

**UNIVERSITE CHEIKH ANTA DIOP DE DAKAR**

\*\*\*\*\*

**FACULTE DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES**

*Département de Lettres Modernes*



**GRAMMAIRE**

**ETUDE PANCHRONIQUE  
ET SOCIOLINGUISTIQUE DE LA  
CONCESSION A DES FINS DIDACTIQUES**

THESE

pour le

**DOCTORAT DE 3<sup>ème</sup> CYCLE ES LETTRES**

*Présentée par*

*M. MOUSSA FALL*

*Sous la Direction de*

*M. MOUSSA DAFF Professeur titulaire*

*de Linguistique Française*

*Année Universitaire : 1999 - 2000*



# DEDICACE

## *Je dédie ce travail*

- A mon regretté père Boubacar Fall, trop tôt arraché à NOTRE affection,
- A ma mère Marème Hanne qui NOUS a élevés dans la droiture et la dignité.
- A mon épouse Khady Diamé, pour sa patience, son soutien permanent et sa disponibilité
- A mes enfants, que ce travail puisse les inspirer
- A mes parents, frères et sœurs, neveux et nièces
- A mes camarades de promotion :
  - Instituteurs – ENR de Mbour 1978 – 1982
  - Professeurs – ENS de Dakar 1993 – 1995
  - Inspecteurs – ENS de Dakar 1996 – 1998
- A mes amis : Amadou Sall, Abdou Diao, Dominique Diouf, Lamine Sarr, Aliou Dieng, El Hadj Cissé, Madieng Fall, Ibrahima Camara, Seydina Diouf, Adji Diouma Dramé, Marie Diouf, Socé Agne, Malick Tambédou,
- A mes amis d'enfance : Mor Ndao, Mbaye Wade, Alassane Bâ, Leye Kane, Massamba Fall Seck, Ibrahima Wade, Gora Diop, Modou Tall, Malick Coumba Thiam et Galo Gueye .

## REMERCIEMENTS

Ma pensée reconnaissante se porte sur mon *maître* le Professeur Moussa DAFF qui, par son ouverture d'esprit, sa disponibilité exceptionnelle, sa rigueur scientifique et son souci de perfection bien connu, m'a guidé, conseillé et aidé à parachever cette recherche. Qu'il trouve ici ma profonde gratitude et ma grande admiration.

Mes vifs remerciements vont aux membres du Jury qui m'ont fait l'honneur de lire et de critiquer ce travail.

J'exprime ma profonde gratitude à tous les enseignants qui ont contribué à ma formation depuis l'Elémentaire jusqu'à l'Université notamment M. Amadou Diagne Censeur du Lycée Seydou Nourou Tall, M. Racine Senghor Directeur de l'Enseignement Moyen Secondaire, feu Salif Dione Inspecteur d'Académie, M. Alioune Tine qui a guidé mes premiers pas dans la << cultivation >> littéraire, les Professeurs Mme Nguissaly Sarré et M. Diamé Signaté auprès de qui j'ai fait mes *humanités*, les formateurs de l'ENS et tous les professeurs des départements de Lettres Modernes et Lettres Classiques de l'UCAD.

Je remercie vivement M. Ibrahima Thioub et M. Mamadou Ndiaye à la Faculté des Lettres, M. Guédj Fall à l'ENS, M. Babacar Fall Directeur du GEEP, M. Lamine Sarr Directeur du PAPP, M. Sengne Tacko Ndao Directeur de la DAEB, pour leurs conseils, leur soutien et leur générosité.

J'exprime ma reconnaissance au Ministre de la Recherche Scientifique et de la Technologie pour son appui institutionnel.

Il me revient de remercier aussi :

- tout le personnel de l'IDEN de Sédhiou en particulier M. El Hadji Cissé pour son sens de l'humain, Mme Khady Konté, Mlle. Mariama Ndiaye, M. Seck Mbaye, M. Inousse Sambou, M. Lamine Goudiaby, Mlle. Adjii Diouma Dramé.

- les Inspecteurs d'Académie, les Proviseurs, les Censeurs, les Principaux et les Professeurs de français des régions de Kolda et Dakar qui m'ont facilité les enquêtes.

- M. Lamine Diatta informaticien à Pikine Est pour sa disponibilité

- tous mes collègues étudiants de licence dont j'ai exploité les dossiers ( corpus oral)

- Mes amis Amadou Sall et Mor Ndao

- Enfin tous ceux que je n'ai pas pu citer ici mais qui m'ont aidé de près ou de loin à réaliser ce travail.

Merci .

# Table des Matières

## INTRODUCTION

1

### *Première partie* **ETUDE PANCHRONIQUE**

#### **Chapitre I Etude diachronique**

5

##### **I.1 En latin**

5

###### *I.1.1 Au plan sémantique*

5

###### *I.1.2 Au plan morphosyntaxique*

8

###### *I.1.2.1 Les propositions subordonnées concessives*

8

###### *I.1.2.2 Les autres moyens pour exprimer la concession*

10

##### **I.2 En ancien français**

12

###### *I.2.1 Au plan sémantique*

13

###### *I.2.2 Au plan morphosyntaxique*

14

##### **I.3 Du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle**

17

###### *I.3.1 Au plan sémantique*

17

###### *I.3.2 Au plan morphosyntaxique*

18

#### **Chapitre II Etude synchronique (XX<sup>e</sup> siècle)**

23

##### **II.1 Dans les dictionnaires**

23

###### *II.1.1 Les usuels*

23

###### *II.1.2 Les encyclopédies*

26

###### *II.1.2.1 Le Trésor de la langue française*

26

###### *II.1.2.2 Le dictionnaire encyclopédique Quillet*

27

<b>II.2</b>	<b>Dans les manuels de grammaire</b>	28
<i>II.2.1</i>	<i>Les manuels scolaires</i>	28
<i>II.2.2</i>	<i>Les manuels de référence</i>	34
<i>II.2.2.1</i>	<i><u>Le Bon usage</u></i>	35
<i>II.2.2.2</i>	<i><u>La grammaire du français</u></i>	36
<i>II.2.2.3</i>	<i><u>Syntaxe du français moderne</u></i>	38
<b>Chapitre III</b>	<b>La concession en français</b>	43
<b>III.1</b>	<b>La concession logique</b>	43
<b>III.2</b>	<b>La concession rectificative</b>	48
<b>III.3</b>	<b>La concession argumentative</b>	52

## *Deuxième partie* **ETUDE SOCIOLINGUISTIQUE**

<b>Chapitre I</b>	<b>Les présupposés théoriques</b>	60
<b>I.1</b>	<b>Qu'est - ce que la sociolinguistique ?</b>	60
<i>I.1.1</i>	<i>Le niveau d'analyse</i>	62
<i>I.1.2</i>	<i>La méthode d'analyse</i>	63
<i>I.1.3</i>	<i>Les faits</i>	64
<b>I.2</b>	<b>Phrase ou énoncé ?</b>	64
<b>I.3</b>	<b>Pourquoi la pragmatique ?</b>	70
<b>Chapitre II</b>	<b>Présentation du corpus</b>	75
<b>II.1</b>	<b>La presse écrite</b>	75
<i>II.1.1</i>	<i>Le choix</i>	75
<i>II.1.2</i>	<i>Les justifications</i>	76
<i>II.1.3</i>	<i>Le mode de recueil</i>	79

<b>II.2 Le corpus oral</b>	79
<i>II.2.1 Le choix</i>	79
<i>II.2.2 Les justifications</i>	80
<i>II.2.3 Le mode de recueil</i>	80
<b>II.3 Le corpus littérature</b>	81
<i>II.3.1 Le choix</i>	81
<i>II.3.2 Les justifications</i>	81
<i>II.3.3 Le mode de recueil</i>	87
<b>Chapitre III Exploitation des résultats</b>	88
<b>III.1 Le dépouillement</b>	88
<b>III.2 Exploitation des résultats</b>	89
<i>III.2.1 Concession logique</i>	89
<i>III.2.1.1 Concession logique totale</i>	89
<i>III.2.1.2 Concession logique partielle</i>	110
<i>III.2.2 Concession rectificative</i>	118
<i>III.2.3 Concession argumentative</i>	122

### *Troisième partie*    **PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

<b>Chapitre I Enquêtes sur les pratiques scolaires</b>	139
<b>I.1 Le statut du français au Sénégal</b>	
<i>I.1.1 Textes officiels</i>	139
<i>I.1.1.1 La Loi d'orientation</i>	139
<i>I.1.1.2 Le Décret 79 -1165</i>	141
<i>I.1.1.3 Le Rapport de la CNF</i>	142
<i>I.1.2 Orientations actuelles</i>	143
<i>I.1.2.1 Etude sociologique</i>	143

I.1.2.2	<i>Le français du Sénégal</i>	147
<b>I.2</b>	<b>Etude critique des programmes officiels</b>	151
I.2.1	<i>Les programmes officiels</i>	151
I.2.1.1	<i>Les fondements</i>	151
I.2.1.2	<i>Les contenus</i>	152
I.2.2	<i>Etude critique</i>	154
<b>I.3</b>	<b>Les pratiques scolaires</b>	157
I.3.1	<i>Présentation des sites et des populations d'étude</i>	157
I.3.1.1	<i>Les sites</i>	157
I.3.1.2	<i>Les documents et les populations d'étude</i>	159
I.3.2	<i>Présentation des tests</i>	160
I.3.3	<i>Dépouillement et analyse des tests</i>	163
I.3.3.1	<i>Les documents</i>	163
I.3.3.1.1	<i>Les cahiers de textes</i>	163
I.3.3.1.2	<i>Les cahiers d'élèves</i>	166
I.3.3.2	<i>Les tests</i>	170
<b>Chapitre II</b>	<b>Comment enseigner la concession ?</b>	177
<b>II.1</b>	<b>La concession dans une perspective de grammaire</b>	178
II.1.1	<i>Une tradition</i>	178
II.1.2	<i>La concession en grammaire</i>	179
II.1.2.1	<i>La concession totale</i>	180
II.1.2.1	<i>La concession partielle</i>	181
II.1.3	<i>La subordonnée concessive et ses voisines</i>	185
II.1.3.1	<i>Concession et consécution</i>	185
II.1.3.2	<i>Concession et causalité</i>	186
II.1.3.3	<i>Concession et comparaison</i>	187
II.1.3.4	<i>Concession et opposition</i>	187
II.1.4	<i>Exprimer autrement la concession</i>	191

<b>II.2 La concession dans l'enseignement de la dissertation</b>	193
<i>II.2.1 Epistémologie de la dissertation</i>	194
<i>II.2.2 L'argumentation</i>	196
<i>II.2.2.1 La place de la concession</i>	197
<i>II.2.2.2 La stratégie d'enseignement / apprentissage</i>	199
<i>II.2.2.2.1 En expression orale</i>	199
<i>II.2.2.2.2 En expression écrite</i>	203
<i>II.2.2.2.3 En explication de texte</i>	204

<b>CONCLUSION GENERALE</b>	208
----------------------------	-----

<b>BIBLIOGRAPHIE</b>	211
----------------------	-----

## **ANNEXES**

*« Le savoir n'a de sens dans une vie que s'il est un vouloir-savoir ou un faire-savoir, s'il fonde l'activité de l'homme en tant que quête ou en tant que générosité. »*

A. J. Greimas

# INTRODUCTION

Ce sujet - ETUDE PANCHRONIQUE ET SOCIOLINGUISTIQUE DE LA CONCESSION A DES FINS DIDACTIQUES - est né d'une pratique et d'une réflexion pédagogiques.

En effet, notre expérience professionnelle a suscité en nous un certain nombre de questions liées à la *concession*.

Qu'est-ce que la *concession* ?

Qu'est-ce qui explique les difficultés liées à l'emploi des connecteurs concessifs ?

Existe-t-il d'autres stratégies développées par les locuteurs pour éviter ces connecteurs généralement régis par des contraintes morphosyntaxiques ?

Quel décalage y a-t-il entre l'oral et l'écrit dans l'expression de la *concession* ?

Quelle est la place de la *concession* dans l'argumentation ?

L'école aide-t-elle à asseoir ces connecteurs concessifs ?

Ces questions nous incitent à faire le point sur l'état de la recherche dans ce domaine. Ainsi, dans la première partie appelée *Etude panchronique* nous étudions la *concession* aux plans diachronique et synchronique pour appréhender son triple aspect lexical, grammatical et argumentatif.

Ce dernier aspect remonte à la tradition grecque qui classe la *concession* dans la liste des principales figures d'argumentation. Elle est alors définie comme un procédé argumentatif en deux temps : l'orateur commence par reconnaître (ou fait semblant de reconnaître) les arguments de son adversaire, puis il apporte un contre-argument qui vient en restreindre la portée ou la réfuter. Pour aborder les aspects sémantique et morphosyntaxique, nous partons de la langue latine, stabilisée à l'époque cicéronienne (1<sup>er</sup> siècle avant Jésus Christ), qui a offert des moyens grammaticaux et lexicologiques propres à exprimer la *concession*, mais par la suite oblitérés par l'usage relâché du Moyen-âge. Il fallut attendre le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle pour voir se stabiliser le processus d'unification du système concessif français enclenché depuis la Renaissance. Seulement les définitions

données jusque-là n'avaient mis au plan grammatical que trois valeurs : celle d'« opposition », celle de « restriction » et celle de « cause contraire », et au plan lexicologique : les valeurs de don, renoncement ou transaction, etc. Mais ces valeurs n'épuisent pas tout le système concessif.

De nos jours encore, nous constatons que du Bon Usage<sup>1</sup> de Maurice Grévisse en passant par la Nouvelle Grammaire du Français<sup>2</sup> de J. Dubois, jusqu'à la Grammaire Active du Français<sup>3</sup>, les subordonnées concessives et celles oppositives sont analysées au même plan voire confondues. Seuls quelques manuels comme celui de Bechade<sup>4</sup> et la Thèse de A. Morel<sup>5</sup> font écho de leur différence. Pourtant, celle-ci est nette car la subordonnée concessive indique un fait en dépit duquel s'accomplit l'action de la proposition principale. En effet, dans la *concession* l'un des deux faits aurait dû -ou devrait - empêcher la réalisation de l'autre. Mais quand la subordonnée indique **seulement** la coexistence avec la principale, le terme de *concession* n'est pas approprié, tel le cas de la subordonnée introduite par *tandis que* qui marque une opposition.

Aussi, n'est-il pas nécessaire de préciser trois types de concession : *logique*, *rectificatif* et *argumentatif*. Mieux, dans chaque type il y a des moyens spécifiques propres à exprimer la *concession* avec des nuances et des visées précises. Ces moyens, sont-ils toujours bien perçus par les locuteurs ? Pour y répondre nous consacrons la deuxième partie à *L'étude sociolinguistique de la concession*. Après les présupposés théoriques, notre travail consiste d'abord à dépouiller un *corpus oral* constitué d'une dizaine d'enregistrements de 30mn chacun sur des thèmes divers et variés avec des locuteurs de toutes les catégories sociales et de niveau d'études allant du CEPE au Doctorat. Quelques-uns de ces thèmes sont : Entretien avec un médecin, Sénégal 92, Problèmes des étudiants, etc.

---

1. Grévisse J, *Le Bon Usage*, Duculot, 1980

2. Dubois, J, *La Nouvelle Grammaire du Français*, Larousse, Nancy, 1973

3. Blanchère, C, *Grammaire Active du Français*, NEA, 1985

4. Béchade H.D, *Syntaxe du français moderne*, PUF, 1989

5. Morel, MA, *Etude sur les moyens syntaxiques et lexicaux propres à exprimer un concession en français contemporain*, Lille, 1980

Ces enregistrements(5 heures) sont transcrits pour faciliter le recensement de tous les emplois concessifs et tous les autres moyens que les locuteurs emploient pour éviter les liens concessifs comportant des contraintes morphosyntaxiques

Chaque occurrence est notée sur une fiche blanche avec un code : le thème, l'énoncé, le (s) locuteur (s), la page. La transcription a été faite selon les conventions du G.A.R.S pour rendre compte des pauses, des hésitations et des répétitions(cf Annexe).

Pour constituer le *corpus presse*, nous ciblons trois quotidiens :Sud Quotidien, Walfadjiri, Le Soleil et un hebdomadaire, Le Témoin parus pendant les périodes pré et post - électorales (Les municipales de 1996 et les législatives de 1998). Là aussi, nous recensons tous les emplois concessifs sur des fiches de couleur jaune . Sur chaque fiche, nous précisons le numéro du journal, le connecteur identifié (énoncé), le (s) locuteur (s) ou l'auteur de l'article, la page.

S'agissant du *corpus littérature*, nous nous intéressons au genre romanesque (Le dernier de L'Empire<sup>1</sup> ; La nuit et le jour<sup>2</sup> ; L 'appel des arènes<sup>3</sup> ; Excellence, vos Epouses<sup>4</sup> ; Une si longue Lettre<sup>5</sup>, Karim<sup>6</sup>), à la nouvelle (Cycle de sécheresse<sup>7</sup>, à la poésie ( Hosties noires<sup>8</sup> ), au conte (Penda<sup>9</sup>) et au théâtre ( L'exil d'Alboury<sup>10</sup>).

---

1. Sembène.O, *Le dernier de l'Empire*, Harmattan, Paris 1985

2. Sankharé, *La nuit et le jour*, NIS, Dakar, 1995

3. Fall A.S, *L'appel des arènes*, NEA, 1993

4. Ndao.C, *Excellence, vos épouses*, NEA, 1984

5. Ba .M, *Une si longue lettre*, NEA

6. Socé O, *Karim*, N.E.L, Paris, 1948

7. Sow C, *Cycle de sécheresse* Hatier -- Paris, 1983

8. Senghor L.S, « Hosties noires », poésie, Seuil, Paris, 1974

9. Socé O, *Penda*, N.E.L, Paris, 1948

10. Ndao C, *L'exil d'Alboury* NEA, 1985

Nous procédons à une lecture systématique de chaque ouvrage pour relever tous les emplois concessifs rencontrés. Et sur chaque fiche de couleur bleue, mention est faite du titre, de l'auteur, du connecteur (énoncé), de la page et de l'édition.

Après ce travail de recensement des différents *corpus*, nous dépouillons toutes les occurrences concessives en les classant en types de concession (logique, rectificatif et argumentatif). Mieux, chaque occurrence est dénombrée par fréquence de présence ou d'absence pour une représentation simplifiée des données brutes.

Pour affiner l'analyse nous introduisons les notions de concession logique totale ou partielle et de connecteurs concessifs encadrants ou intégrants.

Au regard des résultats obtenus dans l'approche historique et l'étude sociolinguistique, nous consacrons la troisième partie aux *Perspectives didactiques*. Il s'agit de mener des enquêtes sur les pratiques scolaires dans quelques lycées et collèges des régions de Dakar et Kolda. Pour ce faire, nous nous intéressons, d'une part, aux Instructions officielles, aux Programmes, aux documents de classe (cahier de textes, emploi du temps etc...), aux cahiers des élèves (leçons, exercices); d'autre part, aux résultats des tests administrés aux élèves des classes de 3<sup>e</sup> et 2<sup>nd</sup>e des établissements ciblés. Cela permet d'approfondir la réflexion sur quelques questions de fond liées à l'approche traditionnelle trop cloisonnée pour des notions telle que la *concession* qui, semble-t-il, ne peuvent être cernées que dans une approche transversale qui s'appuie simultanément sur l'expression orale et écrite, l'explication de texte et la grammaire. Cela procède nécessairement d'une innovation pédagogique où la relation éducative, professeur - savoir - apprenant, est soutenue par une dynamique interne systémique.

***PREMIERE PARTIE***

**ETUDE PANCHRONIQUE**

## Chapitre I ETUDE DIACHRONIQUE

D'origine latine, le mot *concession* a subi une certaine évolution dans son acception.

