universitaires de Rennes. http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CSL_0301_0051

Marfo, Charles O. (2004) : « On tone and segmental processes in Akan phrasal words: A prosodic account. » *in Linguistik online* 18(1/04). 93–110.

Martin-Ordas, Gemma, Schumacher, Lena, et Call, Josep (2012) : « Sequential tool use in great apes. » in *PloS ONE.* vol. 7 no. 12.

Maume, J.-L. (1973) : « L'apprentissage du français chez les Arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) » *in Langue Française,* Vol 19, no. 1 90-107

Mayer, Robert E. (2005) : « Cognitive theory of multimedia learning » in Mayer, R. E. (éd.) : *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

McGlashan, Gordon S. (1992) : *Towards a cognitive linguistic approach to language comprehension*. Thèse de doctorat. Édimbourg : University of Edinburgh).

McKeon, Richard, (1946):: « Aristotle's conception of language and the arts of language » in *Classical Philosophy* vol. 41 no.4, *193-206*

Mehrach, Mohamed (1977) : *Towards a text-based model for translation evaluation*. Ridderkerk : Ridden Print

Mellet, Sylvie (1980) :. « Le présent «historique» ou «de narration». Quelques remarques à propos de: César, Guerre de Gaules, I. VII; Charles de Gaulle, Mémoires de guerre. » *in L'information grammaticale,* 4(1), 6-11.

Miglietta, Anna, & Tartaglia, Stefano, (2009) : « The influence of length of stay, linguistic competence, and media exposure in immigrants' adaptation » *in Cross-Cultural Research*, 43(1), 46-61.

Mohanty, Ajit K. (2006) : « Multilingualism of the Unequals and Predicaments of Education in India: Mother tongue or other tongue? » *in Imagining Multilingual Schools*. Clevedon: Multilingual Matters.

Munday, Jeremy (2007) : *Introducing translation studies : theories and applications*. London : Routledge.

Murphy, Shirin (2005) : « Second language transfer during third language acquisition. » *in Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 3(1).

Naiman, Neil, Frohlich, Maria, Stern, Heinrich. H., et Todesco, Angie (1996) : *The good language learner*. Clevedon : Multilingual Matters.

Newport, Elisa L. (2003) :. « Language development, critical periods in » *in* MIT Encyclopedia of cognitive science.

Ngula Richmond S. (2011) : « Ghanaian English : spelling pronunciation in focus » *in* Language in India 11.

Nida, Eugene (1964): *Towards a science of translating*. Leiden: E .J.Brill.

Nida, Eugene & Reyburn, William (1981) : *Meaning Across Cultures. American Society of Missiology Series*, No. 4. New York: Orbis Books.

Nida, Eugene A. (1975): *Componential analysis of meaning. An introduction to semantic structures*. The Hague, Paris: Mouton.

Nida, Eugene A. 1989: "Science of translation." *in* Chesterman, Andrew (ed.) 1989: *Readings in translation Theory*. Helsinki: Finn Lectura.

Nida, Eugene et Taber, C. R. (1982): *Theory and practice of translation*. Leiden: E .J.Brill.

Nida, Eugene, (2004) : « Principles of correspondence » *in* Venuti, L. *The translation studies reader*. London : Routledge.

Nikolov, Marianne, et Djigunovic, Jelena M. (2006) : « Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. » *in Annual Review of Applied Linguistics*, 26, 234-260.

Nyikiri, Susanna (2010) : *Equivalence and translation strategies in multilingual thesaurus construction*. Äbo: Äbo Akademi University Press.

Ô Laoire, Muiris, et Singleton, David, (2009) : « The role of prior knowledge in L3 learning and use : further evidence of psychotypological dimensions. » In Aronin, Larissa, et Hufeisen Britta, (éds.) : *The exploration of multilingualism. AILA Applied Linguistics 6*. Amsterdam : John Benjamins .

O'Leary, de Lacy (1979) : *How Greek science passed to the Arabs*. London:Routledge and Keagan Paul Ltd.

O'Malley, J. Michael, et Chamot, Anna U. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

O'Malley, Michael J., Chamot, Anna U., et Küpper, Lisa (1989) : « Listening comprehension strategies in second language acquisition » in *Applied linguistics*. vol. 10 issue 4, *418-437.*

O'Malley, Michael J., et Chamot, Anna U. (1990) : *Learning Strategies in second language acquisition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Odlin, Terence (1989) : *Language transfer : cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

Oh-Jeong, Hyun-Gum (1991) : *Représentations des valeurs sémantiques du passé composé français en vue d'un traitement informatique*. Université de Paris-Sorbonne. Thèse de doctorat.