Notre objectif dans ce chapitre est d'essayer de cerner cette évolution tant au plan sémantique qu'au plan morphosyntaxique. Pour ce faire nous faisons comme « les lamantins qui » - quand ils ont soif - « vont boire à la source. »<sup>1</sup>. Ainsi nous étudierons successivement la *concession* en latin et en ancien français.

### I.1 En latin

#### I. 1. 1 Au plan sémantique

**concession** : n.f. Etymologiquement emprunté du latin *concessio* de *concessus*, participe passé de *concedere* // Action d'accorder ; chose accordée, don.

Cicéron (106-43) nous donne un exemple de cette acception « *Id concordiae causa concessimus* » (Nous avons fait concession à la concorde).

Chez Frontin (auteur didactique du 1<sup>er</sup> siècle) :

*concession* est pris au sens de *beneficia* avec les acceptions de :

- *concession d'eau* : *quibus aquae ducendae jus et datum* (qui ont obtenu une concession d'eau).

- *concession de terrain* (pour sépulture)

- *concession de droit de cité* : *largitio civitatis*.

Au sens figuré [en rhétorique], figure de pensée par laquelle on accorde à son adversaire ce qu'on pourrait lui disputer, mais pour en tirer sur - le - champ avantage contre lui ou prévenir des objections ou des difficultés ; c'est ce que l'on accorde dans une contestation, faire des concessions : Cicéron : « *multa multis de jure cedere* » (= je te ferai toutes ces concessions.). Ce sens rhétorique, retenu par Cicéron dans De Oratore et Quintilien dans De Institutione Oratoria, remonte au monde grec d'il y a deux millénaires et demi.

---

1. Senghor. L.S, Poèmes «*Ethiopiennes* », Postface, Paris, Seuil, 1974, P. 154.

En effet, la rhétorique a été définie d'abord comme l'art de parler en public ; ensuite de bien écrire ; c'est - à - dire de convaincre et de persuader le récepteur d'un discours.

Selon Quintilien la concession est un moyen dans l'art de la persuasion, car écrit - il : « Forts de la bonté de notre cause, nous avons l'air d'admettre même des faits qui nous sont contraires. »<sup>1</sup>

Cela nous amène à nous demander à quel moment dans l'ordre de la rhétorique se trouve la concession ; à savoir : l'**inventio**, la **dispositio**, l'**elocutio**, la **memoria** et la **pronunciatio** ?

Exposons brièvement ce que renferment ces concepts en nous référant à l'Encyclopédie Universalis, 1994.

L'**inventio** comprend la recherche des idées, c'est - à - dire, les arguments ou les preuves qui vont constituer la matière et le fond du discours. On peut faire appel aux preuves naturelles, artistiques, sociologiques ; recourir à l'étymologie, aux définitions, aux circonstances etc.

La **dispositio** organise les informations recueillies par *l'inventio* selon l'ordre le plus adéquat. *L'exorde* attire l'attention, puis pose la problématique et annonce le plan; la *narration* expose les faits et les arguments Pour (la thèse) et Contre(l'antithèse); la *récapitulation* résume les points acquis ; enfin la *péroraison* fait le point, la *conclusion* donne de ce qu'il faut retenir en définitive, un cachet logique, émotionnel et esthétique.

L'**elocutio** consiste en la recherche du genre le meilleur possible (lyrique, épique, tragique, comique ou dramatique, bucolique, historique etc.).

La **memoria**, il s'agit de la mémorisation intégrale du texte pour le mieux restituer.

La **pronunciatio**, il s'agit pour l'orateur de veiller à sa voix, à ses gestes et à tout son corps.

Ce rappel nous permet de penser que la concession, figure de rhétorique, peut être située au niveau de la *dispositio*. Il s'agit pour le locuteur de feindre

---

1. Quintilien, *De Institutione Oratoria*, texte revu et traduit par M. Bornecque, Paris, Garnier, 1954 Livre IX,

d'accepter les arguments de l'interlocuteur pour l'emporter par la suite dans la discussion.

Cette démarche ne serait - elle pas celle qu'on adopte dans certains types de dissertation ternaire avec le schéma : Pour (on argumente, on concède des points) - Contre (on apporte des arguments plus forts) - Comparaison (à fin de montrer que le Contre l'emporte sur le Pour ou inversement).

Interrogeons maintenant le verbe *concedere* qui a donné le mot *concessio*.

*Concēdere* :

1. - Verbe intransitif

Au sens (<sup>1</sup>) = s'en aller, se retirer, s'éloigner : « *ab eorum oculis aliquo concederes* » Cicéron (= tu te serais retiré quelque part loin de leurs regards).

Au sens (<sup>2</sup>) = Venir à : *propre in voluntarium deditioem* (= en venir à une reddition presque volontaire) ; se ranger à l'avis de quelqu'un.

Au sens (<sup>3</sup>) = se retirer devant, céder la place à : « *magnitudini medicinae doloris magnitudo concedit* » Cicéron.<sup>1</sup> (= La force de la douleur cède à la force du remède) ; le céder à , s'incliner.

2. -Verbe transitif

Au sens (<sup>1</sup>)= Abandonner quelque chose à quelqu'un, accorder : *Alteram partem vici Gallis ad hibernandum concessit* : (= il abandonna une partie du bourg aux Gaulois pour hiverner).

Au sens (<sup>2</sup>) = concéder

Au sens (<sup>3</sup>) = admettre [une opinion], convenir de.

*N.B.* Nous n'avons pas évoqué les sens juridique et administratif car ils n'ont pas une grande signification dans notre perspective d'étude.

En définitive, une lecture transversale des différentes acceptions du terme latin *concessio* met en exergue l'idée d'extension de sens que ce mot a connue par rapport à la signification héritée du grec.

L'étude du sens du verbe latin *concedere* ne fait que le confirmer.

---

1. Gaffiot F, *Dictionnaire illustré latin - français*, Paris, Hachette, 1934.

2. Chatelain. E, *Dictionnaire français - latin*, Paris Hachette, 1965

Notons cependant que dans ce foisonnement de significations, c'est l'idée d'octroi ou de renoncement qui domine.

Qu'en est - il de la grammaire ?

### I. 1. 2 *Au plan morphosyntaxique*

Notre objectif est d'étudier les moyens grammaticaux propres à exprimer la concession en latin.

#### I. 1. 2. 1 *Les propositions subordonnées concessives.*

En latin, une proposition concessive ou adversative est une proposition circonstancielle qui indique malgré quel obstacle se fait l'action principale.

On étudie généralement les propositions subordonnées concessives en fonction des subordonnants ; car certains commandent l'indicatif, d'autres le subjonctif, mais il y a en qui se construisent tantôt avec l'indicatif, tantôt avec le subjonctif.

a - Conjonctions de subordination suivies de l'indicatif.

*Quamquam, etsi, tàmetsi, etiamsi* + INDICATIF expriment la concession.

Mais ces conjonctions renferment des nuances qu'il faut lever.

- *Quamquam* introduit une proposition concessive causale. Celle - ci présente un fait réel qui n'empêche pas l'action principale.

Exemple : *Quamquam abest a culpā, accusatur* (= Bien qu'il soit innocent, il est accusé).

- *Etiamsi* (= même si, quand bien même) introduit une proposition concessive conditionnelle. Celle - ci présente « une éventualité qui, si elle n'est pas réalisée (si elle se réalise, si elle ne se réalisait) n'a pas empêché (n'empêche pas, n'empêcherait pas) l'action principale »<sup>1</sup>

Exemple : *Bonos viros sequamur, etiamsi ruant* (= Nous suivrions les hommes de bien, même s'ils allaient à la ruine). C'est le potentiel qui est exprimé

---

1. Déléani. S. et Vermander. JM, *Initiation à la langue latine et à son système*, SEDES, Paris, 1967, T1, p.196

- *Etsi* et *támetsi*, composés également de SI ; elles présentent l'éventualité comme réalisée (ou se réalisant ou devant se réaliser). C'est pourquoi au plan sémantique, ces conjonctions se rapprochent de *quanquam*.

Exemple : « *Támetsi ab duce et a Fortuna deserebantur, tamen omnem spem salutis in virtute ponebant* » (= Bien qu'ils fussent abandonnés de leur chef et de la Fortune, cependant ils plaçaient dans leur courage tout l'espoir de leur salut.)

b - Conjonctions de subordination suivies du subjonctif.

*Cum, quamvis, licet* et *ut* + SUBJONCTIF expriment la *concession*.

*Cum* + subjonctif = bien que, quoique, alors que.

*Cum absit a culpā, accusatur* (Bien qu'il soit innocent, il est accusé).

Ainsi nous remarquons qu'entre les deux énoncés :

- *Cum absit a culpā, accusatur*

et

- *Quanquam abest a culpā, accusatur,*

la différence se situe au niveau du mode ( subjonctif dans le premier et indicatif dans le second ) et au niveau de la conjonction (*Cum /Quanquam*) ; mais ils expriment la même idée. C'est dire:en latin on a deux possibilités d'exprimer la *concession* avec *cum* ou *quanquam*.

- *Quamvis* (+ adjectif ou adverbe) + SUBJONCTIF (= quoique, bien que, alors que).

Etymologiquement, *quamvis* signifie : autant que tu veux [(*tam*) ... *quam vis*] . Elle s'emploie dans la langue classique tout au moins pour introduire une proposition contenant un adjectif ou un adverbe ; et elle indique que l'opposition porte sur le degré de la qualité exprimée par cet adjectif ou cet adverbe.

Exemple : *Quamvis cállidus sis, tamen decéptus es*<sup>1</sup> :

- |  |   |                           |
|--|---|---------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelque rusé que tu sois</li> <li>• Si rusé que tu sois tu as pourtant été trompé</li> <li>• Tout rusé que tu es</li> </ul> | } | tu as pourtant été trompé |
|--|---|---------------------------|

---

1. Gaston J, et col., *Précis de grammaire des lettres latines*, Magnard, Paris, 1979, P. 159

- *Ut* + Subjonctif

La conjonction *Ut*, employée avec valeur concessive, n'exprime que faiblement l'opposition et signifie *à supposer que, en admettant que*.

Exemple : *Ut desint vires, tamen laudanda est voluntas* :

A supposer que les forces manquent

- . il faut cependant louer l'intention
- . il n'en faut pas moins louer l'intention

« La conjonction » *licet*

Il faut dire que dans le latin classique, certaines subordonnées au subjonctif ne sont introduites par aucune conjonction de subordination. C'est le cas avec *velle* (vouloir), *licet* (il est permis), *necesse est* (il est nécessaire).

Cela a amené J. Gason<sup>1</sup>, à préciser que « Le verbe impersonnel *licet* pouvant être accompagné d'un subjonctif sans mot subordonnant a fini, dans la langue post-classique par être considéré comme une conjonction de subordination (suivie du présent ou du parfait du subjonctif, par application de la règle de la concordance des temps) ».

On est passé de :

- *Fremant omnes licet ; dicam quod sentio* (= Qu'ils murmurent tous, c'est permis, je dirai ce que je pense) à *Licet omnes fremant, dicam quod sentio* (= Bien que tous murmurent, je dirai ce que je pense).

I. 1. 2. 2 *Les autres moyens pour exprimer la concession en latin.*

a - L'ablatif absolu

En latin, si le nom ou le pronom auquel se rapporte le participe ne peut pas entrer dans la proposition comme sujet ou comme complément, le nom et le participe forment un ablatif absolu (*absolutes* = isolé, détaché, séparé du reste de la phrase).

---

1. Gaston, J, et collaborateurs, Précis de grammaire des lettres latines, Magnard, Paris, 1979.

L'ablatif peut renfermer une valeur concessive :

Exemple : *Nuntiáto Cæsarís adventu , hostes non fugérunt.*

Bien qu'on eût annoncé l'arrivée de César

Malgré la nouvelle de l'arrivée de César

} les hommes ne s'enfuirent pas

### b - Le subjonctif seul

La concession peut s'exprimer sans conjonction par un simple subjonctif.

Exemple : *Omnia possideat, non possidet aera Minos* (= Minos a beau tout posséder, il ne possède pas l'air).

### c - La subordonnée relative

En latin, la proposition subordonnée relative peut renfermer une valeur concessive.

Exemple : *Ignóvit Augustus qui saevire posset* (= Auguste pardonna bien qu'il pût punir).

### d - Le participe présent.

Le participe présent indique une circonstance de temps qui se passe en même temps que l'action exprimée par le verbe de la proposition. Ce qu'il faut remarquer c'est qu'à cette valeur temporelle peut s'ajouter une autre valeur circonstancielle.

Ainsi, suivant son contexte d'apparition la phrase ci-dessous peut marquer des valeurs circonstanciennes différentes :

Exemple : *Labórans, beatus erat :*

- Temps : quand il travaillait
- Cause : comme il travaillait
- Concession : quoiqu'il travaillât

} il était heureux

### e - La concession réduite

Les conjonctions de subordination *quanquam, etsi* et *tametsi* généralement suivies du mode indicatif, peuvent s'employer sans verbe à un mode personnel (à côté d'un adjectif ou d'un participe).

Exemple : *Quanquam innocens, accusátur* (= Bien qu'innocent il est accusé)

## Conclusion

Le latin, malgré sa longue histoire, s'est plus ou moins stabilisé à l'époque cicéronienne (1<sup>er</sup> siècle avant J.C), période classique par excellence.

En effet, le prestige des auteurs comme Cicéron, César et plus tard Ovide, Tite - Live, etc., a imposé la langue de ces auteurs comme modèle aux écrivains des siècles suivants. Cela explique que les exemples que nous avons relevés concernant presque toutes les étapes de l'histoire du latin donnent à quelques nuances près la même acception au mot *concession* tant au plan lexicologique qu'au plan grammatical.

Nous remarquons après cette analyse transversale que le terme *concession* recouvre – au sens propre comme au sens figuré – l'idée de cession (d'un droit, d'un don, d'une autorisation...) ou de transaction (argumentation).

En syntaxe aussi, l'expression de la *concession* a été uniformisée. Pour la rendre on peut employer :

- des propositions subordonnées introduites par des conjonctions dont certaines commandent l'indicatif, d'autres le subjonctif.

- d'autres moyens comme l'emploi de l'ablatif absolu, le participe présent, la *concession réduite*, etc.;

En somme, la stabilité du système latin a été durable, mais qu'est-elle devenue par la suite ?

### 1.2 En ancien français

L'expansion politique de Rome permit à la langue latine de s'imposer dans la majeure partie de l'Empire, jusqu'à Beyrouth. Un autre fait marquant a été la christianisation et l'avènement de la littérature chrétienne. Cela a fait que dans les différents pays conquis par Rome, le latin se modifia selon les habitudes de prononciation des peuples étrangers. Ainsi le latin perdit son unité et donna naissance aux différentes langues romanes comme le français. (le francien).

Notre objectif est d'étudier comment l'expression de la *concession* en latin est passée en français.

L'ancien français n'est pas une langue uniforme : il comprend plusieurs dialectes. Notons que même dans un dialecte on peut trouver des différences très nettes.

Ainsi dans le Tristan de Bérout, on lit indifféremment : « *assez, assez, assés ; dedanz, dedenz ; loin, lain, luien ; mais, mes* »<sup>1</sup>

Rappelons que les plus anciens textes français sont : les Serments de Strasbourg (en 842) ; la Cantilène de Sainte Hélène (vers 881), L'Homélie sur Jonas (X<sup>e</sup> siècle), La Chanson de Roland (vers 1080).

Cela nous a amené dans le cadre de notre étude à nous appuyer particulièrement sur le Dictionnaire de l'ancienne langue française et tous les dialectes du IX<sup>e</sup> au XV<sup>e</sup> siècle<sup>2</sup>.

Ce dictionnaire nous intéresse parce qu'il est composé après le dépouillement de tous les plus importants documents manuscrits ou imprimés qui se trouvent dans les plus grandes bibliothèques de France et d'Europe et dans les principales archives départementales, municipales, hospitalières ou privées.

### *1. 2. 1 Au plan sémantique*

En ancien français on avait certains mots issus de *conçċċdċċre* et qui ne sont plus usités. Nous les rappelons ici pour retrouver des éléments pouvant nous aider à comprendre la notion de *concession*.

**Concesser**, verbe = concéder, accorder

« *Avons vendu, otroié, grée, cessé, concessé et déleissié... à hommes honorables et desires le droen de Biauvays deus cens et vint cinc livres par de rente* » (1308, Archives).

---

1. Guy Raynaud de Lage. G, *Introduction à l'ancien français, CDU et SEDES, Paris 1975, 11<sup>ème</sup> Ed., p.10*

2. Godefroy, F, *Dictionnaire de l'ancienne langue française* Paris, Castellon - Dyvis, 1961, T. II

**Concedable**, adjectif : qui peut être concédé.

« *Et n'ay pas voulu mettre réplique en tes paroles, parce que les sentences sont assez concedables* » ( Chastelaine de Virgi )

**concession**, nom : abandon fait à quelqu'un d'une prétention, d'un point dans une discussion. Le fait de céder devant un obstacle.

En définitive, nous retenons que le sens du mot *concession* n'a pas beaucoup évolué du latin au francien ; nous retrouvons les mêmes significations de don, de renoncement, d'abandon d'un point dans une discussion.

En est-il de même en grammaire ?

### I. 2. 2 *Au plan morphosyntaxique*

La syntaxe de l'ancien français ne connaît pas les règles rigoureuses établies par les grammairiens modernes. Elle se caractérise par une très grande liberté. Toutefois, un usage répandu de certaines règles s'est peu à peu constitué.

#### a - En propositions subordonnées concessives

Le phénomène important à noter est la création en ancien français de nombreuses conjonctions pour compenser la disparition des conjonctions latines. En ancien français, les subordonnées concessives sont généralement introduites par des locutions conjonctives composées avec *que*, comme : *jaçoit que*, *quoi que*, *que que*, *quel que*, *quand* (plus tard *quand même*), *pour ... que*, *combien que*, *nonobstant que*, *malgré qu'il en ait*, etc.

#### - *Que que*

C'est une locution conjonctive très fréquente dans l'ancienne langue. Elle signifie quoique ou quelque que lorsqu'elle est construite avec le subjonctif.

Exemple : « *Dame, fet il, que qu'il me griet, trestot me plect quanque li siet* » Chrétien de Troyes (= ... quelque peine que j'en aie, tout ce qui lui convient me plaît).

**Remarque** : Construite avec l'indicatif, *que que* signifie *tandis que*.

Exemple : « *Que qu'il chancele, Eric le bote* ». Chrétien de Troyes (= Tandis qu'il chancelle, Eric le pousse).

- *Jaçoit que*

Cette locution est, elle - même, une proposition concessive elliptique : *ja ce soit que*.

Exemple : « *Ja soit ce que il Nostre Seignor cultivassent, à ces ydoles servirent* » Anglade (= Quoiqu'ils pratiquassent le culte de Notre Seigneur, ils servirent ces idoles).

**b - Les propositions concessives peuvent n'être accompagnées d'aucune conjonction dans l'ancienne langue.**

- Le cas de *vueillet o non*

Cette formule marquant l'alternative est elle - même une proposition concessive elliptique. L'expression moderne est *soit que ... soit que*.

Exemple : « *Vueillet o non, remés i est a piet* » Chanson de Roland (= Qu'il le veuille ou non, il est resté à pied

- Le cas de *tout*

*Tout*, construit avec le subjonctif peut exprimer la concession sans la présence de la conjonction *que*.

Exemple :

« *Tout ait Dieus faites les choses,*

*Au moins ne fist il pas le nom*

Roman de la Rose (= Quoique Dieu ait créé les choses, du moins il ne fit pas le nom).

### **Le mode**

Le subjonctif est le mode qui est généralement employé dans les propositions subordonnées concessives.

Or, en latin comme nous l'avons vu (en I. 1.2.1) le mode (indicatif ou subjonctif) dépend du type de conjonction employé.