Oh-Jeong, Hyun-Gum (1992) : « Recherche contextuelles des valeurs du passé composé » in *Cahiers de paraxématique*. Montpellier : Université de Paul Valéry.

Okofo-Asenso, Charles, (2013) : « 'If you've got a mother tongue, please use it': the language of education situation in Ghana ». *International journal of innovative research and studies*. 2 (5).

Opoku-Amankwa, Kwasi, et Brew-Hammond, Aba, (2011) : « 'Literacy is the ability to read and write English' : defining and developig literacy in basic schools in Ghana. » *in International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.* 14 (1) 89-106.

Osam, E. Kweku (1994) : « From serial verbs to prepositions and the road between » *in STUF – Language Typology and Universals*.47 (1) 16-36.

Osam, E. Kweku (2003) : « An introduction to the verbal and multiverbal system in Akan » *in Proceedings of the workshop on Multi-verb Constructions Trondheim Summer School*.

Osam, E. Kweku, (2008) : « Akan as an aspectual language » *in* Ameka, Felix K., et Kropp-Dakubu, Mary Esther, (éds) : *Aspect and Modality in the Kwa Languages*. Amsterdam: John Benjamins.

Oseki-Dépré, Inês, (1999): *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris: Armand Colin.

Ouane, Adama, (1996) : « L'impossible débat sur l'utilisation des LM dans l'enseignement » *in Vers une culture multilingue de l'éducation*. Paris : Harmattan.

Ouane, Adama, (1996) : « L'impossible débat sur l'utilisation des LM dans l'enseignement » *in Vers une culture multilingue de l'éducation*. Paris : Harmattan.

Owusu-Ansah, Lawrence (1992) : « So what's new ? An initial statement on signalling new information in non-native spoken English » *in Revista Canaria de Estudios Ingleses* (Universidad de la Laguna) 25.

Owusu-Ansah, Lawrence K., & Torto, Richard T. (2013) : « Communication of Language Attitudes: An Exploration of The Ghanaian Situation. » *in The International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 65.

Oxford, Rebecca L. (1989): *Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training*, System 17(2):235- 47.

Oxford, Rebecca L. (1990): *Language Learning Strategies: what every teacher should know*, New York: Newbury House/Harper Collins.

Oxford, Rebecca L. (1993a): « Research on second language learning strategies », *Annual Review of Applied Linguistics,13*.

Oxford, Rebecca L. (1996b): « Language Learning Strategies around the world: crosscultural perspectives » *Technical Report 13*. Honolulu HI, Second Language Teaching & Curriculum Center, University of Hawai'i

Oxford, Rebecca L. & Cohen, A.D. (1992): « Language learning strategies: crucial issues of concepts and classification », *Applied Language Learning 3* (1-2).

Papafragou, Anna, (1996) : « Figurative language and the semantic-pragmatic distinction» in *Language and literature* vol. 5 no. 3, *179-19.*

Patard, Adéline, et Brisard, Frank (éds.) (2011) : *Cognitive approaches to tense, aspect and epistemic modality*. Amsterdam : John Benjamins.

Pavlov, Ivan (1927) : *Conditioned reflexes*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

Payàs, Getrudis, (2006) : « Lorsque l'histoire de la traduction sert à réviser l'histoire » *in TTR traduction, terminologie, rédaction.* vol. 19, nº. 2, *15-36.*

Peeters, Bert (2011) : « Les faux amis, une question de degré : les apports de la métalangue sémantique naturelle » in F. Baider, E. Lamprou et M. Monville-Burston (éds.) : *La marque en lexicographie : états présents, voies d'avenir*. Limoges : Lambert-Lucas. Collection Lexicographie.

Phillips, Herbert P. (1959) « Problems of Translation and Meaning in Field Work » . *In Human Organization* 18

Piaget, Jean (1926) : *The language and thought of the child*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

Piaget, Jean (1971): *Psychology and epistemology: towards a theory of knowledge*. Middlesex, UK: Penguin Books

Pirkola, Ari (2001). Morphological typology of languages for IR. *Journal of Documentation, 57(3)*, 330-348.

Platon (380 av. J.-C.) :*Cratyle.*

Poignant, B. (1998) : *Langues et cultures régionales. Rapport de Monsieur Bernard Poignant, Maire de Quimper à Monsieur Lionel Jospin, Premier Ministre*. Paris : LA Documentation Française.

Poisson, Yves (1992): *Recherche qualitative en éducation*. Québec: Presses Universitaires de Québec.

Puren, Christian (2012, *1988*) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan-CLE International.