Ainsi les contraintes syntaxiques du latin dans la construction des subordonnées concessives se sont progressivement relâchées en ancien français.

c - Les autres moyens pour exprimer la concession en ancien français

Les conjonctions de coordination :

- Emploi de *Si*

La conjonction *Si* (< *sic* latin) qu'il faut distinguer de la conjonction de condition *Se* (< *si* latin) surtout en graphie picarde.

Parmi les nombreux sens de *Si* (= *ainsi, aussi, alors, et*) nous retenons celui qui exprime la concession (= *mais, et pourtant, et cependant*).

Exemple : « *Enceis nel vit, sil conut veirement* ». Chanson de Roland, 1639  
(= Il ne l'avait jamais vu, mais il le reconnut bien)

Exemple : « *Par foi, ja n'en dirai parole ; et si vous dirai une rien* » Tristan,  
Bérout (= ma foi, je n'en parlerai pas ; et pourtant je vous dirai une chose)

- Emploi de *Mais* (ou *mes, meis, ma, mai*)

Le mot est apparu vers 980 et remonte au mot latin *magis* > plus, davantage.

Au-delà de ce sens originel (plus), *mais* a eu un sens temporel (= désormais, jamais), un sens spatial (plus loin) et bien d'autres parmi lesquels celui marquant la concession.

« *N'i out mot dit, ce vos plevis mais nouvelles complaignement* » Bérout,  
Tristan (= On n'y parla pas, je vous le garantis, mais on se plaignit lourdement).

- Emploi de *ainz* (*ainc, ains*) < XI<sup>e</sup> siècle *ainz* < \* *antius*, latin populaire < *ante*.

Il peut être adverbe, préposition et conjonction de coordination suivant les contextes d'apparition.

Comme conjonction de coordination, *ainz* a un sens concessif.

Exemple :

« *Qui de bon cuer le servira  
ja sa peine ne perdera,  
ainz sera es chieus couronnés* »

(Jean Bodel, Le jeu de Saint Nicolas). (= Qui le servira loyalement ne perdra jamais sa peine, mais sera couronné dans les cieux).

## **Conclusion**

L'ancien français est donc une langue romane (dérivée du latin) qui vient d'une transformation particulière du latin transplanté en Gaule. C'est dire que l'ancien français n'est autre chose que du latin parlé par des Gaulois et qui a évolué au cours des siècles (époque gallo - romaine 1<sup>er</sup> au V<sup>e</sup> siècle, époque gallo - romane du VI<sup>e</sup> au VIII<sup>e</sup> siècle et l'époque de l'ancien français à partir du (X<sup>e</sup> siècle).

Ces transformations ont été de plusieurs ordres : phonétique, morphologique syntaxique et sémantique.

Ainsi, en ce qui concerne la concession, nous n'avons observé qu'une légère évolution sémantique du latin à l'ancien français. C'est au niveau syntaxique que nous notons les modifications les plus significatives. Celles - ci sont inhérentes à la relative liberté de la syntaxe de l'ancien français et à la création d'autres moyens pour exprimer la concession compensant ainsi la modification du système concessif latin.

### **I.3 Du XVI<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècle**

A partir du XVI<sup>e</sup> siècle le système grammatical français commence à se stabiliser tant au plan morphologique qu'au plan syntaxique.

#### *1.3.1 Au plan sémantique*

Les définitions du mot concession - au propre comme au figuré - que nous a léguées le latin ont été conservées par le Moyen - Age. Elles sont reprises au XVI<sup>e</sup> siècle par Robert Estienne dans son Thesaurus Linguaye Latine avec le sens courant d' « *accord, d'acquiescement, permission* ».

### 1.3.2 Au plan morphosyntaxique

Dès 1607 le mot concession, jusque - là employé comme figure de rhétorique ou « figure de pensée », apparaît sous la plume de Charles Maupas<sup>1</sup> pour qualifier une catégorie d'adverbes de « consentement, acquiescement, affirmation ».

Plus tard, le grammairien Vairasse d'Allais<sup>2</sup> donne une liste d'adverbes de concession. Mais à la différence de Maupas, Allais les dissocie des adverbes qui servent à « affirmer ».

Liste d'adverbes qui servent à affirmer	Liste d'adverbes de concession.
Oui, assurément, sans doute, il est vrai, vraiment, indubitablement, certes, certainement, à la vérité, à vrai dire, sans mentir, pour certain etc.	D'accord, soit, je le veux, je veux que cela soit, etc.

- Au XVI<sup>e</sup> et au XVII<sup>e</sup> siècle on pouvait exprimer la concession au moyen d'expressions aujourd'hui vieilles ou inusitées.

- *Combien que*

Exemple : « *Un seul bien ces fleurettes ont combien qu'en peu de temps périssent* » (Baïf)

Exemple : « *Il leur fait la guerre, combien qu'ils ne les ait pas encore assiégés* » (Malherbe).

- *Comment que*

Exemple : « *Mais comment que ce fust, ledit Seigneur Ludovic les prit en grand amour* (Comenius)

---

1. Maupas C, (*Grammaire française.*), Blois, 1607

2. Allais V, (*Grammaire méthodique.*), Paris, 1681

Exemple : « *En tous affaires, quand ils sont passés, comment que ce soit, j'ay peu de regret* » (Montaigne).

- *Jaçoit que* (ou *ja soit que*)

Exemple : « *Un ministre ... avait écrit à la reine mère qu'il n'avait jamais consenti au port des armes, jaçoit qu'il y eût consenti et contribué* » (Bossuet).

En 1751, le grammairien anglais Harris soutient dans sa Thèse : Hermis or a philosophical inquiry universal grammar, que la proposition ouverte par la conjonction *quoique* traduit une relation de cause à effet, ou plus précisément elle exprime un « obstacle » à un certain effet, mais cet obstacle se révèle « insuffisant » pour s'opposer à cet effet.

« *Troie sera prise quoiqu'Hector la défende* ».

« *Troie sera prise à moins qu'on ne garde avec soin le Palladium* ».

Harris regroupe les deux conjonction - à moins que et *quoique* - sous l'étiquette de conjonctions adversatives. Mais Harris les différencie :

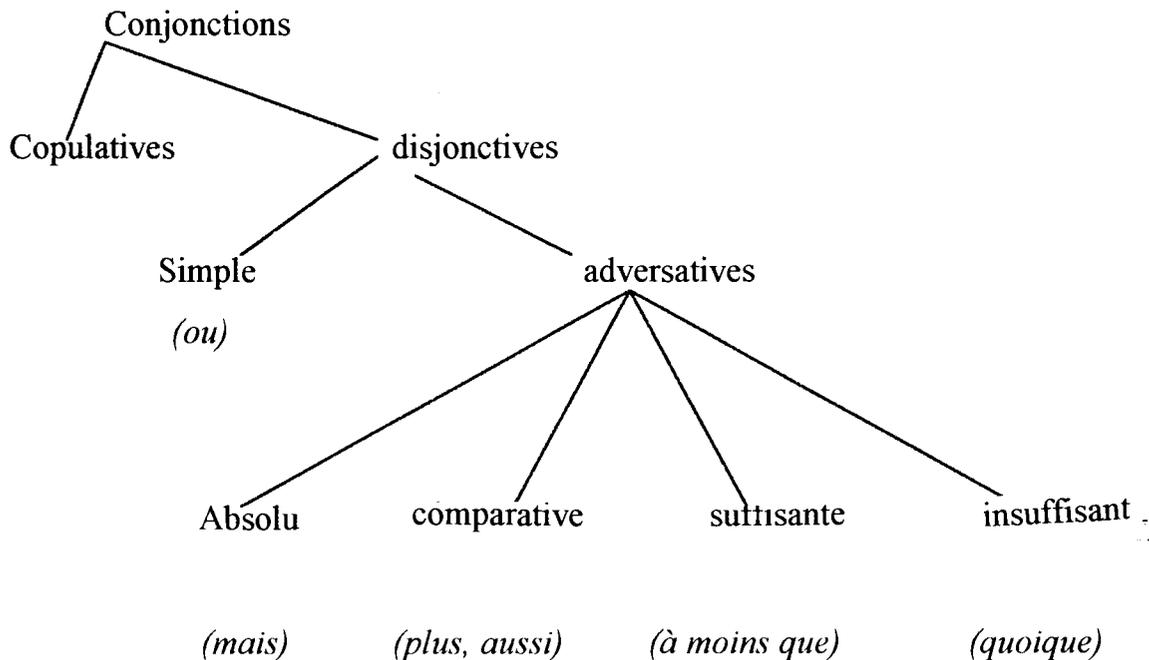
« *Comme toute cause est égale ou inégale à l'effet qu'elle doit produire (inégale lorsque ses effets ne peuvent produire l'effet demandé), on peut dire autant de l'obstacle à vaincre. Les obstacles égaux sont exprimés par les adversatives de l'espèce à moins que et quoique sert à marquer les obstacles inégaux comme on le voit dans les exemples* ».

Il propose d'appeler la conjonction *à moins que* « adversative suffisante » du fait que l'obstacle qu'elle introduit « suffit » pour s'opposer à l'effet énoncé dans l'autre proposition ; et la conjonction *quoique* « adversative insuffisante », du fait que l'obstacle qu'elle introduit « ne suffit pas » pour s'opposer à l'effet énoncé dans l'autre proposition.

Cette théorie a été développée et visualisée par Morel dans sa Thèse<sup>1</sup>, nous reproduisons la branche « concession ».

---

1. Morel M. -A., *Etude sur les moyens syntaxiques et lexicaux propres à exprimer une concession en français contemporain*, Lille, Atelier Nationale de Reproduction des Thèses, 1980, P. 55.



Deux ans après la Thèse de Harris qui a soulevé des questions pragmatiques de fond, Du Marsais explique le rôle logique de la conjonction dans un ouvrage majeur : L'Encyclopédie<sup>1</sup> « *Les conjonctions, dit - il, sont de petits mots qui marquent que l'esprit, outre la perception qu'il a de deux objets aperçoit entre ces objets un rapport ou d'accompagnement ou d'opposition ou de quelque autre espèce (...) Les conjonctions supposent toujours deux idées et deux propositions et elles font connaître l'espèce d'idée accessoire que l'esprit conçoit entre l'une et l'autre.* »

Un peu plus tard M. Beauzée<sup>2</sup> avance qu'il y a une différence de fond entre conjonction et adverbe. Pour lui quand deux propositions sont liées par un adverbe, chacune garde son autonomie ; alors on a deux énonciations distinctes.

Au contraire les deux propositions liées par une conjonction forment une unité logique, correspondant à une seule énonciation.

1. Du Marsais, *Encyclopédie*, « Conjonctif-Conjonction », 1753.

2. Beauzée, N., *Grammaire générale*, Paris Barbou, 1767, cité par Morel. M-A, Thèse

C'est dans cette même perspective d'unité d'énonciation que Mätzner considère que la proposition adversative et celle concessive jouent toutes les deux le même rôle dans la mesure où dans les deux cas une des deux propositions (la principale ou l'adversative) vient « supprimer » la conséquence de l'autre.

La *concession* apparaît comme « la *concession* d'un jugement ». Le jugement concédé dans la subordonnée pourrait entraîner la négation de la principale mais il n'en est rien. La principale se trouve en quelque sorte renforcée dans une assertion avec la subordonnée concessive.

Les deux propositions mises en relation dans un système concessif sont bien en relation d'« incompatibilité intrinsèque », c'est en ce sens que la subordonnée pourrait entraîner la négation de la principale, mais ce qui se produit c'est que la principale, loin d'être niée ou « supprimée » se présente elle-même comme la négation de la conséquence déductible de la subordonnée et s'en trouve ainsi renforcée.

Pour Mätzner, la proposition concessive A devrait entraîner une certaine conséquence C qui se présente comme la négation de la proposition principale B. Mais contrairement à ce qui est attendu, la principale B conserve toute sa validité et par contrecoup nie la conséquence C déductible de A.

A la suite de Mätzner, Ayer affine la définition en ces termes : « *On l'appelle [ proposition ] concessive parce qu'elle indique une raison que l'on admet, que l'on concède, tout en niant la conséquence qu'on pourrait en tirer* ».

Nous remarquons que progressivement on est passé d'une définition rhétorique à une définition logique.

## **Conclusion**

Quels éclairages cette étude nous a-t-elle apportés dans la compréhension de la concession en français ? En suivant l'évolution du mot concession du latin au français moderne en passant par l'ancien français, nous avons remarqué que Rome a fait sien l'héritage grecque tout en procédant à une extension de sens qui s'est coconservée jusqu'à nos jours avec de légères modifications au plan sémantique.

C'est au plan morphosyntaxique que ces modifications ont été profondes à cause de la relative liberté de l'usage du Moyen âge.

## Chapitre II ETUDE SYNCHRONIQUE

Après l'étude historique qui nous a permis de suivre l'évolution de la notion de *concession* du latin au français contemporain, nous cherchons maintenant à approfondir cette notion au XX<sup>e</sup> siècle.

Pour ce faire, le chapitre s'articule autour d'une approche conceptuelle et d'une étude de manuels de grammaire.

L'objectif visé est de repérer les types d'informations que les locuteurs trouvent dans les dictionnaires et les manuels de grammaire (à portée de main) pour appréhender la notion de concession. Autrement dit, ces documents cités contiennent - ils les informations essentielles permettant de comprendre la concession au plan sémantique et syntaxique ?

### II. 1 Dans les dictionnaires

#### II. 1. 1 Les usuels

Par usuels nous entendons les dictionnaires que l'on trouve dans les bibliothèques de lycée, de quartier ; dans les salles de lecture ; dans les bureaux etc. Nous les ciblons parce qu'ils sont les ouvrages de référence « à portée de main ».

##### a - Le Petit Larousse Illustré<sup>1</sup>

**Concession** : n.f. (1959)

Privilège, droit que l'on obtient de l'état en vue d'une exploitation. La *concession* d'une mine // Terrain vendu ou loué pour servir de sépulture.

Fig. Abandon de ses droits, de ses prétentions, Faire des concessions.

Dans l'édition de 1995, nous relevons une extension voire une précision de sens ; en plus de l'explication de 1959 nous retrouvons : « Avantage accordé (à un adversaire) dans une discussion ».

---

1. Le Petit Larousse Illustré : Nous avons consulté les éditions de 1959 et de 1995.

**Concéder** : v (1959, édition) : Accorder comme une faveur, un droit, un privilège. Concéder l'exploitation d'un service public // Admettre, accorder.

Exemple : *Vous concéderez que j'ai raison.*

Le Larousse de 1995 précise en trois points :

1. même définition que l'édition de 1959
2. concéder quelque chose à quelqu'un, le lui accorder dans une discussion.

*Je vous le concède volontiers que vous avez raison.*

3. Sports. Concéder un but, un point, l'abandonner à l'adversaire en lui laissant prendre un avantage.

Quant au mot **concessif**, nous retrouvons la même définition : « adj. Gram. : Proposition concessive qui indique une opposition ou une restriction à l'action exprimée dans la principale ; avec en plus dans le Larousse de 1995 la mention : « *introduite par bien que, quoique* ».

Le Larousse - surtout l'édition de 1995 donne des informations assez précises au plan sémantique pour aider à comprendre la *concession*. Seulement l'explication du terme *concessif* qui permettrait de comprendre la *concession* en grammaire est trop allusive ; par ailleurs le fait de ne citer que *bien que* et *quoique* rend la compréhension de la *concession* trop limitée.

#### b - Le Petit Robert (1994)

**Concession** : n.f. (Nous ne retenons que le sens 2) : le fait de d'accorder à un adversaire un point de discussion. Faire des concessions (cf lâcher de lest, mettre de l'eau dans son vin, faire marche arrière). Compromis, transaction.

#### c - Le Dictionnaire universel<sup>1</sup>

Le choix de ce dictionnaire est significatif car il a été réalisé à partir des bases lexicographiques, encyclopédiques et cartographiques du Dictionnaire Hachette et les bases linguistiques de l'AUPELF/UREF dont l'inventaire des particularités lexicales du français en Afrique Noire (1988).

---

1. Dictionnaire universel, 2<sup>e</sup> édition, Hachette, Edicef, 1995

**Concession** : Ce que l'on concède à quelqu'un dans un litige // Faire des *concessions* à un adversaire.

**Concessif** (adj) : Qui exprime l'idée de concession Ce que l'on concède à quelqu'un dans un litige. // Les propositions sont introduites par *bien que, quoique, encore que* etc.

d - Dictionnaire des synonymes analogies et antonymes.

**Concession :**

<u>Synonymes</u>	<u>Figuré</u>	<u>Antonymes</u>
<i>Don</i>	<i>Renoncement</i>	<i>Intransigeance</i>
<i>Octroi</i>	<i>Tolérance</i>	<i>Refus</i>
<i>Autorisation</i>	<i>Abdication</i>	<i>Rejet</i>
	<i>Compromis</i>	<i>Contestation</i>
	<i>Transaction</i>	
	<i>Désistement</i>	
	<i>Bon vouloir</i>	

Quels enseignements pouvons - nous tirer de ces dictionnaires ? Permettent - ils aux lecteurs de bien comprendre la *concession* ?

Nous remarquons que le terme *concession* s'est stabilisé en faveur du sens d'accorder un argument ou un avantage (à un adversaire) dans une discussion.

Aussi, la présentation contrastive du Dictionnaire des synonymes, analogies et antonymes aide - t - elle à cerner le sens du mot *concession* : transaction, désistement VS intransigeance, contestation ?

Seulement, au plan grammatical ces dictionnaires ne donnent pas l'essentiel permettant de comprendre la *concession* en grammaire car les subordonnants proposés sont trop allusifs et différents d'un dictionnaire à l'autre.

Qu'en est - il des dictionnaires encyclopédiques ?

## II. 1. 2. Les encyclopédies

Nous ne retenons que le Trésor de la langue française et le Dictionnaire encyclopédique Quillet.

### II. 1. 2. 1. Le Trésor de la langue française

P. Imbs distingue deux plans pour cerner tous les contours du terme **concéder**. Ce qui peut être très intéressant.

Premier plan : Avec une idée de supériorité, parfois de condescendance.

#### • Emploi transitif

**Concéder** quelque chose à quelqu'un. Accorder à titre de grâce ou de faveur, généralement après mûre réflexion et en raison d'intérêts supérieurs, un lieu, un droit ou un avantage à quelqu'un.

Au figuré . [dans une discussion]. Céder momentanément ou définitivement sur un point ; accepter généralement sans perdre, ni prendre l'avantage , un argument ou une objection du partenaire.

#### • Emploi intransitif.

Faire des *concessions*.

Second plan [Sans idée de supériorité, ni condescendance de la part de celui **qui** concède, l'accent étant mis sur la notion de revers ou d'échec]:

Abandonner par nécessité l'avantage à l'adversaire.

Quant au mot **concessif** : adjectif et substantif.

Proposition concessive ou proposition elliptique concessive : proposition dont la fonction est celle d'un complément circonstanciel de concession, exprimant une restriction, une opposition à l'idée qui est énoncée dans la principale.

Nous remarquons que Paul Imbs met au même niveau la restriction et l'opposition.

Enfin pour le mot *concession*, Imbs apporte des précisions importantes en deux points :

(Vieilli) : Attribution d'un bien ou d'un droit, à titre de grâce ou de faveur, par un supérieur à un inférieur.

(Au figuré) : Fait de renoncer de façon plus ou moins volontaire et désintéressée, à une opinion, à une conviction, à un droit ou à une prétention.

#### Au plan grammatical

Relation de restriction ou d'opposition exprimée par un complément circonstanciel indiquant qu'un phénomène qui en entraîne normalement un autre n'a pas eu cet effet ou a eu un effet contraire.

Au plan de la rhétorique [ dans une discussion ] Figure consistant à accepter, sans perdre l'avantage, un argument ou une objection que l'on pourrait réfuter. Par la concession, on veut bien accorder quelque chose à son adversaire, pour en tirer ensuite un plus grand avantage.

En définitive nous pensons que l'acception rhétorique de la concession a tendance à se maintenir.