Py, Bernard, (1993) : L'apprenant et son territoire : système, norme et tâche, *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne], 2 | 1993, mis en ligne le 12 janvier 2012, consulté le 27 février 2014. URL : http://aile.revues.org/4874

Quirk, Randolph et Greenbaum Sidney (1973): *A university grammar of English*. London: Longmans.

Rajaud, V. et Brunetti, M. (2006): T*raducir. Initiation à la pratique de la traduction*. Paris: Armand Colin

Riegel, M., Pellat, J.- C., Rioul, R. (1994) : *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.

Rieu, Emile V. and John B. Phillips (1954) « Translating the Gospels » *In Concordia Theological Monthly* 25. Site web : http://www.bible-researcher.com/rieu.html

Ringbom, Hakan, (1987) : *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon : Multilingual Matters.

Ringbom, Hakan, (1987) : *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon : Multilingual Matters.

Robert, Jean-Pierre, (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique de FLE*. Paris : Orphys.

Robertson, Théodore (1837) : *Nouveau cours pratique, analytique, théorique, et synthétique de la langue anglaise*. Paris : A. Derache.

Robinson, Peter et Ellis, Nick (2008) : « An introduction to cognitive linguistics, second language acquisition, and language instruction » *in Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*.Oxford : Routledge.

Robinson, Peter, et Ellis, Nick,(éds.) (2008) : *Handbook of Cognitive Linguistics*. London : Routledge.

Rocca, Sonia (2007) : *Child second language acquisition : a bi-directional study of English and Italian tense-aspect morphology*. Philadelphia : John Benjamin.

Rocher, A. (1995) : « La trahison créatrice : anatomie du transfert notionnel dans les cultures asiatiques » *in TTR : Traduction, terminologie, rédaction* vol.6 no.2

Rochette, B. (1995) : « Du grec au latin et du latin au grec : les problèmes de la traduction dans l'antiquité gréco-latine » *in Latomus* vol 54 no. 2.

Rousseau, Jean-Jacques (1754, *2002*) : *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Chicoutimi : Bibliothèque Paul-Émile-Boulet, Université de Québec.

Ruane, Janet (2005): *Essentials of research methods:a guide to social science research*. Malden MA: Blackwell.

Sapir, E. (1956) : *Culture, language and personality: selected essays.* Berkeley: University of California Press.

Sarda, Laure (2000) : « L'expression du déplacement dans la construction transitive directe » in *Syntaxe & sémantique – sémantique du lexique verbal* no. 2, *121-137.*

Savignon, Sandra J. (1991). Communicative language teaching: State of the art. TESOL quarterly, 25(2), 261-278.

Schmidt, Richard *(*1993) *: «* Awareness and second language acquisition. » *in Annual review of applied linguistics, 13(1), 206-226.*

Schuster, Stefan, Rossel, Samuel, Schmidtmann, Annette, Jäger, Ilonka, et Poralla, Julia (2004) : « Archer fish learn to compensate for complex optical distortions to determine the absolute size of their aerial prey. » in *Current biology*. vol. 14, *1565-1568.*

Schwimmer, Eric. (2003) : « Les minorités nationales : volonté, désir, homéostasie optimale : réflexions sur le biculturalisme en Nouvelle-Zélande, en Espagne, au Québec et ailleurs. » In *Anthropologie et Sociétés.* Vol 27 no. 3, 155-184. URL : http://id.erudit.org/iderudit/007930ar

Sedley, David, (2008) : « Plato's Cratylus » in Zata, Edward (éd.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. http://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=plato-cratylus

Selinker, Larry, (1972) : « Interlanguage » *in IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

Selinker, Larry, (2013). *Rediscovering interlanguage*. Routledge : Amsterdam.

Serbat, Guy (1980). « La place du présent de l'indicatif dans le système des temps » *in L'Information grammaticale*, 7(1), 36-39.

Sharwood-Smith, Michael (1989) : « Cross-linguistic influence in language loss » in K. Hyltenstam et L. Obler (éds.) : *Bilingualism across the lifespan*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sharwood-Smith, Michael (1994) : *Second language learning : theoretical foundations*. London : Longman.

Sharwood-Smith, Michael et van Buren, Paul (1991) : « First language attrition and the parameter setting model » in Seliger, H., et Vago, R. (éds.) : *First language attrition*. Cambridge : Cambridge University Press.

Simard, Yves (1994) : « Les Français de Côte d'Ivoire » in *Langue Française*. vol. 104, no. 104. *20-36.*

Skehan, Peter (1998): A cognitive approach to language learning. Oxford: Oxford University Press.

Skinner, Burrhus F. (1957) : *Verbal behavior*. New York : Appleton-Century-Crofts, Inc.

Skutnabb-Kangas, Tove (1981) : *Bilingualism or not : the education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.