#### II. 1.2.2 *Le Dictionnaire encyclopédique Quillet.*

Dans le Quillet nous retrouvons les mêmes significations que le mot concession avait à Rome, c'est à dire *le don et l'octroi qu'un souverain ou un seigneur fait de quelque privilège, de quelque droit, de quelque grâce, etc.*

Le mot peut signifier ce qui est accordé à un particulier ou à une société, soit à titre gratuit, soit à titre honoreux par l'Etat, par une Commune, etc., en vue d'une exploitation : = Concession d'eau, de gaz

Dans les cimetières *terrain vendu ou loué pour servir de sépulture*

Par extension ; au pluriel = ce que l'on accorde à quel qu'un dans une contestation, dans un débat : *faire des concessions à un adversaire.*

Au niveau de l'approche grammaticale, il n'est pas au même plan la concession, l'opposition et la restriction, néanmoins il précise que l'idée peut être marquée :

1)- par des noms ou pronoms accompagnés de propositions ou locutions prépositives : *malgré, en dépit de ;*

2)- par propositions indépendantes au subjonctif, sans conjonctions : *Mais veille qui voudra, voici mon oreiller* (Racine) ;

3)- le plus souvent par **des** propositions subordonnées circonstancielles de concession ( introduites par *bien que, quoique, encore que, sans que, etc.* suivies du subjonctif) ;

4)- par un pronom relatif ou indéfini suivi de *que* : *qui que, quelque que, qui que ce soit qui, quoi que, etc.* suivies du subjonctif ;

5)- par *tout .... que* suivi du subjonctif ;

6)- par *si ... que* ou *pour ... que* contruit avec le subjonctif ;

7)- par des conjonctions ou locutions conjonctives : *quand, quand même, quand bien même, alors que* suivies du conditionnel

En rhétorique, la concession est pour Quillet une figure de pensée par laquelle on accorde à un adversaire ce qu'on pourrait lui disputer, mais pour en tirer sur-le-champ avantage contre lui ou prévenir les objections ou des difficultés.

## II. 2. Dans les manuels de grammaire

Notre objectif est d'étudier la *concession* telle que traitée dans les manuels de grammaire.

Pour ce faire nous étudions séparément les manuels scolaires et les manuels de vulgarisation.

### II.2.1 Les manuels scolaires

Ce sont les manuels en usage dans les lycées et collèges comme supports pédagogiques.

#### a - Nouvelle méthode de la langue française<sup>1</sup>

Dans ce manuel , M. Lafitte veut bâtir une grammaire active car pour lui la grammaire n'est pas une succession de règles à appliquer dans les devoirs, mais elle est la source de moyens d'expression.

---

1. Lafitte. M, *Nouvelle méthode de langue française, classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>* ; Hachette 1954

Quelle démarche propose - t - il ?

M. Lafitte aborde la subordonnée conjonctive de circonstance en deux leçons.

La première leçon consiste à définir les subordonnées de circonstance et à les citer : « *Les subordonnées de circonstance, qui expriment les différentes circonstances de l'action principale, sont reliées à la principale par des conjonctions de subordination qui expriment : le temps, la cause, la manière (sans que), le but, la conséquence, la condition, la comparaison, la concession* ».

La deuxième leçon aborde le mode dans la subordonnée de circonstance.

Alors écrit - il : « Le mode des verbes, dans les subordonnées de circonstance, dépend de la conjonction qui les introduit et du sens exprimé ».

Nous ne retenons du tableau qu'il propose que la rubrique concernant la *concession* :

Sens	Conjonctions avec l'indicatif	Conjonctions avec le subjonctif
Concession	alors que , excepté que, sauf que, tout...que	Bien que, quoique, quelque...que, quel...que, si...que

Nous remarquons que malgré les nombreux exemples proposés dans le manuel, la démarche de M. Lafitte reste laconique et n'amène pas l'élève à comprendre les subtilités que contient la subordonnée concessive : l'opposition et la concession sont confondues. Par ailleurs les autres moyens pour exprimer la concession sont occultés.

b - La Nouvelle grammaire du français<sup>1</sup>

Le titre de la leçon - « Les circonstancielles de concession ou d'opposition » - est significatif.

**le fait**

Il met en exergue<sup>v</sup> que pour les auteurs de ce manuel il n'y a pas de différence entre la *concession* et l'*opposition*. Aussi écrivent-ils : « Elles [les circonstancielles de concession ou d'opposition] sont introduites par des conjonctions ou des locutions conjonctives indiquant un fait qui aurait pu s'opposer à la réalisation de celui qui est exprimé dans la principale, ou qui contraste avec lui ».

Leur essai de classification se situe au niveau des registres de langue.

Ils pensent que dans le groupe constitué de : *Quoique, bien que, encore que, alors que* ; les trois premières conjonctions appartiennent à la langue soutenue.

Comparons deux des exemples donnés :

(<sup>1</sup>) *Quoique nous soyons en hiver, la température est très douce.*

(<sup>2</sup>) *Le versant sud de la montagne est très sec alors que le versant nord est très pluvieux.*

En quoi le premier énoncé (<sup>1</sup>) est-il plus soutenu que l'énoncé (<sup>2</sup>) ?

Cela peut poser des problèmes de compréhension pour l'élève.

Nous regrettons le manque d'informations précises sur la *concession*.

Toutefois, nous relevons avec intérêt les remarques apportées sur *même si* et *quand bien même* qui, précisent - ils, ont une valeur à la fois conditionnelle et concessive.

*Même si la nouvelle est vraie, elle ne change rien à la situation.*

*Quand bien même les crédits seraient doublés, ils resteraient insuffisants* (p. 193).

---

1. Dubois J. et Lagane R., ) *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, 1973. (P. 193)

Par ailleurs, Lagane et Dubois donnent des précisions importantes sur la transformation infinitive qui permet de connaître la proposition subordonnée :

*Bien que vous ayez passé deux nuits sans sommeil, vous ne paraissez pas fatigué* = Pour avoir passé deux nuits sans sommeil vous ne paraissez pas fatigué.

Cette transformation peut se faire au moyen des prépositions *au lieu de, loin de, pour* (et la forme accomplie de l'infinitif) ; le sujet étant le même dans la principale et dans la subordonnée.

### c - Grammaire active du français<sup>1</sup> 4<sup>ème</sup>

Cet ouvrage est celui que les professeurs et les élèves utilisent le plus dans les classes pour plusieurs raisons.

D'une part, ce manuel est disponible en grande quantité dans les bibliothèques des lycées et collèges du Sénégal.

D'autre part, comme le déclarent les auteurs, « *Cet ouvrage s'adresse très précisément aux jeunes élèves africains ; l'iconographie comme la majorité des textes servant de support aux questions et exercices ont été choisis de façon à ne pas égarer l'élève hors de son domaine socio - culturel* »

Enfin, le manuel nous intéresse pour sa démarche. Celle - ci se déroule en plusieurs phases :

- 1) - l'observation (texte ou illustration) ;
- 2)- découverte du fait grammatical ;
- 3)- explicitation de la règle ;
- 4)- exercices.

Ainsi la leçon sur la *concession*, intitulée : « La proposition subordonnée circonstancielle d'opposition. L'expression de la *concession*, » s'articule autour de deux axes

---

1. Blachère J. C, et col, *Grammaire Active du Français 4<sup>ème</sup>*, 1985

Dans la première articulation le point de départ est constitué d'un ensemble de vignettes que les élèves doivent interpréter pour découvrir l'idée d'opposition.

Il fallait trouver l'énoncé :

*« Bien que ce champion soit invincible, le gringalet Modou le provoque à la lutte ».*

Après quoi on demande aux élèves de trouver les conjonctions qui introduisent la subordonnée circonstancielle d'opposition.

Ensuite sous forme de manipulation on établit au moyen de la subordination une relation d'opposition dans les phrases :

*Ce film est intéressant, il n'ira pas le voir.*

*Il est fatigué, il continue à courir.*

*Il travaille lentement, il peut aller très vite.*

Cette manipulation permet d'aboutir à la règle : « La proposition subordonnée exprime l'opposition d'un fait par rapport à un autre fait. Le résultat obtenu s'oppose à ce que logiquement on attendait. »

La deuxième articulation concerne les autres moyens d'exprimer l'opposition.

*La transformation infinitive*

*Le groupe nominal prépositionnel*

*L'expression « avoir beau » + infinitif*

*Deux propositions indépendantes juxtaposées*

*Deux propositions indépendantes coordonnées par mais, pourtant, cependant, néanmoins etc.*

Nous remarquons que les auteurs de la GAF 4<sup>ème</sup> ne mentionnent nulle part le terme *concession*. Pour eux, semble-t-il, il n'y a pas de différence entre les termes *concession* et *opposition*.

Cette confusion n'aide pas les élèves à comprendre les subtilités de la langue française.

Par ailleurs, le point de départ de la leçon reste insuffisant pour des apprenants dont le français est une langue seconde.

En effet, cette démarche ne permet pas des manipulations langagières (écrites ou orales) comme ils le suggèrent dans l'Avant-propos de leur ouvrage.

C'est pourquoi M. Daff<sup>1</sup> remarquait que dans la GAF, « seules les images ont été négligées » ; le contenu de l'enseignement est le même et les exercices sont de même nature que ceux proposés par Mitterrand et Grunenwald dans le Nouvel itinéraire grammatical.

Aussi s'interrogeait M ; Daff « *L'Afrique peut - elle en ce 20<sup>e</sup> siècle se contenter encore d'une adaptation d'ouvrages destinés à l'enseignement dans une classe ou le français fonctionne comme langue maternelle ?* »<sup>2</sup>

#### d - Grammaire française expliquée 4<sup>ème</sup> - 3<sup>ème</sup>

Les auteurs<sup>3</sup> de ce manuel abordent les subordonnées de condition, de supposition et d'opposition en une seule leçon. Pour eux, ce choix est déterminé par le fait qu'il y a des différences et des ressemblances entre ces trois subordonnées.

Cette étude globale leur permet de relever les nuances, les subtilités qu'elles renferment. Ainsi ils précisent que « l'opposition exprimée par la subordonnée peut n'être que partielle, on a alors une concession ou une restriction ».

Exemple : *Voilà une fille vraiment candide, quoiqu'un peu incommode par ses bévues.* (Deux propositions elliptiques du verbe).

Pour eux, les subordonnées qui expriment l'opposition sont très variées. Ainsi classent - ils les conjonctions (d'opposition) en deux groupes ?

- Celles qui expriment une opposition pure et simple (*Quoique, au lieu que, bien que, si... que, quand, tandis que*).

Exemple : *La jeune fille qui cherche des excuses se fait mépriser, tandis que celle qui reconnaît ses torts recueille l'estime générale.*

---

1. Daff, M., Mémoire de maîtrise, Dakar, UCAD, juin 1983

2. Daff, M., Mémoire de maîtrise, Ibidem

3. Galichet, G., Chatelain L., *Grammaire française expliquée*, Charles - Lavourzelle et Cie, 1967

- Celles qui expriment une forte opposition, soit en marquant son degré élevé, soit en la généralisant (= *quelque ... que, si... que, pour... que, où... que, qui que, quoique*)

Exemple : « *Pour grands que soient les rois ils sont ce que nous sommes* ».

Certes, ils font partie des premiers grammairiens qui ont perçu et analysé la différence entre *opposition* et *concession*, mais celle - ci reste floue. En fait, l'exemple qu'ils donnent pour exprimer la *concession* est introduite par la conjonction *quoique* or ils citent cette même conjonction parmi celles qui introduisent une opposition pure et simple.

Par ailleurs *si... que* se retrouve dans la liste des conjonctions qui expriment une opposition pure et simple et parmi celles qui expriment une forte opposition.

En somme nous remarquons que les manuels de grammaire en usage dans les classes de l'enseignement moyen ne donnent pas toutes les informations utiles permettant aux élèves de comprendre la *concession*.

#### II. 2. 2. *Les manuels de référence.*

Parmi les manuels de référence nous en ciblons quatre qui nous semblent les plus usités : Le Bon usage<sup>1</sup>, La syntaxe du français moderne<sup>2</sup>, Grammaire du français<sup>3</sup> et La Concession en français<sup>4</sup> de M.A. Morel.

L'ouvrage de Morel nous semble le plus complet sur la question. Nous lui réservons le chapitre III.

---

1. Grévisse M, op, cit.

2. Hervé -D, B, op, cit.

3. Wagner et Pinchon, *Grammaire du français*

4. Morel, M-A, *La concession en français*, 1996

### II. 2. 2. 1. Le bon usage

Le choix de cet ouvrage est guidé par sa réputation bien assise. Ce qu'en dit Robert est fort élogieux : « L'ouvrage [Le bon usage] de Maurice Grévisse est la meilleure grammaire de notre temps, la meilleure grammaire de la langue française ».

Maurice Grévisse aborde les subordonnées concessives sous le titre : « Propositions d'opposition (concessives) ».

Le chapitre s'articule autour de trois points : les mots subordonnants ; les tournures verbales d'opposition non introduites par une subjonction ; l'emploi des modes.

Nous nous intéressons aux deux premiers points.

#### *A - Les mots subordonnants*

M. Grévisse les répartit en trois groupes :

##### a - Les conjonctions ou locutions conjonctives.

<i>Alors que</i>	<i>Encore que</i>	<i>Si même</i>
<i>Hors même que</i>	<i>Loin que</i>	<i>Nonobstant</i>
<i>Alors même</i>	<i>Bien loin que</i>	<i>que</i>
<i>Au lieu que</i>	<i>Malgré que</i>	<i>Quand</i>
<i>Bien que</i>	<i>Même si</i>	<i>Quand même</i>
<i>Quoique</i>	<i>Tandis que</i>	<i>même</i>

##### b - Les locutions à la fois adverbiales et conjonctives.

*Si... que, quelque... que, tout... que, pour... que, où... que.*

##### c - Les locutions pronominales.

*Qui que ; quoi que ; quoi qui ; quel que ; quelque... que ; quelque... qui (vieillie) ; quelque chose que, qui (ou quoi) ; que ce soit qui, que (ou quoi).*

##### d - La simple conjonction que.

***B - Tournures verbales d'opposition non introduites par une subjonction.***

Elle peut être :

a - Un infinitif précédé de au lieu de, (bien) loin de.

Exemple : *Au lieu d'étudier, il ne fait que se divertir* (AC)

b - Un infinitif précédé de *pour*

Exemple : *Pour être prince, Madame, on n'en est pas moins homme.*

(Stendhal, Chartreuse de Parme. P. 337)

c - Un gérondif

Exemple : « *Ces guerriers (...) étant moins polis, n'en étaient pas moins grands* » Voltaire

d - Un participe présent ou passé

Exemple : *Vous l'avez fait, sachant bien que la chose était défendue.*

e - Un simple adjectif

Exemple : *Absent (quoiqu'il soit absent) je le consulte* (Racine)

Certes, Le bon usage de M. Grévisse est un réseau voire un CD d'informations sur la notion d'opposition en général, malheureusement la concession et l'opposition y sont confondues.

D'ailleurs le titre du chapitre est sans équivoque : « Les propositions d'opposition (concessives). »

#### II. 2. 2. 2. Grammaire du français

Le titre du chapitre [Les propositions dépendantes, *d'opposition* et de *concession*] montre bien que Wagner et Pinchou font la différence entre la *concession* et *l'opposition*.

Dans un cadre définitoire ils précisent la nature du rapport qu'entretiennent les propositions dans l'opposition.

a - L'opposition peut s'établir entre deux faits indépendants.

Exemple : *Pendant qu'il pleut à Paris, il fait beau à Nice.*

b - Entre une chose souhaitable et une chose réelle.

Exemple : *Quand il faut être attentif tu rêves.*

c - Quand une action ou un état semblent devoir entraîner une conséquence, l'opposition naît de ce qu'une conséquence contraire, inattendue, se produit, c'est ce qu'on nomme la *concession* ou la *cause contraire*.

Exemple : *Bien qu'il eût une forte fièvre, il sortit.*

En fait, Wagner et Pinchon ont mis en exergue un élément important : si l'opposition concessive et l'opposition simple s'expriment au moyen d'une phrase complexe de type normal : proposition principale et proposition dépendante introduite par un subordonnant, l'opposition concessive a des moyens d'expression qui lui sont propres.

- Le terme sur lequel porte la concession est détaché en tête de la proposition dépendante suivie de que.

Exemple : « *A quelque degré qu'on s'arrête dans l'intelligence de son œuvre, on a l'idée d'une certaine perfection* ». Ste Beuve.

- La concession est marquée par la présence d'un adverbe (*tout, si*) en tête de la proposition dépendante ainsi que l'inversion du sujet.

- La concession exprime lexicalement au moins de la locution verbale *avoir beau* + infinitif.

Le second intérêt de l'ouvrage est que les auteurs ont donné une classification des liens de l'opposition concessive avec comme critère la notion d'intensité que nous visualisons dans cette représentation tabulaire

<i>Intensité –</i>		<i>Intensité +</i>			
supposition	pure	adjectifs	adverbes	adverbes	
Même si	Quoique	Quelque	Quelque	Si, tout	Qui que,
Quand	Encore que	Quel....que	Si, tout	Quelque	Qui, :
	Malgré que		Pour (devant un adjectif)	(devant un adverbe)	Qu <del>i</del> que ce soit qui, Quoi que ce soit qui (ou que)

### II. 2. 2. 3. Syntaxe du français moderne

Hervé -D. constate que l'appellation de proposition concessive mérite d'être nuancée ; « Elle répond bien au sens de la subordonnée quand celle - ci indique un fait en dépit duquel s'accomplit l'action de la principale ».

Exemple : *Bien qu'il fasse beau, Pierre reste à la maison.*

C'est différent, dit - il, de la subordonnée qui n'indique que la coexistence avec la principale et qu'il nomme subordonnée d'opposition généralement introduite par : *alors que, pendant que, tandis que* etc.

Ainsi il distingue deux types de concessives : les propositions concessives à valeur d'opposition intégrant la valeur restrictive ou adversative et les vraies concessives.

#### A - Concessives à valeur adversative ou restrictive

<i>Valeur adversative</i>			<i>Valeur restrictive</i>
Conjonctions	Opposition atténuée	Opposition absolue	
Temps(simultanéité)			A moins que , Excepté que/si
Alors que, Lorsque	Si (au sens de : Il est vrai que)	Au loin que , (bien )loin que	Sauf que , Si ce n'est que, Sinon que
Même que, Maintenant que, Pendant que, Quand, Tandis que	Sans que		

## B - Concessive vraie

Ce qui la caractérise c'est qu'elle peut porter soit sur le procès de la subordonnée soit sur un des termes rattachés au procès.

### a - *Sur le procès*

- Si la concessive concerne un fait qu'on ne met pas en doute, la conjonction utilisée est : *bien que, encore que, quoique*.

Exemple : « *Et qui sait voir la terre aboutir à des fruits, Point ne l'émeut l'échec quoiqu'il ait tout perdu* » R. Char.

Il fait remarquer que *De ce que* a une valeur concessive et causale.

Exemple : *De ce que Proust a écrit d'admirables pages sur la jalousie, je me garderai de conclure que Proust [...] était jaloux.* (A. Maurois).

- Si la concessive concerne un fait supposé assimilable à une hypothèse, les conjonctions utilisées sont : *alors même que, même si, quand, quand (bien) même*.

Exemple : « *Tout écrit possède un sens, même si ce sens est fort loin de celui que l'auteur avait voulu y mettre* ». (J. P. Sartre).

Exemple : « *On devrait tenir pour une impolitesse de décrire aux autres un mal de tête, une nausée, [...] quand même ce serait en termes choisis* » Alain.

- Des tours introduisant une alternative comme : *soit que ... soit que, soit que*.

En fait, pour Hervé -D, bien que la proposition soit spécialement proche de l'hypothétique l'idée concessive domine cependant

Exemple : « *Soit que je me repose ou je me promène.*

*Votre contact m'est cher* » J. Cocteau.