Skutnabb-Kangas, Tove (2000) : *Linguistic genocide in education or worldwide diversity and human rights ?* London : Lawrence Erlbaum Associates

Slobin, Dan I. (1996) : « From "thought and language" to "thinking for speaking". » *in Rethinking linguistic relativity*, *17*, 70-96.

Smith, Edward E. (2001) : « Cognitive psychology : history » in Smelser, N. J. et Baltes, P. B. (éds) : *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam : Elsevier.

Song**,** Xiaomei (2005). « Language learner strategy use and English proficiency on the Michigan English Language Assessment Battery » *in Spaan Fellow Working Papers in Second or Foreign Language Assessment*, 3

Stefanini, Jean (1967) : « Approche du guillaumisme » *in Langages*, (7), 74-92.

Stern, Hans H. (1991): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swan, Michael (2009): Practical English usage. Oxford: Oxford University Press.

Swan, Michael, (1997) : « The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use » *i n* Schmitt, Norbert, et McCarthy, Michael J. (éds.) : *Vocabulary : description, acquisition and pedagogy*. Cambridge : Cambridge University Press.

Talmy, Leonard (1988a) : « Force dynamics in language and cognition » in *Cognitive science* 12, *49-100.*

Talmy, Leonard (1988b) : « The relation of grammar to cognition » in Rudza-Ostyn B. (éd.) : *Topics in cognitive linguistics. Current issues in linguistic theory 50*. Amsterdam : John Benjamin.

Talmy, Leonard (2000) : *Toward a cognitive semantics vol.1: concept structuring systems*. Cambridge, MA : MIT Press.

Talmy, Leonard (2000) : *Toward a cognitive semantics vol.1I : typology and processs in concept structuring*. Cambridge, MA : MIT Press.

Taylor, John (2002) : *Cognitive grammar*. Oxford : Oxford University Press.

Ter Kuile, H.agar, Veldhuis, Michel, Van Veen, Suzanne C., & Wicherts, Jelte M. (2011) : Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14(2), 233-242.

Tercedor-Sanchez, Maria Isabel et Abadia-Molina, Francisco (2005) : « The rôle of images in the translation of tachnical and scientific texts » in *Meta : journal des traducteurs*. vol. 50 no. 4.

Thorndike, Edward L.(1966) : *Human learning*. Cambridge, MA : MIT Press

Thunes, Martha (1998) : « Classifying translational correspondences » in S. Johansson et S Oksefjell (éds.) *Corpora and cross-linguistic research : theory, method and case studies*. Amsterdam : Rodopi. Collection « Language and computers : studies in practical linguistics ».

Topolinski, Sascha, & Strack, Fritz (2009) : « The architecture of intuition: Fluency and affect determine intuitive judgments of semantic and visual coherence and judgments of grammaticality in artificial grammar learning. » *in Journal of Experimental Psychology: General*, 138(1), 39.

Touratier, Christian (2010) : *La sémantique*. Paris ; Armand Colin.

Traugott, Elizabeth. C. (2007) : « The concepts of constructional mismatch and type-shifting from the perspective of grammaticalization. » *in Cognitive linguistics*. 18 (4).

Ülkën, Hilmi Z., (2011) : « The influence of islamic thought on philosophy » *in Şarkiyat Mecmuası*, (4).

UNESCO (1997) :*Alphabétisation dans les contextes multilingues et interculturels*. Hamburg : CONFINTEA http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/Fra_3e.pdf

Ur, P. (1998): Teaching listening commprehension Cambridge: Cambrudge University Press.

Valentino, Russell S. (2009a) : « Translation and proficiency language teaching» in *Words without borders*. http://wordswithoutborders.org/dispatches/article/translation-and-proficiency-language-teaching (consulté le 4 mai, 2013).

Valentino, Russell S. (2009b) : « Translation and the teaching of literature» in *Words without borders*. http://wordswithoutborders.org/dispatches/article/translation-and-the-teaching-of-literature (consulté le 4 mai, 2013)

Van Hoof, H. (1962) : Théorie et histoire de l'interprétation. Munich : Max Hueber Verlag.

Van Hoof, H. (1991) : Histoire de la traduction en occident : France, Grande-Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas. Paris et Louvain-La-Neuve : Duculot.

Vandeloise, Claude, (1986) : *L'espace en français*. Paris: Éditions du Seuil.

Venuti, Lawrence (1998) :The Scandals of Translation. Towards an ethics of difference. London: Routledge.

Venuti, Lawrence (2004): The translator's invisibility: a history of translation. London: Routledge.

Vicentini, Alessandra, (2003) : « The Economy principle in language : notes and observations from early Modern English grammars » in *Mots, Palabras, Words*, no. 3, 37-57.

Victorri, Bernard, (2004) : « Les grammaires cognitives » in Catherine Fuchs (éd.) : *La linguistique cognitive*. Paris : Orphys. 73-98.

Vinay, J.-P. (1957) : « Peut-on enseigner la traduction ? » *in* Translators' Journal vol. 2 no. 4

Vinay, J.-P. (1975) : « Regards sur l'évolution des théories de la traduction depuis vingt ans » *in* Meta vol. 20 no. 1

Vinay, J.-P. et Darbelnet, J. (1995) : Comparative stylistics of English and French : a methodology for translation. Amsterdam, PA: John Benjamins.

Vygotsky, Lev (1985): Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

Vygotsky, Lev S. (1962) : *Thought and language*. Boston, MA : MIT Press.

Wagner, Robert Léon et Pinchon Jacqueline (1991) :Grammaire du français classique et moderne. Paris : Hachette. Collection HU

Walker, S. (1984) : *Learning theory and behaviour modification*. Londres : Methuen & Co. Ltd.

Walter, Henriette (2002) : « Les 'faux amis' anglais et l'autre côté du mur » in *La linguistique 2001/2.* vol. 37. Paris : Presses Universitaires Françaises.

Watson, John B., (1913) : « Psychology as the behaviorist views it » in *Psychological Review* no. 20, 158-177.

Weinrich, Harald. (1973) : Le temps. Paris: Editions du Seuil.

Weissbort, Daniel et Eysteinsson, Astradur (2006) : Translation-theory and practice : a historical reader. Oxford: Oxford University Press.

Weissbort, Daniel, et Eysteinsson, Astradur (éds) (2006) : *Translation theory and practice : a historical reader*. Oxford : Oxford University Press.

Wexler, Paul (1987) : « Interdialectal translation as a reflection of lexical obsolescence and dialect distance : the West Yiddish translation of the Bible of 1679 in the Biblia Pentapla » in Fishman, J. A. et Otheguy, O. G.(éds) *International Journal of Sociology of Language* vol. 67 no. 7

Williams, David T. (1964) : Sir Gordon Guggisberg and educational reform in the Gold Coast, 1919-1927. *Comparative education review*, *8*(3).

Wilss, Wolfram (1982): The science of translation: problems and methods. Tubingen: Gunter Narr verlag.

Wlosowicz, Teresa Maria (2009) : Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue : une approche cognitivo-pragmatique. Strasbourg : Université de Strasbourg II Marc Bloch. Thèse de doctorat.

Yan, Xiao-jiang (2007): "On the role of ideology in translation practice" *i n* US-China foreign language vol. 5 No. 4.

Yiboe, Kofi T. (2012) : « Ideological Perspectives of Language of Instruction in the Ghanaian Primary Schools ». *Centrepoint Journal (Humanities Edition)*, 14(1).

Yune, Ki-Chan (2011) : « La description linguistique des propriétés spatiales : les notion de cible et de site » in *Actes du congrès annuel de l'association canadienne de la linguistique*.

Zaky, Magdy M (2000): "Translation and meaning" *in Translation journal* vol. 4 no. 4.

Zhenhui, Rao (1999) : « Modern vs. traditional. » *in English Teaching Forum* (Vol. 37, No. 3, pp. 27-9).

Zhou, Guiying (2012) : « On the embodiment of the economy principle in the English language » in *English Language and Literature Studies* vol. 2 no. 2, *100-104.*

Zihisire, Modeste (2011): *La recherche en sciences sociales et humaines*: *guide pratique, méthodologie et cas concrets*. Paris: Harmattan.

Zolana, Adolfo N. (2013). *Concevoir un programme de français sur objectifs spécifiques. Difficultés théoriques et pratiques: le cas de la faculté d'économie de l'Université Agostinho Neto Luanda-Angola* (Doctoral dissertation, Université de Nice Sophia-Antipolis).

ANNEXES 1

I

Questionnaire on translation of French tenses into English

This questionnaire is part of research on tenses, verbal aspect and the translation of verbs from French into English by university students at the undergraduate level. The researcher seeks to collect data on your knowledge of languages, tenses, and aspect, and more specifically, on your L1 (mother tongue), English, and French as far as tense and aspect are concerned. The researcher would be grateful if you spent a few minutes to react to the items in this questionnaire. However, you may decline to react to any item you would rather not answer. All further enquiries may be directed to : Baba HARUNA, Department of French, University of Cape Coast, Cape Coast, or to kwekubartplange@gmail.com Thank you very much for your co-operation.