### b - *Sur un terme rattaché au procès.*

- Si la concession concerne un adjectif ou plus rarement un adverbe, elle est introduite par les locutions formées sur un adverbe, ou un élément à valeur adverbiale comme *pour... que, quelque... que, si (aussi)... que, tout... que*.

Hervé -D constate qu' « un outil de liaison à très légère valeur de coordination figure dans la proposition jouant le rôle de principale qui se trouve toujours placée au second rang ». Cet outil se caractérise par sa valeur d'opposition comme les adverbes *pendant, néanmoins, pourtant* etc.

(2) - L'infinitif.

L'infinitif peut marquer la concession dans ses emplois avec *au lieu de, loin de, sans*.

(3) Formes en -ant

En apposition, il peut prendre une valeur concessive, valeur parfois soulignée par les conjonctions *bien que* ou *quoique*.

Exemple : « *Croyant contempler le fleuve ou simplement se promener sans rien faire, il [l'homme] contemple son propre fleuve de sang* » (H. Michaux).

Exemple : « *Le Sacrement ? Bien qu'ayant cessé de participer depuis son mariage, elle n'y était, certes, pas indifférente* » (H. Bazin).

(4) - Proposition relative.

Exemple : « *Flaubert, qui a tant pesté contre la bourgeoisie et qui croyait s'être retiré à l'écart de la machine sociale, qu'est - il, pour nous, sinon un sentier de talent* » ? (J. P. Sartre)

Les propositions relatives marquent ici la concession.

(5) - Opposition lexicale.

Pour l'exprimer on emploie *avoir beau* + infinitif.

## Conclusion

Nous constatons que la plupart des manuels de grammaire en usage dans les lycées et collèges ne donnent pas d'informations satisfaisantes pour comprendre la *concession* en grammaire avec les subtilités, les nuances, les contraintes modales inhérentes à l'emploi de la *concession*.

Cette insuffisance apparaît même dans des ouvrages de référence comme Le bon usage de Maurice Grévisse. Seuls Hervé -D et Morel M. A. abordent la question avec toute l'analyse qui sied. C'est pourquoi nous consacrons le chapitre III à l'analyse du livre de Morel.



Ainsi, lorsqu'on pose ensemble deux termes A et B et que l'on considère que B se présente comme la négation du terme que l'on associe normalement à A, on établit une relation concessive entre A et B quelles que soient la structure des énoncés A et B et la nature du lien formel qui les unit (*Bien que, même si, si... que, etc.*).

Deux énoncés A et B sont en relation concessive si l'on constate que :

A est normalement associé à B1 et que B = non B1.

Pour Morel c'est une des conditions essentielles de réalisation de la *concession*.

Pour que ce constat se réalise - A est normalement associé à B1 - il faut une vision préétablie de la relation entre les éléments mis en présence ou un accord tacite entre les locuteurs sur cette relation.

En effet, précise Morel : « *L'énoncé Bien qu'il pleuve, il sort (1) devient absurde si on se réfère au monde des escargots où la pluie entraîne normalement la sortie de l'escargot. C'est donc cette vision préétablie de la relation entre les énoncés mis en présence qui explique que l'on interprète comme concessive la relation qui unit deux énoncés qui ne comportent pas la conjonction bien que et que nous considérons comme exclusivement réservée à l'expression de la concession<sup>1</sup> ».*

Exemples :

- *Cet arbre a trois ans et il ne porte pas de fruits (2)*
- *Mon voisin est communiste, et pourtant on n'a jamais eu d'histoire ensemble (3) .*

Pour comprendre la relation concessive qu'il y a dans l'énoncé (2) on doit connaître le contexte car dans certains climats un arbre de trois ans peut commencer à donner des fruits.

A propos de l'énoncé (3) il faut lier la relation concessive à la présence de *et pourtant*, mais aussi au contexte car il y a des préjugés défavorables que certains européens (libéraux) nourrissent à l'endroit des communistes.

---

1. Morel. M-A, op. cit. p. 7

Cela amène Morel à affirmer que la relation entre deux propositions ne peut donc être interprétée comme concessive, en l'absence de tout lien explicite précis (*tels que Bien que, Quoique* etc.) que si le locuteur et l'interlocuteur partagent la même vision de l'ordre des choses et des phénomènes qui se produisent habituellement, la même idéologie, les mêmes conventions d'ordre politique, social ou moral, etc.

Par ailleurs, Morel nous invite à retenir que la relation concessive est imposée à l'interlocuteur si les deux propositions sont reliées par la conjonction *bien que*. En effet, « *Qu'il soit d'accord ou non a priori sur cette relation, l'interlocuteur est contraint de l'accepter au moment de l'acte de parole [...]. La relation concessive apparaît donc comme une relation très générale qui unit deux énoncés assertés, qui présuppose une négation dans l'un des deux énoncés et qui a la propriété de ne pouvoir être contestée par l'interlocuteur* »<sup>1</sup>.

### III. 1. 2. *Le deuxième schéma.*

Morel constate que le schéma 1 : (A est normalement associé à B1 et B = non B1) n'épuise pas tous les cas de la relation concessive. C'est le cas par exemple où la relation concessive n'est pas établie entre les contenus purement informatifs des deux propositions A et B mais s'instaure au niveau des conclusions que l'auditoire pourrait tirer de A. Morel nous dit que le processus est analogue à celui que décrit Ducrot à propos du rôle argumentatif de la conjonction *Mais* en français.

Il serait plus exact, nous semble-t-il, de décrire le *Mais* de la façon suivante : Le locuteur, après avoir prononcé la première proposition « P », prévoit que le destinataire en tirera une conclusion « r » (...). La deuxième proposition « Q », précédée d'un *Mais* tend alors à empêcher cette éventuelle conclusion, en signalant un nouveau fait qui la contredit.

Morel donne l'exemple : « *Bien que Pierre soit grand, il n'est pas le plus grand de sa classe* ».

---

1 . Morel, M. A., op. cit. P.P. 8 et 9

Il nous amène à constater que dans la proposition A il est asserté que « Pierre est grand » et nous serions tenté de tirer une conclusion C qui dépasse la signification littérale de l'énoncé, et par exemple conclure que « Pierre est extrêmement grand » ou que « Pierre est le plus grand de sa classe », d'où la présence de la deuxième proposition B comme la négation de cette conclusion C. Ainsi nous pouvons conclure que Pierre n'est pas aussi grand qu'on voulait le laisser croire.

Dans ce cas le schéma est le suivant :

Normalement de A on peut tirer la conclusion C et B = non C.

### *III. 1. 3. Troisième schéma*

Le troisième schéma est différent des deux précédents car ici la relation concessive s'établit au niveau des conclusions que l'auditoire pourrait tirer de A et / ou de B. C'est le cas en particulier de tous les énoncés où la relation qui unit les deux termes n'est pas de type causal.

Ainsi on a le schéma :

Normalement de A on peut tirer la conclusion <C1> , et <C2> = <non C1>.

*Bien que tu fumes moins qu'avant, tu fumes encore trop.*

A ce propos, Morel nous dit que « du premier terme A (tu fumes moins qu'avant), on pourrait conclure (C1) que le locuteur est satisfait, mais le deuxième terme B (tu fumes encore trop) amène à conclure (C2) qu'il n'est pas satisfait et qu'il adresse encore un reproche à son interlocuteur. Donc la conclusion C2 se présente comme la négation de la conclusion C1<sup>1</sup> ».

De même, dans sa thèse Morel donne un autre exemple : « *Bien que les centrales paysannes se gardent de tout commentaire officiel sur les manifestations ou sur le plan d'aide, les lettres et les motions de protestation émanant de leurs sections locales affluent dans les Ministères* (Le Monde, 2.9.76.P.1) »<sup>2</sup>

---

1. Morel. M - A, op. cit.

De la première proposition A on pourrait tirer la conclusion C1 qu'il n'y a pas eu de réaction face aux mesures, mais la deuxième proposition B vient restreindre la conclusion en précisant qu'il y a eu des réactions au niveau des sections locales.

Ce qui donne le schéma :

De A on peut conclure C1 et de B - C2, et C2 = non C1 dans le cadre de B.

Quelles sont les propriétés de la concession logique ?

Morel les résume en quatre points.

(1) - Le cadre syntaxique

Les deux propositions A et B jouissent d'une relative mobilité l'une par rapport à l'autre . On peut avoir B, bien que A ou Bien que A, B.

*Il sort , bien qu'il pleuve.*

*Tu fumes encore trop, bien que tu fumes moins qu'avant.*

Aussi explique - t - il cette mobilité par le fait que l'emploi de *bien que* reliant deux propositions impose à l'interlocuteur la relation concessive, qu'il soit d'accord ou non. Or, c'est le propre des éléments relevant de la présupposition de ne pouvoir être contestés au moment où ils sont proférés. Ce qui est présupposé dans la *concession*, c'est donc la relation elle - même qu'entretiennent les éléments mis en présence, dont on peut rendre compte par la négation sous- jacente dans l'un des deux termes du système.

(2) - Conjonction introductrice.

La conjonction *bien que* introduit généralement la proposition subordonnée.

(3) - Le mode

Une proposition subordonnée introduite par *bien que* appelle obligatoirement le subjonctif.

#### (4) - Valeur énonciative

« *Les deux propositions A et B sont le fruit d'une seule énonciation. Mais la subordonnée concessive est présentée comme ayant fait l'objet d'une assertion préalable par un autre énonciateur, à laquelle l'énonciateur de l'ensemble de la phrase souscrit.* » précise Morel.

### III. 2 La concession rectificative

Au plan syntaxique, Morel fait la différence entre la concession logique et la concession rectificative. La première se caractérise par une relative mobilité des deux propositions l'une par rapport à l'autre. La deuxième (concession rectificative) se caractérise par une certaine fixité des propositions : la subordonnée concessive est toujours en deuxième position, ce qui a pour effet d'infléchir sur la relation avec la principale, d'où l'emploi de l'adjectif rectificatif.

Soient les deux exemples :

a) *Vous pouvez tourner sur la petite place là bien que ce soit interdit. Tout le monde le fait*

b) *Vous pouvez tourner sur la petite place là, encore qu'il y ait beaucoup de voitures en stationnement aujourd'hui* (oral)

Dans la perspective d'une concession logique, on a la même relation sous-jacente :

Normalement quand c'est interdit de tourner, on ne tourne pas.

Normalement quand il y a beaucoup de voitures en stationnement, on ne peut pas tourner.

Mais, les deux énoncés se différencient sur le plan pragmatique. En effet, dans l'exemple(a) l'interdiction de tourner est permanente. Dans l'exemple ( b) par contre le résultat pragmatique de l'assertion de la concessive est d'ordre disjonctif : on peut déduire de l'ensemble de la phrase que « vous ne pourrez peut-être pas tourner », sans que soit pour autant annulée la possibilité de tourner , assertée dans un premier temps. Elle présente de ce fait un infléchissement de la relation. La validité de l'assertion *vous pouvez tourner* implique en effet que normalement il n'y a rien qui soit susceptible de gêner la manœuvre. Or la

concessive post-posée vient précisément remettre en cause cette validité. C 'est pourquoi le cadre syntaxique de la concession est fixe ; la concessive vient toujours après, selon le schéma :

B ----- encore que A.

Normalement B est associé à A1 et  $\langle A \rangle = \langle \text{non } A! \rangle$  ce qui a pour conséquence de rectifier la portée de l'assertion de B et d' introduire la disjonction  $\langle B \rangle$  ou  $\langle \text{non } B \rangle$ .

Morel fait remarquer aussi que comme dans la concession rectificative la rectification apportée par la concessive peut porter sur les conclusions déductibles de l'assertion de la première proposition, ce qu'on peut schématiser ainsi :

De B on peut conclure C et  $\langle A \rangle = \langle \text{non } c \rangle$

Ce qui a pour effet de rectifier la conclusion déductible de B.

*Pierre n'est pas le plus grand de sa classe , encore qu'il est relativement grand pour son âge.*

Dans cet exemple, le locuteur revient sur la première assertion B *Pierre n'est pas le plus de sa classe*, pour éviter qu'on en tire la conclusion C tel que *Pierre n'est pas grand pour son âge* ; il introduit A (*encore qu'il est relativement grand pour son âge*) comme la négation la conclusion C déductible de B, pour dire qu'*il est relativement grand pour son âge*.

Quelle la nature des rectifications ?

Morel identifie trois types de rectifications :

a - Rectification d'un terme linguistique

soit l'énoncé : *Est-ce que ce qui est en cause c'est nous par rapport aux handicapés - bien que je n'aime pas le terme parce qu'on est tous handicapés - plus ou moins égoïstes<sup>1</sup> (Télé)*

---

1. Morel, op. cit. p. 13

On le voit clairement, le locuteur revient sur le terme handicapés ( bien que je n'aime pas le terme parce qu'on est tous handicapés ) pour dire qu'il ne le trouve pas adéquat. Mieux - précise Morel - « *La concessive apparaît alors comme incidente à un mot ( ou groupe de mots ) au niveau du signifiant. Mais ce qu'elle vient nier ou rectifier c'est le signifié et les connotations attachées à ce signifiant .Elle rectifie donc une dénomination qui pourrait être trompeuse pour l'auditoire et l'amener à une interprétation fausse.»*<sup>1</sup>

b - Rectification de la portée de l'assertion

Exemple : « *Ce petit livre devrait être l' un des outils de travail de base de tous ceux qui s'occupent d'initiation à la linguistique ( encore qu'il puisse intéresser un public bien plus large que celui des seuls enseignants et étudiants.)*»

Ici la rectification porte sur la restriction de la première assertion ( Ce petit livre ... tous ceux qui s'occupent d'initiation à la linguistique ) pour ouvrir l'éventail au - delà des étudiants et des enseignants.

c - Rectification portant sur le point de vue du locuteur.

Exemple (1) : *Les singes sont les animaux les plus proches de l'homme, bien que les hommes n'aiment guère leur être comparés* (Télé, cité par Morel)

Exemple (2) : *Et ce serait péché de vouloir diminuer l'image que vous vous faites du Prince , encore que , selon moi , elle soit un peu embellie.*

Le locuteur de l'énoncé (1) intervient personnellement et donne son opinion sur ce qu'il vient de dire (Les singes sont les animaux les plus proches de l'homme) ; il rectifie ainsi la conclusion que l'auditeur pourrait en tirer (l'homme est un singe ) par la deuxième proposition ( bien que les hommes n'aiment guère leur être comparés.)

---

1. Morel, op. cit. p.13

Il peut arriver que l'énonciateur intervienne lui-même et donne son opinion sur ce qu'il va dire pour rectifier la conclusion que l'autre pourrait en déduire :

Exemple : *Je me souviens également - bien que la solution ait été assez contradictoire- on a essayé d'éviter que la présence du corps de Che dans un coin de Bolivie signifie pour le peuple pour les habitants un lieu de pèlerinage ( Télé )*

### ***Conjonction introductrice***

Dans la concession rectificative, le locuteur affirme les deux énoncés A et B successivement en les reliant nécessairement par une conjonction ; celle-ci venant toujours en tête de la seconde proposition pour rectifier l'affirmation dans la première proposition.

La conjonction *encore que* est la plus usitée, toutefois on rencontre souvent *bien que*

### ***Intonation et ponctuation***

Là, Morel apporte des précisions importantes.

Au plan de l'intonation, la concession rectificative laisse apparaître une dissociation nette entre la plage intonative de la principale B et celle de la concessive A qui la suit immédiatement .

A l'écrit, on peut trouver des signes diacritiques qui séparent la concession du reste de l'énoncé tels que majuscule, tirets, parenthèses ; comme dans l'exemple cité : *(Est - ce que ce qui est en cause c'est nous par rapport aux handicapés -bien que je n'aime pas le terme parce qu'on est tous handicapés - plus ou moins égoïstes.)*

### ***Le mode***

Dans la concession rectificative le mode subjonctif n'est pas obligatoire lorsqu'on emploie *encore que* .

En effet , on peut dire : *Je sors encore qu'il pleut*, tout aussi bien que *Je sors encore qu'il pleuve* .

L'emploi de l'indicatif correspond à un autre type de relation que des grammairiens rapprochent de la coordination. Ainsi on peut lire dans La Grammaire Larousse du Français Contemporain. « Quand on rencontre l'indicatif (futur) ou conditionnel, c'est presque toujours parce que *quoique* ou *bien que* sont employés avec une valeur de conjonction de coordination, comme en témoignent la pause et l'intonation spéciale ».

### *Valeur énonciative*

Cette valeur énonciative est liée à l'intonation ou à la ponctuation. La concessive post - posée se présente comme une glose de la principale qui précède.

### *III.3 La concession argumentative*

Soient les énoncés :

(a) *Il est bien certain qu'un certain nombre de choses qu'on ne connaissait pas il y a quelques années, il est bien certain que la limite de nos ignorances a reculé, mais on ne peut pas dire que nous sachions tout* ( Télé ).

(b) *Quand tu dis que ça peut nous apporter, ces expériences pédagogiques et nous intéresser, c'est vrai , mais on voit que c'est tellement limité, à la philosophie, aux classes de français* ( Télé ).

Morel donne d'abord un faisceau d'éléments d'identification de la *concession argumentative* pour bien cerner son cadre définitoire.

En fait, la *concession* naît de propositions coordonnées formant un système étroitement lié. Aussi, semble-t-elle associer la valeur de la *concession rectificative* et celle de la *concession logique*. Ces systèmes de *concession argumentative* « comportent en effet obligatoirement dans le premier terme un élément linguistique ( adverbe, adjectif, locution, groupe verbal, etc.) qui joue un rôle comparable, dans l'argumentation, à celui des conjonctions concessives dans les systèmes logiques ». C'est le cas de « c'est vrai » dans l'exemple (b) et « il est bien certain » dans l'exemple (a). En insérant de tels éléments (« c'est vrai », « il est bien certain », dans le premier terme, le locuteur souligne que la validation de

l'assertion n'émane pas de lui. Il essaie de persuader l'interlocuteur en lui présentant les faits comme allant de soi, donc incontestables. Ainsi, la concession argumentative renferme la valeur de concession logique. En effet, comme nous l'avons relevé, dans la relation concessive logique, l'interlocuteur est contraint d'accepter le fait au moment de l'acte de parole ; « qu'il le veuille ou non ».

Dans la deuxième proposition généralement introduite par la conjonction de coordination *mais*, le locuteur revient sur sa précédente assertion pour en restreindre la portée, la limiter ou en modifier la valeur de vérité. Ainsi la deuxième proposition joue le même rôle que les subordonnées concessives rectificatives.

Ainsi, on perçoit la particularité de la *concession argumentative* qui intègre à la fois la valeur de *concession logique* et celle de *concession rectificative* comme le montre éloquemment l'énoncé(c) ci-dessous :

(c) « *Certes, je reconnais qu'elle a grand air, et elle a bien ces yeux extraordinaires dont tu me parlais, mais enfin je ne la trouve pas tellement inouïe que tu me disais* ».

Nous remarquons avec Morel que le locuteur de cet énoncé (c) – dans un premier temps – avertit en termes redondants ( *certes, je reconnais, bien*) que l'assertion n'est pas de lui. Tout en reconnaissant la vérité de l'énoncé il l'impute à son interlocuteur ( *dont tu me parlais*). Dans un second temps, il intervient directement en donnant son opinion personnelle (*Je ne la trouve pas*) et rectifie en la niant l'importance excessive à ses yeux accordée par l'interlocuteur à la beauté de la femme en question.

### ***La situation d'énonciation***

La *concession argumentative* est par essence dialogique. Cela nécessite une situation de communication où se trouvent impliqués l'énonciateur et son interlocuteur.