PERSONAL INFORMATION

1. Home-town :.....…

2. Place of birth :.....

3. Town or city of your current home (where you stay off-campus) : ….....

4. For how long have you lived at your current address?

(a) Less than a year (b) 1-5 years (c) 6-10 years (d) More than 10 years.

5. At which level of university studies are you?

(a). level 100 (b). level 200 (c). level 300 (d). level 400

6. How many years of formal education have you had so far?

(a). 13-14 years (b). 15-16 years (c). 17-18 years (d). over 18 years.

7. How many languages do you use ?

(a). 3 (b). 4 (c). 5 (d). 6

8. **Apart from English and French,** which languages do you use?

….....

.....

9. Which language(s) do you **speak** best ?

(a). …..... (b). ….....

10. Which language(s) do you consider as your mother-tongue(s) or first language(s)

(a). …..... (b). ….....(c). ….....

11. In terms of day-to-day use, which language(s) do you consider the most important one(s)?

(a). …..... (b). ….....

12. Which language(s) do you usually **think** in ?

(a). …..... (b). ….....

LANGUAGE ACQUISITION AND LANGUAGE LEARNING

1. Which language(s) do you write ?

(a) …..... (b) …..... (c) …..... (d) …..... 2. Which languages do you read ?

(a) …..... (b) …..... (c) …..... (d) …..... 3. Can you read and write your mother-tongue(s)/first language(s)? (please tick)

[ ] yes [ ] yes, but with some difficulty [ ] no

4. Arrange the languages you use in the order you learnt /acquired them

1st …..... 2nd …..... 3rd …..... 4th …..... 5. Arrange the languages you use according to the ease with which you **speak** them, **starting with the one in which you are most fluent**.

1st …..... 2nd …..... 3rd …..... 4th …..... 6. Which of your languages did you **acquire naturally,** i.e., at home or out of the classroom?

(a) …..... (b) …..... (c) …..... (d) …..... 7. Which language(s) were you **formally taught and made to learn in the classroom/school?**

(a) …..... (b) …..... (c) …..... (d) …..... 8. Did you study your mother-tongue(s)/first language(s) at school?

[ ] yes [ ] no

9. If you studied your mother-tongue or any local language at school, for how many years did you study it? (a). 9 years (b). 10-12 years c. 13 years +

9. At what level did you start learning French?

(a). KG. (b). Primary school (c). JHS/JSS (d). SHS/SSS (e). other (please specify) .....

10. For how many years have you been studying French as a subject?

(a). less than 13 years (b). 13-14 years (c). 15-16 years (d). 17-18 years (e). 19 years +

11. Have you ever visited a French-speaking country ?

[ ] yes [ ] no

12. For how many years have you studied English **both directly** (as a subject in its own right) and

indirectly (as the medium of instruction for other academic subjects and courses)?

(a). less than 13 years (b). 13-14 years (c). 15-16 years (d). 17-18 years

(e). 19 years +

13. Are you formally studying any local language now? [ ] yes [ ] no

OF TENSES AND ASPECT

1. Do you know the term "aspect" in relation to verbs? [ ] yes [ ] no

2. Identify from the list below those tenses that may be used to express the past in English?

(a). Simple present [ ] yes [ ] no

(b). Present perfect (simple and continuous) [ ] yes [ ] no

(c). Past (simple and continuous) [ ] yes [ ] no

(d) Conditional forms (*would*, *should* and *could*....) [ ] yes [ ] no

Any other tense for expressing the past in English (Name or form):

….....

3. Which tenses are commonly used to express the past in French (in the indicative or every day mood)?

(a). **Passé composé** [ ] yes [ ] no (e). **Plus-que-parfait** [ ] yes [ ] no

(b). **Imparfait** [ ] yes [ ] no

(c). **Conditionnel présent** [ ] yes [ ] no

(d). **Présent de l'indicatif** [ ] yes [ ] no

Any other tense for expressing the past in French (Name or form):

….....

4. In the **Ghanaian language** you usually speak, are the equivalents of the parts in ***bold italics*** of the following sentence pairs identical or different?

PAIR A:

i. By the time you come back, ***I will have swept*** here.

ii**.** When he returned from the office, ***I had swept*** the room. [ ] identical [ ] different

PAIR B:

i. We have finished the meal, so Esi ***is taking her bath***

ii. Last night, John ***was taking his bath*** when it started raining. [ ] identical [ ] different

PAIR C:

i. We ***sleep*** at 10:00 p.m. every day.

ii. Some years ago, George regularly ***slept*** /***used to sleep*** in his grandfather's room.

[ ] identical [ ] different

TENSE EQUIVALENTS AND TRANSLATIONS

1. Which English tense or tenses translate the French ***passé composé***? (choose all that apply)

[ ] present perfect (*have+-ed* participle) [ ] simple past tense [ ] past perfect (*had+-ed* participle)

[ ] present tense [ ] other (please specify) ….....

2. Which English tense or tenses translate the French ***imparfait***? (choose all that apply)

[ ] present perfect (*have+-ed* participle) [ ] simple past tense [ ] past progressive (*was/were+ing*)

[ ] conditional (*would, could should.....*) [ ] other (please specify) ….....

3. Which French tense or tenses may ranslate the English ***present perfect***? (choose all that apply)

[ ] passé composé [ ] présent de l'indicatif [ ] imparfait [ ] plus-que-parfait

[ ] *venir de+infinitif* [ ] other (please specify) ….....

4. Which French tense or tenses may ranslate the English ***simple past***? (choose all that apply)

[ ] passé composé [ ] présent de l'indicatif [ ] imparfait [ ] plus-que-parfait [ ] conditionnel présent

[ ] other (please specify) ….....

5. Which French tense or tenses may ranslate the ***past progressive***? (choose all that apply)

[ ] passé composé [ ] présent de l'indicatif [ ] imparfait [ ] plus-que-parfait [ ] conditionnel présent

[ ] other (please specify) ….....

6. Do you have have difficulties translating the ***imparfait*** and the ***passé composé*** into English or finding their equivalents? [ ] yes [ ] sometimes [ ] no

Please explain

….....

.....

.....

.....

THANK YOU!

MERCI BEAUCOUP!

MEDA WO ASE!

II

TRANSLATIONS OF VERBS FROM FRENCH INTO ENGLISH- *PASSE COMPOSE* AND *IMPARFAIT*

The texts that follow have been translated from French. Please choose from the options in ***brackets*** *the form of the verb that you believe should best complete the translated sentence. Just underline your option*

I

Or, lorsque j'étais un petit bonhomme, j'avais une passion pour les cartes. Je regarderais l'Amérique du sud, ou l'Australie, ou l'Afrique pendant des heures et je me plongerais dans toutes les extases de l'exploration. À ce temps-là, il y avait beaucoup d'espaces vides sur la terre, et quand j'en trouvais un qui paraissait particulièrement attirant sur une carte (mais ils paraissent tous ainsi), je mettrais un doigt là-dessus et je dirais : « quand je serai grand, j'irai là-bas. » Le Pôle du nord était l'un d'eux, je me souviens. Bien, je n'ai pas encore été là-bas, et je ne l'essayerai plus maintenant. Le charme est parti. D'autres endroits étaient éparpillés autour de l'équateur, et dans toute sorte de latitude partout sur les deux hémisphères. J'en ai visité quelques-uns et....bon, on ne parlera pas de cela. Mais il y avait encore un—le plus grand, le plus vide, pour ainsi dire—pour lequel j'avais un désir ardent.
-Joseph Conrad (2005) :*The Heart of Darkness*. Ria Press Edition, page 3 (Notre traduction).

TEXTE 1 AVEC OPTIONS

Or, lorsque j'étais un petit bonhomme, j'avais une passion pour les cartes.

a. Now, when I (was) (am) (was being) (am being) a small chap, I (had) (was having) (used to have) (have) a passion for maps.

Je regarderais l'Amérique du sud, ou l'Australie, ou l'Afrique pendant des heures et je me plongerais dans toutes les extases de l'exploration.

I (gazed/loooked) (will gaze/look) (would gaze/look) (used to gaze/look) (gaze/look) (have gazed/looked) (was gazing) at South America, or Australia, or Africa (during) (for) hours and I (buried) (will bury) (used to bury) (bury) (have buried) (was burying) (would bury) myself in all the wonders of exploration.

À ce temps-là, il y avait beaucoup d'espaces vides sur la terre,

In those times, there (was) (were) (would be) (will be) (is) (are) (was being) (were being) (used to be) a lot of blank spaces on the Earth,

et quand j'en trouvais un qui paraissait particulièrement attirant sur une carte

and when I (used to find) (find) (found) (will find) (would find) (was finding) one that (looks) (was looking) (looked) (would look) particularly inviting on a map

(mais ils paraissent tous ainsi), je mettrais un doigt là-dessus et je dirais : « quand je serai grand, j'irai là-bas. »

[but they all look that], I (put) (was putting) (would put) (will put) my finger on it and say: "When I (will grow up) (grow up) (would grow up) (grew up), I (will go) (would go) (could go) (can go) there."

Le Pôle du nord était l'un de ces lieux-là, je me souviens.

The North Pole (was) (is) (used to be) (was being) one of those places, I (remember) (remembered) (am remembering) (do remember).

Bien, je n'ai pas encore été là-bas, et je ne l'essayerai plus maintenant.