### *Propriétés syntaxiques et discursives.*

Au plan de la syntaxe, nous remarquons que la concession argumentative a la forme d'une structure coordonnée comme l'attestent les énoncés(a),(b),(c) que nous schématisons par la formule:

<u>Premier terme</u>	-	<u>conjonction de coordination ou adverbe etc.</u>	-	<u>second terme</u>
1		2		3

Au plan du discours, Morel nous dit que l'argument donné dans le premier terme(et donc concédé) a la valeur d'un *thème*, donné comme faisant l'objet d'une convergence de point de vue entre les interlocuteurs. Cela va servir de base à la contrepartie qui suit et qui, elle, constitue le foyer informatif de l'ensemble de l'énoncé, le *rhème*

Toujours au plan discursif, nous notons que la nature de l'argumentation concédée et la façon qu'a l'énonciateur de manifester son accord peuvent varier selon les situations de dialogue ou d'argumentation. Cela peut être un acquiescement total sur un argument individuel ou sur un fait évident, ou un accord du bout des lèvres, réticent, réservé, à contre- cœur, ou encore un accord fictif sur un argument qui prévient l'objection.

Exemples :

*-La façon d'agencer les mots est parfois assez séduisante, je n'en disconviens pas, mais au total tout cela est bien mièvre, bien mince et bien peu viril (oral).*

*- Je connais que ce n'est pas la façon de penser moderne , mais de mon temps, enseigner, c'était une mission, vous m'entendez (oral)*

Par ailleurs, Morel fait remarquer que comme dans la concession rectificative, l'intonation à l'oral et la ponctuation à l'écrit jouent un rôle très important dans la concession argumentative. En effet, les marqueurs lexicaux de la concession argumentative donnés dans le premier argument ont généralement une certaine hauteur intonative ou des indices textuels (*c'est vrai, bien entendu, soit, certes, sans doute* etc.) qui les détachent du reste de l'énoncé et qui soulignent leur

valeur d'élément annonciateur du deuxième terme qui va suivre.

Les tableaux ci-dessous récapitulent les trois types de concession logique, rectificative et argumentative qui vont nous permettre dans la deuxième partie de notre recherche à classer notre *corpus*

#### A - Récapitulation des trois types de concession.

**Concession logique: *Bien que A, B / B, bien que A***

. *Bien qu'il pleuve, il sort.*

A est normalement associé à B1 et B= non B1

(Assertion de B renforcée)

. *Bien que tu fumes moins qu'avant, tu fumes encore trop*

De A on peut tirer la conclusion C1 et de B la conclusion C2 et C2 = non C1

( conclusion déductible de B renforcée)

**Concession rectificative : *B - encore que A***

. *Vous pouvez tourner sur la petite place là - encore qu'il y ait beaucoup de voitures en stationnement aujourd'hui.*

B est normalement associé à A1 et A= non A1 (Portée de l'assertion de B rectifiée - parfois disjonction : B ou non B)

. *Pierre n'est pas le plus grand de sa classe - encore qu'il est grand pour son âge.*

De B on peut la conclusion C et A= non C

(Conclusion déductible de B rectifiée)

**Concession argumentative : *Certes A - mais B***

. *Certes je reconnais qu'elle a grand air (. .), mais enfin je ne la*

*trouve pas tellement inouïe que tu disais.*

De A on peut tirer la conclusion C et B= non C (Portée de l'assertion de A rectifiée et assertion de B renforcée ).

### B - Valeur énonciative des trois types concessifs

#### *Concession logique(1)*

1<sup>er</sup> terme / 2<sup>ème</sup> terme

*Bien que A* / *B*

(Énoncé concédé) (Énoncé asserté qui rectifie le premier terme).

#### *Concession logique(2)*

*B* / *Bien que A*

(Énoncé asserté) (Énoncé concédé qui renforce le 1<sup>er</sup> terme)

#### *Concession rectificative*

*B* / *encore que A*

(Énoncé asserté) (Énoncé asserté qui rectifie le premier terme).

#### *Concession argumentative*

(Énoncé concédé) (Énoncé asserté qui rectifie le premier terme).

Par « énoncé concédé », il faut entendre énoncé dont la validation provient d'un support énonciatif différent de l'autre proposition, auquel l'énonciateur donne néanmoins son assentiment.

Par « énoncé asserté », il faut entendre énoncé dont l'énonciateur prend en charge la validation.

## CONCLUSION

L'idée de *concession* remonte au monde grec d'il y a deux mille ans et demi. A cette époque la concession était une figure de style de la rhétorique; plus précisément un moyen de la *dispositio* qui était l'art d'organiser les arguments pour mieux convaincre. Ainsi, on pouvait faire des concessions à son interlocuteur en lui prêtant des arguments **pour** (la thèse) dans l'optique de le convaincre en lui trouvant des arguments **opposés** (l'antithèse).

Cet héritage grec a été recueilli par Rome, surtout par Quintilien qui écrivit à ce propos: « Forts de la bonté de notre cause, nous avons l'air d'admettre même des faits qui nous sont contraires ». Mais en latin le mot *concession* n'eut pas uniquement un sens rhétorique. Il y eut extension de sens à d'autres domaines juridique, foncier, sportif, commercial, etc. Cette extension de sens s'est consolidée jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, avec la création en ancien français de mots comme *concesser* (verbe), *concedable* (adjectif) actuellement inusités. Notons cependant, une prééminence de la signification rhétorique qui se dessine de nos jours et qui tend à s'imposer.

Au plan grammatical, il faut noter que le système Latin était cohérent, unifié, avec des contraintes grammaticales bien codifiées à propos de l'emploi des modes et des subordinants.

Malheureusement cette unité sera oblitérée au cours de l'évolution du latin à l'ancien français qui laissait trop de liberté aux usagers. Mais plus tard d'autres règles seront codifiées pour se perpétuer au XVI<sup>e</sup> siècle et au XVII<sup>e</sup> siècle. A partir du XVIII<sup>e</sup> siècle des grammairiens comme Harris firent preuve de plus de pragmatisme. Harris fit de la grammaire distributionnelle en faisant la différence entre *quoique* et *à moins que*.

Du Marsais, lui, expliqua le rôle logique de la conjonction qui marque une perception qu'il y a entre deux choses ou le rapport qu'elles entretiennent. Par ailleurs, Beauzé, Mätznee et Ayer s'intéressèrent à une définition logique de la *concession*.

De nos jours, nous constatons que les auteurs des manuels de grammaire scolaire (comme la G.A.F.)<sup>1</sup> ou ceux des manuels de grammaire de référence (comme Le bon usage) abordent l'expression de la concession de façon laconique ou confondent l'opposition et la concession . A ce niveau, seul Hervé- D, dans la Syntaxe du français moderne, apporte des éclairages très exhaustifs qui seront repris et développés par Morel . En fait, celui-ci aborde le sujet dans une perspective sémantique et morphosyntaxique . Il fonde son étude sur trois types de relation concessive.

Le premier type : *la concession logique*.

La relation concessive ne peut s'établir entre deux termes que si l'on considère que normalement le fait de poser l'un entraîne qu'on pose la négation de l'autre:

*Bien qu'il pleuve, il sort.*

En fait, normalement quand il pleut on ne sort pas

Par ailleurs, Morel ajoute que la relation entre deux propositions ne peut être interprétée comme concessive en l'absence de tout lien précis (comme bien que, quoique ...) que si le locuteur et l'interlocuteur partagent la même vision de l'ordre des choses et des phénomènes qui se produisent traditionnellement ou la même idéologie etc.

Le deuxième type : *la concession rectificative*

Alors que la concession logique se caractérise par la mobilité des deux propositions, le cadre syntaxique de la concession rectificative est fixe ; la concession venant toujours en seconde position. La concession de deuxième type a en général un rôle rectificatif sur le choix d'un terme linguistique ou sur la partie trop générale ou au contraire trop réduite de l'assertion.

---

1. G.A.F = Grammaire Active du Français

Le troisième type : *la concession argumentative*

La relation concessive argumentative associe les deux premiers types: la *concession logique* et celle *rectificative*.

En fait, c'est un système qui comporte deux propositions étroitement liées et constitue ainsi un cas particulier de la relation concessive, du fait qu'il comporte tout comme dans le premier type un élément linguistique qui joue le rôle de conjonction concessive et qui rejette la responsabilité de l'assertion<sup>sup</sup> sur l'interlocuteur; c'est alors que survient le deuxième élément qui vient rectifier le sens de la portée de la première assertion.

*DEUXIEME PARTIE*

**ETUDE SOCIOLINGUISTIQUE**

# CHAPITRE I LES PRESUPPOSES THEORIQUES

## I-1 Qu'est ce que la sociolinguistique ?

A l'instar de la philosophie qui a engendré l'anthropologie, la sociologie et l'épistémologie etc., la linguistique a craqué son carcan unitaire pour donner la psycholinguistique, l'ethnolinguistique et la sociolinguistique etc.

Ces démembrements de la linguistique investissent le même objet le langage avec des outils différents .Qu'en est - il de la *sociolinguistique* qui nous intéresse ?

Le mot sociolinguistique se décompose en deux termes socio et linguistique.

Ainsi Joshua A.Fishman parle de « sociologie du langage », « *science qui, entre autres s'efforce de déterminer qui parle quelle variété de langage, quand, à propos de quoi et avec quels interlocuteurs ?* »<sup>1</sup> En effet, pour Fishman, la sociolinguistique tente de « décrire les caractéristiques linguistiques et fonctionnelles du répertoire verbal, quelle que soit leur nature, qui dépend de la profession, de la classe sociale, de la région, etc., ou leur interaction ». Il dépasse ainsi W.Labov qui a développé beaucoup de théories sur la corrélation entre les manières de parler et certaines catégories sociales : profession, sexe, âge, lieu de résidence etc., mais n'a pas perçu l'importance de l'interaction .

D'ailleurs la corrélation entre des catégories extra-linguistiques et des comportements linguistiques n'est pas aussi simple. En effet, ces comportements linguistiques ne sont pas immuables ; le locuteur peut - suivant les circonstances - les changer, les adapter : il est une liberté, une individualité .

La sociolinguistique apparaît alors comme « *l'étude des caractéristiques des variétés linguistiques, des caractéristiques de leurs fonctions et caractéristiques de leurs locuteurs, en considérant que ces trois agissent sans cesse l'un sur l'autre, changent et se modifient mutuellement au sein d'une communauté linguistique* »<sup>2</sup> nous dit Joshua A. Fishman.

---

1. Fishman Joshua A, *Sociolinguistique*, Nathan, Paris,1971,P.18

2. Fishman Joshua A, *ibid* p.20

En effet, le sujet parlant de la sociolinguistique est campé dans un contexte social dans lequel il vit et parle.

Dès lors, la sociolinguistique se manifeste comme une réaction contre la linguistique saussurienne, mère de la linguistique moderne. En abordant ce problème, Pierre Dumont et Bruno Maurer ont fait un « Tour d'horizon liminaire : de la linguistique à la sociolinguistique et à la sociolinguistique appliquée » dans leur ouvrage : Sociolinguistique du français en Afrique francophone<sup>1</sup>. En effet, ils ont pris comme repère le Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure car jusque-là on faisait la distinction entre *langue* et *parole* ; la langue étant du côté de la communauté linguistique la parole du côté de l'individu. Ainsi pour Saussure, seule la langue a un intérêt d'étude car ayant un caractère social véritable, la parole étant assujettie aux variations individuelles n'est pas digne d'intérêt. « Cet a priori théorique, pensent Pierre Dumont et Bruno Maurer favorisera l'émergence d'études de type phonologique, syntaxique et assura le triomphe d'une linguistique de la langue au détriment d'une linguistique de la parole »

Cette linguistique se veut scientifique, mais semble opérer un choix en faisant appel à des locuteurs idéaux garant de la norme linguistique, dans ses besoins d'étude au cabinet ou au laboratoire ; or « *Une étude est dite scientifique lorsqu'elle se fonde sur l'observation des faits et s'abstient de proposer un choix parmi ces faits au nom de certains principes esthétiques ou moraux* »<sup>2</sup>, affirme André Martinet. C'est ce principe que le sociolinguiste fait sien en s'investissant dans une étude de terrain. D'ailleurs J.M. Marconot écrit à ce propos que « *L'enquête<sup>de</sup> terrain est l'élément différentiel entre une linguistique et une sociolinguistique* »<sup>3</sup>

---

1. Dumont P. et Maurer B. *Sociolinguistique du Français en Afrique francophone*, EDICEF, Paris, 1995.

2. Martinet A, *Elément de linguistique générale*, Armand Colin, Paris, 1980, p. 6

3. Marconot J - M, « *La méthodologie de l'enquête sociolinguistique* », dans *Lengas* n° 13, p. 5

Pour ce faire quelle doit être la démarche du sociolinguiste ?

Trois axes sont privilégiés par les chercheurs :

- le niveau d'analyse
- la méthode d'analyse
- les faits.

### *1.1.1 Le niveau d'analyse*

La diversité des études sociolinguistiques est inhérente au fait que les chercheurs peuvent se situer à des niveaux d'analyse apparemment différents.

Le chercheur peut opter pour une étude macrosociolinguistique en intervenant par exemple à l'échelle d'une nation, sur un espace assez important. L'intérêt du chercheur peut avoir été suscité par la situation de bilinguisme ou de plurilinguisme, trait commun à toute l'Afrique.

L'approche sociolinguistique du bilinguisme, expression d'une réalité sociale se situe au niveau d'une communauté. Ainsi, on distingue le bilinguisme social du bilinguisme individuel. Au niveau macrosociolinguistique on s'intéresse au bilinguisme social où deux langues sont en présence et se superposent dans un même espace. Lorsque ces langues en contact ne jouissent pas du même statut social, il y a *diglossie*. En effet, une des langues peut être considérée comme la langue de culture et des relations internationales, celle de l'enseignement, de la religion, de la presse ; l'autre langue ou variété est employée dans la vie quotidienne.

C'est en macrosociolinguistique qu'on aborde par exemple :

- La Politique linguistique ( ensemble des décisions politiques prises pour la gestion d'une situation linguistique) : au Sénégal c'est la Loi constitutionnelle n°78-60 du 28 Décembre 1978.

- Ou l'aménagement linguistique ( travail sur les langues).

Si le chercheur s'intéresse au niveau microsociolinguistique alors il prend le sujet comme point de départ. En effet, la microsociolinguistique,

« opère au niveau de l'individu parlant et le situe dans un groupe d'appartenance, ou le remplace dans un groupe de référence (celui auquel il s'identifie et qui n'est pas forcément le même que le premier). C'est en étudiant ses pratiques et ses représentations que l'on voit comment la situation macrolinguistique est vécue, se joue par et dans l'individu ».<sup>1</sup>

C'est à ce niveau qu'on peut étudier le bilinguisme individuel. Ainsi l'étude peut porter sur un individu (enfant) qui a appris deux langues en même temps par rapport à celui qui a appris une seconde langue une fois la première connue .

Le chercheur peut s'intéresser au bilinguisme d'un individu (adulte) qui a appris à parler « deux langues en référence à une même situation sémio-culturelle ou en référence à une situation sémio - culturelle différente » comme le suggère Jean Pierre Jardel.<sup>2</sup>

Nous nous inscrivons tout naturellement dans une perspective macrosociolinguistique pour mieux cerner l'usage.

### *1.1.2 La méthode d'analyse*

Le temps a éprouvé plusieurs méthodes dont certaines ont fini par s'imposer.

- Le chercheur peut procéder à l'observation directe des échanges verbaux sans intervenir. Mais sa présence peut être gênante. Dans certains cas, on peut le remplacer par un observateur qui agit à l'insu de l'enquêté ou par des procédés d'enregistrement. Ceux - ci sont destinés à permettre des mesures sans risques d'erreur, ou à posséder une base d'observations rigoureuses à laquelle on puisse se référer. L'enregistrement à l'insu des intéressés pose un problème d'éthique, aussi en général demande-t-on l'autorisation des enquêtés. C'est alors la présence de l'appareil ( magnétophone ou magnétoscope + caméra) qui peut gêner l'interviewé.

---

1. Dumont, P. et Maurer, B., op. cit. p.7

2. Jardel, J. - P., « De quelques usages des concepts de bilinguisme et de diglossie », dans *Plurilinguisme; Normes, Situations, stratégies*, G. Manessy et P. Wald, L'harmattan, Paris, 1979.

Dans ces cas, il faut prendre toutes les précautions en utilisant un matériel peu encombrant ou le dissimuler.

- L'observation dite « *participante* »

Le chercheur intègre le milieu dans lequel il veut enquêter. Cela lui permet de surmonter des obstacles relevant de la méfiance ou d'une trop grande distance culturelle.

Cette méthode est trop contraignante pour un chercheur étranger au milieu socio-culturel des enquêtés car il lui faut beaucoup de temps et un engagement personnel pour s'intégrer. En effet, la compétence communicative, par exemple, ne s'acquiert pas du jour au lendemain. Or celle-ci est indispensable pour comprendre certaines productions langagières.

Ainsi nous avons fait usage du magnétophone pour ses aspects positifs. Nous avons aussi tenu compte des principes de l'observation dite « *participante* »

### *1.1.3 Les faits*

Deux grandes catégories de faits sont à prendre en compte :

- les *pratiques*, c'est - à - dire ce que les sujets font réellement, quoiqu'elles soient difficilement accessibles dans toute leur complexité.

- les *représentations*, c'est - à - dire ce que les sujets pensent de leurs pratiques langagières ou linguistiques, comment ils se voient gérer la situation plurilingue.

Cette présentation de la sociolinguistique, de ses concepts opératoires et de sa démarche a pour objectifs de bien camper notre *corpus* provenant essentiellement de la presse, de la littérature écrite et de l'oral (enregistré et transcrit).

### *1.2. Phrase ou énoncé ?*

La *concession* se manifestant généralement dans un contexte, nous nous sommes demandé comment la relever.

Étudions cette réponse de Mbacké SecK lors d'une interview.  
*« Les tâches les plus urgentes ont été exécutées. Il reste seulement quelques détails à régler mais ils n'ont pas d'incidence majeure sur l'organisation. J'avoue que ça n'a pas été un travail aisé mais on est quand même parvenu à le réaliser car nous avons des jeunes dynamiques qui ont le cœur à l'ouvrage. »* ( Le Témoin n° 340)

Après avoir affirmé de façon péremptoire que « les tâches les plus urgentes ont été exécutées », Mb. Seck sent la nécessité de concéder quelques nuances, de rectifier la portée de l'assertion, « Il reste seulement quelques détails à régler », N'étant pas satisfait de cette première rectification, il modifie la portée de celle-ci en essayant de la banaliser « mais ils [*les quelques détails*] n'ont pas d'incidence majeure sur l'organisation. »

Dans la seconde partie de son argumentation, il revient sur les difficultés et les reconnaît : « *j'avoue que ...* » c'est pour mettre l'accent sur leur mérite car malgré tout ils [ les jeunes] ont fait le travail.

Nous pouvons mettre en exergue la valeur concessive en transformant la phrase en ces termes :

*Bien que ça ne soit pas un travail facile, on est parvenu à le faire.*

Toute cette argumentation de Mb. Seck articulée sur la concession a eu pour objectif de conclure avec force « *car nous avons des jeunes dynamiques qui ont le cœur à l'ouvrage* »

Pourrons - nous cerner toute la valeur sémantique de cette argumentation en étudiant séparément chaque fait dans sa phrase d'apparition, autrement dit, en procédant à une grammaire phrastique ?

Prenons cet autre exemple tiré du roman La nuit et le jour.  
« Les âmes sensibles ne manqueront pas de verser des larmes en le lisant. Elles verront avec beaucoup d'amertume combien le destin s'est plu à s'acharner sur ce jeune garçon.

*Néanmoins, cette relation, quoique triste, trahit par endroit l'humeur joyeuse et joviale du narrateur. »*

Ici aussi pouvons - nous appréhender la valeur concessive de *néanmoins* en faisant fi des phrases précédentes qui la contextualisent ?

De même, pour percevoir la concession argumentative contenue dans l'entretien ci-dessous n'est - il pas nécessaire d'embrasser l'ensemble ?

L2 « les étudiants ne travaillent qu'à l'approche + des partiels qu'à l'approche des partiels.

L1 *c'est pas normal*

L2 *ce n'est pas normal certes + mais c'est + ça c'est + C'est la manière de travailler des sénégalais ».* ( Oral, Jeunesse )

En fait, dans la *concession argumentative* le locuteur ou l'interlocuteur ont souvent besoin de revenir ou d'évoquer ce qui a été dit ou faire allusion au contexte. De même, dans la *concession rectificative* ce qui est nié ou rectifié ce sont le signifié et les connotations parfois trop généralisants ou trompeurs pour celui qui reçoit le message.

Exemple : « Il (Léon Mignane) est d'accord. Mais il ne partira qu'avec Soutapha. » ( Littérature, Le dernier de l'Empire, p.389 )

« Mais » rectifie la valeur de « accord » et introduit une restriction renforcée par « ne ...que ».

Alors pour étudier la *concession* devons - nous choisir la phrase ou l'énoncé ?

Traditionnellement, c'est la phrase qui constitue le domaine de la grammaire. Au-delà, le linguiste ne trouverait plus rien qui ne soit déjà présent dans la phrase. D'ailleurs, en définissant la phrase Maurice Grévisse écrit : « *C'est par phrases que nous pensons et que nous parlons, la phrase est un assemblage logiquement et grammaticalement organisé en vue d'exprimer un sens complet : elle est la véritable unité linguistique. La phrase du langage parlé est constituée par des mots, c'est-à-dire par des sons ou assemblage de sons formant un sens et exprimant des actions, des sensations, des sentiments, des idées, ou marquant leurs rapports* ». <sup>1</sup>

Certes, Grévisse ne fait pas de distinction entre phrase et énoncé, mais en réalité nous disons avec Marie Noëlle - Gary - Prieur <sup>2</sup> que le mot *phrase* renferme ici deux réalités de nature différente. En affirmant que, « C'est par phrases que nous pensons et que nous parlons », Grévisse se réfère ici à l'usage d'une langue ; *phrases* désigne des objets de langue résultant de l'activité des sujets pensant et parlant c'est ce nous appelons *Énoncé*. La suite de la définition, « La phrase est un assemblage ... sens complet » dénote l'objet du grammairien, la *phrase*. On remarquera d'ailleurs que le mot est ici au singulier, précédé d'un article à valeur généralisante, alors que plus haut il était au pluriel renvoyant aux multiples objets observables dans le réel langagier. Enfin, la conclusion, « elle est la véritable unité linguistique » informe les deux sens du mot qui se superposent dans la définition.

Quant à la deuxième partie de la définition où Grévisse apporte des précisions sur la phrase du langage parlé, on retrouve les mêmes éléments « assemblage », « formant un sens » et que la phrase est le lieu où s'expriment des actions, des sensations, des sentiments, des idées etc. Ce qui est à noter ici c'est la clôture de la phrase aux plans syntaxique et sémantique alors que l'énoncé est un événement résultant d'un acte d'énonciation. Cela a amené Michèle Péret à écrire que :

« *L'énoncé est différent de la phrase en ce sens qu'un énoncé doit avoir été*

1. Grévisse M, *Le Bon usage*, Duculot, Paris, 1980, 11e éd. p. 25

2. Gary Prieur M - N, *De la grammaire à la linguistique*, Armand Colin, Paris, 1985.

*dit ou écrit pour communiquer, alors qu'une phrase peut n'être qu'un exemple de grammaire, parfaitement abstrait et hors situation. De plus, une phrase doit être bien formée d'un groupe nominal et d'un groupe verbal, alors qu'un énoncé peut être une phrase incomplète (Ah, partir...; Ciel ! ; Mon mari.. »<sup>1</sup>*

En effet, bon nombre de phénomènes linguistiques ne trouvent pas d'explications satisfaisantes, ni même des descriptions exhaustives si l'on circonscrit l'étude dans le cadre de la phrase. C'est pourquoi nous avons privilégié l'énoncé résultant d'un acte d'énonciation. Autrement dit, nous avons tenu compte du **contexte**(les conditions de production d'une situation socio-discursive) et du **cotexte**(l'environnement linguistique immédiat : les énoncés qui précèdent et /ou suivent) dans le recueil de notre corpus car comme le dit Ducrot : « Il y a une empreinte de l'énonciation dans l'énoncé »<sup>2</sup>

Considérons l'énoncé tiré du roman, Excellence, vos épouses :

- (Goor Gnak )        - *Disons l'affaire*  
(Bookar )            - *Quelle affaire ?*  
(Goor Gnak)        - *La raison de ma « chute »*  
( Bookar )            - *En vérité, tu agis comme un novice*  
(Goor Gnak)        - *On ne peut quand même pas destituer un ministre sans raison.*

En fait, pour comprendre le désarroi de Goor Gnak après sa destitution, ce sont aussi bien le contexte que le cotexte qu'il faut considérer.

Cette situation de discours est constituée de l'ensemble des circonstances au milieu desquelles se déroule l'acte d'énonciation.

---

1. Péret, M, *L'énonciation en grammaire de texte*, Nathan, Paris, 1994 p.9

2. Ducrot et Todorov, *Dictionnaire Encyclopédique des Sciences du Langage*, Seuil, 1972

En effet, Bookar, l'interlocuteur de Goor Gnak est resté fidèle à son ami déchu. Mais Goor Gnak semble oublier que lors de son passage au Ministère des Travaux Publics il avait commis une malversation en recevant des dessous de table et céder ainsi à la tentation. Or pour le Leader<sup>1</sup>, Goor Gnak « était le pilier moral de son entreprise, le point de mire des jeunes ministres ». Le Leader était convaincu que là où même Goor Ngnak a cédé, il ne restait plus rien de son gouvernement.

C'est une constatation banale que la plupart des actes d'énonciation sont impossibles à interpréter si l'on ignore tout de la situation (contexte) comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus. Non seulement on ne pourra pas connaître les motifs et les effets de l'énonciation, mais surtout on ne pourra pas d'écrire correctement la valeur intrinsèque de l'énonciation, même pas les informations qu'elle communique.

Dés lors Michèle Péret dit justement que « *l'acte d'énonciation peut se concevoir comme une petite scène inscrite dans un lieu et dans un temps donnés et exécutés par des acteurs, des actants : celui qui parle et celui ou ceux qui l'écoute (nt). Temps, lieu et actants sont les éléments principaux de ce que l'on appelle la situation de l'énonciation (...). Il existe d'autres éléments qui interviennent dans une situation d'énonciation, ce qui a été dit antérieurement par les actants, leurs relations, leur humeur, les circonstances générales, politiques ou atmosphériques, ces éléments sont souvent importants pour la bonne compréhension d'un énoncé : ce sont eux, en particulier, qui permettent de comprendre les sous-entendus* »<sup>2</sup>.

Ne faudrait-il pas y ajouter les éléments socio - culturels comme facteurs explicatifs ?

---

1. Leader, C'est le titre donné au Président de la République dans le roman, *Excellence, vos épouses!*

2. Péret M, op. cit. p. 20

Soit l'exemple ci-dessous extrait du *corpus* « Entretien avec un médecin » réalisé par une étudiante en lettres modernes(L1 : 24 ans - Célibataire) dans le Cabinet d'un docteur ( L2 : 33 ans - marié ), interne des Hopitaux, Neuro-chirurgie au C.H.U(Centre Hospitalier Universitaire) de Fann.

L1... *Bon maintenant docteur + nous allons sortir du médical + parce que je voudrais que vous me parliez un peu de la relation homme, femme.*  
L2... *Ah là vous touchez un... un nœud extrêmement serré extrêmement / tenu extrêmement complexe mais tout aussi bien indispensable agréable par moments également... mais qui constitue quand même la base de + de toute société ça il faut bien l'accepter + je pense que la relation homme femme.. au delà de toutes les définitions proposées aussi bien sur le plan scientifique sur le plan + religieux sur tous les plans.*

On a besoin de tous ces éléments susmentionnés à savoir le statut social et professionnel des locuteurs, le lieu de l'énonciation, le thème de l'entretien, l'héritage culturel etc. pour comprendre les hésitations, les répétitions et les emplois de *mais* concessif qui viennent nuancer, rectifier les premières assertions.

### *1.3 Pourquoi la pragmatique ?*

Le langage ne sert pas seulement à dire ou à représenter le monde, mais il sert aussi à accomplir des actions. « *Parler, c'est agir* ». C'est agir sur autrui. Parler, c'est instaurer une *interaction* ou une *transaction*..

Soit l'exemple :

*- Mon cher Abdou (...). Pendant de nombreuses années, j'ai mené une misérable existence et je risquerais de te peiner en évoquant les malheurs qui m'ont frappé.*

*- Au contraire, répartis-je, je serais affligé qu'en dépit de nos vieilles relations tu demeures sur la réserve.*

*Allons ! Confie - toi à ton ami.*

*Mes supplications furent si pressantes qu'il céda finalement.* ( La Nuit et le jour, pp. 5,6).

Le narrateur nous dit que *l'évocation*, la relation des malheurs pourrait *peiner, affliger* Abdou en agissant sur lui. La réplique aussi laisse apparaître ce que l'on peut faire avec le langage, faire agir de telle ou telle façon. Ainsi les *supplications* de Abdou ont eu pour effet de faire céder son ami. Bien plus, la valeur sémantique de l'adjectif « *pressantes* » mise en relief par la locution consécutive « *Si... que* » souligne, le pouvoir des « *supplications* », disons simplement le pouvoir de langage, « *dire, c'est faire* »

Cet autre exemple ( ci - dessous ) montre que l'action du langage peut être profonde voire indélébile.

- *Que se passe t-il ? Tu travailles dans le bureau ?*

- *Non. J'avais soif. Je viens de la cuisine*

*Il ( Abdou ) a déploré avoir eu à mentir. Il en a même quelque peu souffert, car il n'a jamais aimé mentir. Son père lui disait : « Quand tu auras le couteau sur la gorge, dis quand même la vérité »* (L'appel des arènes p.124).

Les paroles du père sont restées gravées dans la mémoire de Abdou et constituent ainsi un *Surmoi* dans la conduite du jeune garçon.

Ainsi nous nous inscrivons dans une perspective pragmatique (pragmatos > grec), entendue au sens de l'étude des faits, c'est - à - dire la description de l'usage et du pouvoir de langage sur les interlocuteurs qui visent à agir les uns sur les autres.

Cela est manifeste dans l'expression de la *concession* qu'elle soit logique, rectificative ou argumentative.

Soit l'exemple :

*« Ceux qui avaient connu Grand - Mère à l'époque, racontaient qu'elle avait séduit un chef de Province descendant d'une ancienne famille princière et que cela avait beaucoup fait jaser.*

*Bien qu'ayant atteint la limite fatidique des quatre épouses qu'un musulman ne devrait pas dépasser, le chef fit la sourde oreille devant les protestations*

*des marabouts et épousa Absa Dioum* » (Excellence, vos épouses. P. 70)

En recourant à *bien que*, introduisant une concession logique, le narrateur impose au lecteur d'accepter la discordance entre les deux propositions : *l'interdiction* et la *transgression*. L'emploi de *bien que* met l'accent sur la transgression et sert aussi d'appui à la cohérence textuelle. En effet, en affirmant dans la première phrase le pouvoir séducteur de Absa Dioum, le narrateur organise la deuxième phrase autour de *bien que* pour agir sur l'auditoire, lui imposer cette assertion.

S'agissant de la concession rectificative, là aussi le locuteur a besoin de revenir sur certains termes ou sur l'énoncé pour agir sur son auditoire et lui imposer une certaine vision des choses.

Soient les exemples :

(a) - « *Je disais que l'apprentissage du français nécessite des moyens et un temps nécessaires pour pouvoir parler le français mais aussi des moyens.* »

(corpus oral, Militaires p.11)

(b) - « *Les sénégalais sont accueillants ... mais ils sont aussi hypocrites* »

(corpus oral, Entretien avec des Gabonais)

Ainsi dans l'exemple (a), L2 a besoin de revenir sur ses propos ( *Je disais que*) pour les préciser en recourant à *mais*.

Quant à la concession argumentative l'effet recherché est toujours le même ; *agir sur l'auditoire*.

Soit l'exemple :

L1 - « *C'est vrai + les conditions ne sont pas favorables + du tout + mais il faut travailler* ».

L3 - « *On n'est obligé d'accepter + de se conformer à ces choses-là + parce qu'on est là pour réussir + on a des problèmes certes + mais il n'est dit : qu'on ne peut pas vivre avec + ça a toujours été ainsi + dans cette université* ».

En effet, L1 concède à L2 ce que celui avait émis que « *les conditions ne sont pas favorables* », mais c'est pour les besoins de l'argumentation, agir sur L2 pour qu'il accepte à *travailler* ; ce qui amène la forme impersonnelle « *il faut* ».

En définitive, nous pouvons dire en employant un mot de Austin que la concession s'inscrit dans les « *actes perlocutoires* ». Ceux-ci se définissent par la prise en compte des conséquences, des effets des actes illocutoires sur les actions, les pensées, les croyances, etc., des locuteurs présents.

Exemple : « *si je soutiens un argument, je veux persuader, convaincre, si j'avertis L2 de quelque chose, je veux l'effrayer, l'inquiéter...* » pense Austin.

En fait, Austin est parti des travaux de Bühler qui a distingué dans l'activité de langage, l'acte et l'action (Sprechakt et Sprechhandlung).

L'action linguistique utilise le langage comme moyen car on parle à autrui pour le faire agir de telle ou telle façon. L'acte linguistique, c'est de parler, de communiquer. C'est ainsi que Austin découvre l'opposition entre énoncés performatifs et constatifs. Un énoncé est constatif s'il tend à décrire un événement. Il est performatif s'il décrit une certaine action de son locuteur et si son énonciation revient à accomplir cette action. Essayons de l'explicitier avec l'expression de la concession. En disant. « je te concède.. », on accomplit l'acte de concéder, mais en même temps on concède quelque chose. Un tel performatif au même titre que « promettre », « conseiller », « interdire » etc., ne sont pas seulement des descriptifs d'action. Ils ont en outre cette propriété qu'ils permettent d'accomplir en même temps une certaine action qui leur est intrinsèque. Ainsi on ne peut établir la sémantique de ces expressions sans y inclure une partie de leur pragmatique.

## Conclusion

Ce chapitre nous a permis de procéder à l'explicitation de quelques concepts opératoires et de poser les jalons qui vont sous-tendre notre étude. Le chapitre suivant présente le *corpus*.

Aussi avons - nous préféré le terme de *connecteur* à la place de conjonction ou locution conjonctive ou même subordonnant etc. Le connecteur est défini par Moeschler comme étant « *une marque linguistique qui relie deux actes de langage à l'intérieur d'une même énonciation. On dira d'un connecteur qu'il est argumentatif s'il relie deux actes d'argumentation et qu'un acte argumentation consiste en l'énonciation d'un énoncé en fonction d'argument* »<sup>1</sup>

Dans l'étude de l'argumentation, les connecteurs constituent des pivots essentiels. Ils possèdent une double fonction :

- ils lient des unités sémantiques ou énoncés,
- ils confèrent un rôle argumentatif aux unités qu'ils mettent en relation.

Mieux, les connecteurs argumentatifs peuvent lier des entités hétérogènes : un énoncé et une énonciation, un fait linguistique et un énoncé, un élément implicite et un élément explicite etc.

---

1. Moeschler J et Reloul A, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Seuil, Paris, 1994, P.282.

## Chapitre II PRESENTATION DU CORPUS

Notre pratique professionnelle d'enseignant et l'observation de certains locuteurs parlant français ont attiré notre attention sur des difficultés inhérentes à l'emploi des connecteurs introduisant la *concession* et surtout l'emploi des modes. Les locuteurs adoptent - ils d'autres stratégies pour contourner ces difficultés tout en exprimant la même idée ?

Pour y répondre nous avons ciblé la presse écrite, des productions littéraires et des productions orales de plusieurs types de locuteurs dans des situations diverses et variées pour mieux cerner les faits.

### II. 1 *La presse écrite*

En Afrique au sud du Sahara ; plus particulièrement au Sénégal, l'avènement de la démocratie a fait de la presse écrite un espace de liberté où on peut s'exprimer sans être bâillonné. Ainsi sur tel ou tel sujet, événement ou fait de société, on peut donner librement son opinion, argumenter, faire des concessions pour convaincre. C'est croire que c'est un espace où peut se manifester l'idée de concession, qu'elle soit *logique, rectificative* ou *argumentative*.

#### II. 1.1 *Le choix*

Dans le recueil de notre corpus nous avons privilégié la presse écrite. Mais , ne pouvant pas étudier tous les journaux, nous avons choisi trois quotidiens : « Le soleil », « Wal -Fadjiri » et « Sud-Quotidien » et un hebdomadaire, « Le Témoin ».

Par ailleurs, nous avons surtout ciblé les parutions des périodes pré et post électorales (les élections municipales de novembre 1996 et les législatives de mars 1998).

## *II. 1. 2. Les justifications*

### *a - «Le Soleil»*

« Le Soleil » est le pionnier de la presse écrite avec vingt - neuf ans de présence. Mieux, il est l'héritier des traditions de la presse quotidienne de 1937 à nos jours avec « Paris - Dakar » (1933-1960) et « Dakar -Matin » (1960-1970). Cet héritage lui confère une ancienneté de plus de soixante années de presse quotidienne. Ainsi il reste le journal le plus connu. Presque tous les Dakarais connaissent « Le Soleil »<sup>1</sup> selon un sondage effectué en novembre 1998. D'ailleurs pour beaucoup de personnes « Le Soleil » renvoie à tout type de journal quotidien. Ainsi on dit « Soleil » en voulant parler d'un autre journal.

Le profil du lectorat du « Soleil » est de niveau secondaire et supérieur d'une tranche d'âge de 20 à 54 ans<sup>2</sup> à Dakar et Rufisque. Ce sont des employés 31,2% et des cadres, 46,7%. En effet, « le Soleil » a un statut de service public, ce qui explique son fort tirage de 22.000 exemplaires.

Il faut dire que « Le Soleil » veut rester une référence et jouit d'une audience internationale. En effet, l'hebdomadaire parisien, «Courrier international», en novembre dernier(1998), l'avait classé parmi les dix meilleurs sites INTERNET de la presse quotidienne du monde et le seul de la presse francophone dans ce classement<sup>3</sup>.

### *b - « Sud - Quotidien »*

« Sud - Quotidien » a beaucoup contribué à l'élargissement de la liberté de presse.

Il est considéré par les lecteurs de la presse comme le journal le plus complet

---

1. ORGA - TEC - Consultants, Sondage effectué en novembre 1998, in « Le Soleil » n° 8600, (l'enquête ne concernant que la région de Dakar)

2. ORGA - TEC - Consultants, Sondage, idem

3. ORGA - TEC - Consultants, Sondage, idem

.53% d'entre eux le créditent d'une opinion favorable quant à la qualité et l'exhaustivité de ses informations.

Il est le journal préféré des lecteurs dakarois avec 57,3%

Ce lectorat est composé d'employés et de cadres de niveau scolaire secondaire et supérieur, âgé de 25 à 54 ans habitant Dakar, Pikine et Rufisque<sup>1</sup>.

#### *c - « Wal - Fadjiri »*

Il est considéré comme le journal le plus objectif. Cette caractéristique est d'autant plus significative si l'on sait que la différence entre les quotidiens se situe seulement au niveau traitement des informations ou au niveau de la recherche des preuves.

«Wal-Fadjiri» est aussi très connu, car il occupe la deuxième place de notoriété après « Le Soleil ». Cette place émanerait certainement des effets de l'audience de Walf-F.m, chaîne très prisée des dakarois.

Son lectorat, à l'instar des autres quotidiens, est composé d'employés et de cadres.

#### *d - « Le Témoin »*

Enfin, nous avons choisi un hebdomadaire, « Le Témoin », pour compléter notre corpus presse.