Well, I (wasn't) (didn't go) (haven't gone) (haven't been) there (again) (yet), and (won't/ shan't try) (wouldn't try) (aren't going to try) [it] now.

Le charme est parti.

The glamour (is gone) (has left) (has gone) (was gone) (had gone).

D'autres endroits étaient éparpillés autour de l'équateur, et dans toute sorte de latitude partout sur les deux hémisphères.

other places (have been scattered) (were scattering) (had scattered) (were scattered) were being scattered around the equator and in every sort of latitude all over the two hermispheres

J'ai été à quelques-uns d'eux et...bon, on ne parlera pas de cela.

I (was at) (have been to) (had gpne to) (went to) some of them, well , we (will not) (are not going to) talk about that.

Mais il y avait encore un—le plus grand, le plus vide, pour ainsi dire—pour lequel j'avais un désir ardent.

But there (was) (had been) (have been) *(still one) (one more)*— the biggest, the most blank, so to speak, that I (had) (was having) (did have) a hankering after.

II

En descendant, nous avons frappé à la porte de Raymond. Il nous a répondu qu'il descendait. Dans la rue, à cause de ma fatigue et aussi parce que nous n'avions pas ouvert les persanes, le jour, déjà tout plein du soleil, m'a frappé comme une gifle. Marie sautait de joie et n'arrêtait pas de dire qu'il faisait beau. Je me suis senti mieux et je me suis aperçu que j'avais faim. Je l'ai dit à Marie qui m'a montré son sac en toile cirée ou elle avait mis nos deux maillots et une serviette. Je n'avais plus qu'à attendre et nous avons entendu Raymond fermer sa porte. Il avait un pantalon bleu et une chemise blanche à manches courtes. Mais il avait mis un canotier, ce qui a fait rire Marie, et ses avant-bras étaient très blancs sous les poils noirs. J'en étais un peu dégoûté. Il sifflait en descendant et il avait l'air très content.

Albert Camus (1942) : *L'Étranger*. Paris : Éditions Gallimard, pages 77-8

TEXTE II AVEC OPTIONS

En descendant, nous avons frappé à la porte de Raymond.

On our way down, we (have knocked) (knocked) (had knocked) on Raymond's door

Il nous a répondu qu'il descendait.

He (replied) (has replied) (was replying) (replies) that he (came down) (was coming down) (would come down) (will come down).

Dans la rue, à cause de ma fatigue et aussi parce que nous n'avions pas ouvert les persanes, le jour, déjà tout plein du soleil, m'a frappé comme une gifle.

In the street, because of my tiredness and also because we (did not draw).((have not drawn) (would not draw) (had not drawn) the blinds, the day already fully of sunshine (hit) (had hit) (has hit) me in the face like a slap..

Marie sautait de joie et n'arrêtait pas de dire qu'il faisait beau.

Marie (danced) (was dancing) (had danced) with joy and (didn't stop remarking) (wouldn't stop remarking) (kept remarking) what a lovely day it was.

Je me suis senti mieux et je me suis aperçu que j'avais faim.

I (was feeling) (felt) (have felt) (had felt) better and (realised) (had realised) (have realised) that I (was) (have been) (would be) ((was being) hungry.

Je l'ai dit à Marie qui m'a montré son sac en toile cirée ou elle avait mis nos deux maillots et une serviette.

I (have told) (told) (had told) Marie so and she (showed) (had shown) (has shown) (was showing) me her polished leather bag into which she (tucked) (has tucked) (would tuck) (had tucked) (was tucking) both our swimming-trunks and a towel.

Je n'avais plus qu'à attendre et nous avons entendu Raymond fermer sa porte.

I (just have to wait) (just had to wait) (was just having to wait) (just waited) a little longer and we (have heard) (had heard) (hear) (would hear) Raymond (shutting) (shut) his door.

Il avait un pantalon bleu et une chemise blanche à manches courtes.

He (wore) (was wearing) (had worn) (has worn) (was having on) (had on) a pair of blue trousers and a short-sleeved white shirt.

Mais il avait mis un canotier, ce qui a fait rire Marie,

But he (had worn) (was wearing) (wore) (has worn) a straw hat, which (had made) (made) (has made) (was making) Marie laugh,

et ses avant-bras étaient très blancs sous les poils noirs.

and his fore-arms (had been) (were) (had been) (are) very white under the black hair..

J'en étais un peu dégoûté. Il sifflait en descendant et il avait l'air très content.

I (found) (had found) (was finding) (am finding) (find) it a little disgusting. He (was whistling) (whistled) (had been whistling) (would whistle) as he (came) (was coming) down. He (was looking) (looked) (had looked) (has looked) very pleased