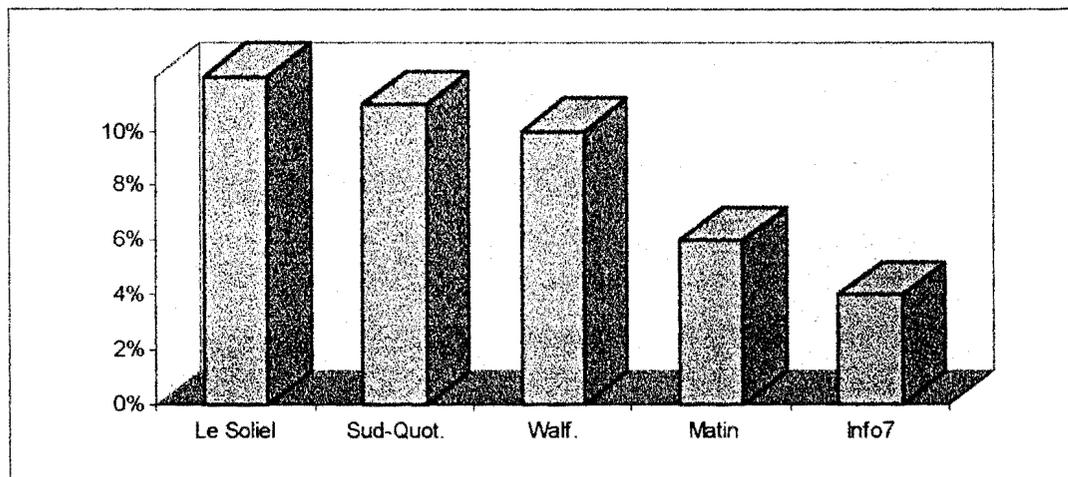
Avec le recul du presbyte, autrement dit avec le recul du temps, « Le Témoin » peut développer une analyse plus pointue fondée sur l'argumentation donnée par - ci, les concessions faites par - là ou les rectifications annoncées ailleurs.

En somme, ces journaux constituent aussi un espace de liberté où des intellectuels de tous les ~~niveaux~~ peuvent exprimer leurs points de vue, leurs opinions, réagir après un article, une déclaration ou un événement

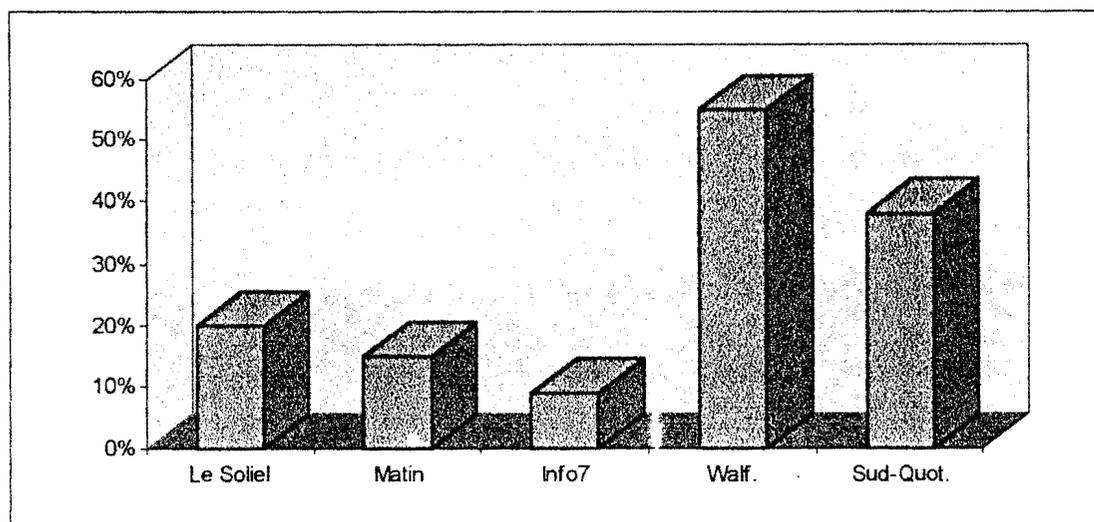
---

1. ORGA - TEC - Consultants, Sondage, idem

Ci - dessous quelques résultats des sondages réalisés sur la presse.



Taux d'audience de la semaine passée (base = 1002)<sup>1</sup>



Informe bien les lecteurs

<sup>1</sup> I. ORGA - TEC - Consultants, Sondage, Novembre, 1998.

Pourquoi avons - nous privilégié les parutions des périodes post et pré - électorales ? Nous pensons que c'est une période propice à engendrer des situations où l'on peut recourir à l'expression de la concession.

### *II. 1.3. Le mode de recueil*

Pour recueillir le corpus de la presse écrite, nous avons essayé de lire tous les numéros des journaux ciblés parus pendant la période électorale. Ainsi nous avons procédé à l'identification de la concession, et chaque fois que nous avons trouvé un emploi concessif, nous l'avons relevé et consigné sur une fiche avec le titre du journal, le numéro, la page et la date.

Ce travail nous a permis d'isoler des emplois concessifs dans la presse écrite.

## ***II.2 le corpus oral.***

Nous avons essayé, autant que faire se peut, de faire intervenir des locuteurs de toutes les conditions socio - professionnelles, dans des situations diverses et variées, authentiques et concrètes. Pour ce faire, nous avons créé des prétextes de communication où la spontanéité des locuteurs a été recherchée pour éviter des situations factices.

### *II.2.1 le choix*

Des thèmes motivants ont été créés pour susciter des situations de communication spontanées.

Parmi ceux -ci on peut noter :

- Le syndicalisme ;
- Les problèmes des étudiants ;
- Sénégal 92;
- La polygamie ;
- Jeunesse;
- Entretien avec un médecin ;
- L'usage du français au Sénégal

sur une fiche avec un code qui synthétise toutes les informations : thème, connecteur, type de concession, date et locuteur(s)

### *II.3 Corpus Littérature*

Nous nous sommes intéressé principalement à la littérature écrite plus précisément au roman, à la nouvelle, au conte et à la poésie.

#### *II.3.1 Le choix*

Nous avons ciblé Karim d'Ousmane Socé, Le dernier de l'Empire d'Ousmane Sembène, Excellence, vos épouses ! de Cheik Ndao, L'appel des arènes d'Amianta Sow Fall, La Nuit et le jour de Sankharé, le recueil de nouvelles Cheikh Sow, Cycle de sécheresse, un recueil de poèmes de Léopold Sédar Senghor, Hosties noires.

#### II.3.2 Les justifications

##### *II.3.2.1 Karim*

L'auteur, Ousmane Socé, né en 1911 à Rufisque. Après des études secondaires il a étudié la médecine vétérinaire. C'est en 1935 qu'il publia Karim. Ce roman raconte l'histoire d'un Samba linguère des années 1930 à Saint-Louis. Cette ville est la première capitale coloniale française en Afrique noire, la plus prestigieuse, c'est aussi le point d'ancrage des débuts de la littérature africaine. En effet, c'est Amadou Duguay Cléder Ndiaye, instituteur de son état, qui publia le premier texte intitulé la Bataille de Guilé en 1912 et un peu après, De Faidherbe à Coppolani en 1913. Ce dernier ressemble plutôt à une éloge de la colonisation. Il faut dire que l'Administration coloniale, dans son dessein de bien connaître les peuples dominés, encourageait les élites à écrire en abordant les habitudes, les mœurs, la vision du monde de ces peuples. Ainsi les premières productions, monographies, articles ou roman comme Karim répondaient à cette attente. En effet, Ousmane Socé a présenté un roman enraciné dans les réalités africaines mais écrit pour un public français. L'auteur a rivalisé avec les meilleurs auteurs français

au plan de la syntaxe et au plan de la recherche du vocabulaire. Un tel roman considéré comme un classique peut offrir des exemples d'emploi concessif comme références ou modèles à imiter. C'est un texte étudié à tous les niveaux, de l'élémentaire à l'université. Mieux, on retrouve de nombreux extraits dans tous les manuels de lecture du Cours d'initiation à la classe Terminale( secondaire ). Il est même inscrit au programme de littérature de la première année de lettres modernes (UCAD).

### II.3.2.2 Le dernier de l'Empire

L'auteur, Sembène Ousmane, né à Ziguinchor au sud du Sénégal en 1923 , à été pêcheur, maçon, soldat dans l'armée française, docker, avant de devenir écrivain et cinéaste.

Cet autodidacte nous intéresse car sa langue de communication littéraire est la langue française. Ainsi se pose le problème d'encodage de l'interférence linguistique. Face à ce bilinguisme on peut être amené à prendre la langue française comme la seule cible de l'interférence linguistique

Mais Alioune Tine attire notre attention, qu'orienté dans cette perspective, l'intérêt de l'interférence linguistique se réduirait essentiellement au recensement des différents aspects de la « Wolofisation » du français. « Démarche qui

*aboutirait à l'occultation des problèmes fondamentaux posés par le contact d'une langue de traduction et d'expression orale (Wolof) et d'une langue écrite(le français). Car l'interférence comme discours d'un locuteur bilingue, intervient d'une manière générale comme un phénomène involontaire, inconscient.*

*Mais dans un texte littéraire comme celui de Sembène , l'interférence linguistique est codée par l'auteur, sa production est volontaire et consciente . L'interférence loin d'être l'expression d'une compétence implicite est au contraire explicite.<sup>1</sup> »*

---

1. Tine A, « Wolof ou Français le choix de Sembène », in Notre Libraire n°81, 1985

Nous pensons que ces deux phénomènes, inconscient ou conscient, peuvent apparaître simultanément dans un texte. Notre objectif est de retrouver l'expression de la concession au niveau de l'interférence linguistique dans le roman de Sembène, Le dernier de l'Empire, publié en 1981. Ce roman entre dans la veine de la fiction subversive, Sembène y stigmatise les erreurs des lendemains d'indépendance. En effet, à partir des années 70 certains écrivains comme Sembène ne se contentent plus de la fiction contestataire, mais adoptent une réaction de subversion à l'endroit de l'ordre établi en prônant le Coup d'Etat ou le maquis. Le dernier de l'Empire appartient au courant de la fiction subversive par l'orientation de la fiction, le cadre, les personnages et les thèmes développés. Ce qui nous intéresse ici ce sont surtout les personnages qui sont représentés en groupes, les forces militaires, les forces politiques et les forces sociales composées de syndicalistes, d'étudiants et de laissés - pour - compte. Ces forces s'affrontent et même au sein des forces on note des antagonismes. Nous pensons que c'est un cadre propice à l'expression de la concession.

### II.3.2.3 L'appel des arènes

A l'instar de Sembène Ousmane, Aminata Sow Fall, auteur de ce roman, fait beaucoup de recherches sur la langue. En fait, Aminata S.Fall a choisi de manière résolue une expression très proche de la langue wolof par option réaliste dans la peinture des mœurs de la société sénégalaise. A ce propos elle dit : « *En rentrant au Sénégal<sup>1</sup> je me suis dit que la littérature africaine devait évoluer et dépasser le stade de la réhabilitation de l'homme noir. J'ai pensé que l'on devait pouvoir créer une littérature qui reflète simplement notre manière d'être, qui soit un miroir de notre âme et de notre culture (...). Je m'inspire d'abord de ce que j'observe et de ce que j'entends raconter autour de moi. C'est le point de départ et le reste je l'imagine<sup>2</sup>* ».

---

1. C'est après ses études universitaires en France qu'elle rentre au Sénégal.

2. PFAFF F., « Aminata Sow Fall : l'écriture au féminin », Notre libraire, n° 81, 1985, p.136.

L'itinéraire d'Aminata Sow Fall n'explique - t- il pas son expression proche de la langue wolof ? En fait, elle est née à Saint Louis où elle a fréquenté l'école élémentaire, après elle fit des études secondaires à Dakar avant de se rendre à Paris pour préparer une licence de lettres modernes tout en suivant des cours à l'école d'interprétariat. Dès son retour au Sénégal, elle a enseigné dans des écoles secondaires et dans quelques instituts avant d'être affectée à la Commission Nationale de Réforme de l'Enseignement du Français dont le but était d'adapter les contenus de l'enseignement du français aux réalités africaines. Elle est restée quatre ans au sein de cette structure avant de participer à l'élaboration de plusieurs manuels de grammaire et de littérature. Plus tard, elle a dirigé un programme au Centre d'Etude des Civilisations, organisme chargé de la revalorisation du patrimoine traditionnel. Il ne serait pas exagéré de dire que L'appel des arènes répond à ce programme. En fait, le roman raconte l'attrait irrésistible que les arènes exercent sur un jeune garçon, Nalla, dont les parents -surtout la mère - sont acquis à la société occidentale ; coupés de leur racine et livrés à la merci d'artifices. C'est l'occasion pour la romancière d'étaler tous les charmes de la lutte traditionnelle et par ricochet la vie à la campagne, dans un style caractérisé par la simplicité et le naturel.

#### II. 3.2.4 Cycle de sécheresse

Cheikh C.Sow, auteur de ce recueil de nouvelles, excelle dans ce genre littéraire. Deux de ses nouvelles ( Demain les nègres et Le rôle du tyran ) ont été primées au Concours de la Meilleure Nouvelle de Langue Française. Il est né en 1946 à Saint- Louis.

Pour avoir suivi son père médecin dans toutes ses affectations à travers le pays, Cheikh C. Sow connaît bien le Sénégal. Il vit d'enquêtes socio-économiques. Cela ne justifie - t - il pas ses propos : « *Mon inspiration vient en fait des récits que j'ai toujours entendus (...). J'ai la chance de travailler à l'intérieur du pays, de voir certains problèmes de près, de côtoyer certains*

*gens, de voir toutes les difficultés que les gens vivent au jour le jour. En fait, les nouvelles proviennent de cette expérience<sup>1</sup> ».*

A la question : comment concevez-vous votre travail entre ce qui est à dénoncer, ce qui est à dire et la manière de dénoncer, de le dire, de l'écrire ? Quel est le plus important selon vous ?

*Il répond : « je crois que c'est le contenu finalement. Je n'ai pas la prétention d'être un écrivain avec un E, qui manierait très bien le langage, les formes(...). J'essaie bien sûr d'écrire le français correctement(...). Les problèmes de langage et du style bien maîtrisé, ce n'est pas ma première préoccupation<sup>2</sup> ».*

C'est là que les « nouvelles » de Cheikh C. Sow sont intéressantes dans la perspective de notre étude . En fait , il emploie un style simple dépouillé de constructions savantes ou alambiquées ; les textes se consomment d'un trait. Cette qualité émanerait certainement du cursus de Cheikh C.Sow qui, après des études secondaires jusqu'en terminale, a commencé à travailler à la rédaction de Radio Sénégal ensuite comme bibliothécaire à l'Ecole Nationale d'Economie Appliquée avant de se consacrer à des études de terrain à savoir des enquêtes socio-économiques sur commande .

### *II.3.2.5 Hosties Noires*

L'auteur de ce recueil de poèmes, Léopold Sédar Senghor, est en 1906 à Joal .Il a fait ses études primaires à l'école de la mission, puis au petit séminaire à Ngazobil. Non loin de là ; il se croit un moment une vocation religieuse.

Une autre facette de son éducation a été assurée par son oncle maternel TôkoWaly qui l'a initié aux mystères de la nature, au monde africain ancien, à l'univers des légendes et des esprits.

Après l'obtention du baccalauréat, il obtint une bourse qui lui permit de continuer ses études à Paris pour y décrocher l'agrégation de grammaire en 1935.

---

1. Notre libraire n° 81, Propos recueillis par Bernard Magnier.

2. Notre libraire n° 81, ibidem

Mais ses années d'exil ont fait naître en lui, comme chez ses amis A.Césaire, L.Damas etc., un sentiment de frustration, de perte de soi-même. Ils donnèrent naissance à la négritude comme réponse à cette acculturation

Après la conquête de grades universitaires Léopold Sédar Senghor devint professeur à Tours puis à Saint-Maur des Fossés dans la banlieue parisienne.

L'oppression italienne en Ethiopie et plus tard la Deuxième Guerre mondiale avec leur cortège de malheurs ont beaucoup affecté le poète . Du camp d'Amiens où il est fait prisonnier, Senghor répond à l'appel du 18 Juin. Son poème, « Au Guélowar », célèbre l'événement historique, message de renaissance après l'épreuve; d'espoir et fraternité. En fait, l'Afrique « s'est faite acier blanc, (...) hosties noires pour que vive l'espoir de l'homme ».

Le recueil Hosties noires exalte l'héroïsme des tirailleurs sénégalais qui, par leur sacrifice, participent à « *la renaissance du monde / ainsi le levain qui est nécessaire à la farine blanche* ». La mission du poète est de bondir comme « l'Annonciateur » pour manifester « L'Afrique comme sculpteur de masques au regard intense » être la « trompette » de son peuple ; « son rythme et son cœur » ; et pour cela il forge sa « bouche vaste retentissante pour l'écho de la trompette de libération ».

Pour ce faire , il choisit :

« ... *le verset des fleuves , des vents et forêts*

*L'assonance des plaines et des rivières, il choisit le rythme de sang de corps dépouillé ».*

Aussi le poète reconnaît-il que le français par ses mots abstraits , élargit le champ des possibilités d'expression et devient indispensable: « les mots français rayonnent de mille feux , comme des diamants , des fusées qui éclairent la nuit ».

L'originalité de Senghor proviendrait aussi de cette rencontre entre ce retour aux sources dans la poétique et l'usage de la langue française.

Nous chercherons à identifier les emplois concessifs dans Hosties noires où il y a un désir profond de fraternité entre l'africain et l'europpéen. Certes, fraternité rendue difficile par la souffrance, mais c'est Noël, l'Amour est présent :

« *Voici que mon cœur fond comme neige sous le soleil*

*J'oublie*

*Les mains blanches qui tirèrent ».*

### *II.3.2.6 La nuit et le jour*

Oumar Sankharé, auteur de ce roman, est né le 16 septembre 1950 à Thiès. Il est actuellement le Chef du Département de Lettres Classiques de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar.

Agrégé de Lettres Classiques le 14 juillet 1983 à Paris, il devient Docteur d'Etat de l'Université Paris IV Sorbone le 16 avril 1991.

Ce coordonnateur des Inspecteurs Généraux de Lettres du Sénégal, a été Professeur de Lettres Classiques au Lycée Van Vollenhoven de Dakar (1971 - 1972), au Lycée Malick Sy de Thiès (1973 - 1980) et au Lycée Blaise Diagne (1983 - 1984). Il est Chargé de cours à la Faculté de Lettres (1973 - 1979), Assistant (1984 - 1989), Maître Assistant (1989 - 1991), Chargé d'enseignement (1991 - 1992), Maître de conférence (1992 - 1999).

Il est l'auteur de trois récits ( La nuit et jour, 1992 ; L'état d'urgence, 1995 ; La vallée des larmes, 1998.) et d'un essai (Youssou NDOUR le Poète, 1998).

Ce parcours exceptionnel n'explique - t - il pas sa grande passion pour les Lettres et son attachement à la forme, disons le culte de la forme.

Le roman nous intéresse du fait de la recherche de son auteur sur la correction de la langue. En effet, ce texte nous permet d'enrichir notre corpus "littérature" en diversifiant les registres de langue.

### *II . 3.3 Le mode de recueil*

Comme nous avons fait avec la presse, chaque emploi concessif repéré a été consigné sur une fiche avec toutes les informations permettant de le retrouver dans le texte d'origine .

Au total nous avons recensé près de trois cents cas d'emploi concessifs dans les textes étudiés.

## Chapitre III : EXPLOITATION DES RESULTATS

### *III.1 Le dépouillement*

Le dépouillement a consisté à faire l'inventaire, l'examen minutieux et approfondi des données brutes du corpus; à les organiser pour en faciliter la lisibilité voire l'interprétation. En fait, il s'est agi ici de prendre en considération la totalité du corpus pour le passer à la moulinette de la classification et du dénombrement par fréquence d'occurrence ou d'absence.

Cette classification s'est faite d'après des critères préalablement définis : *concession logique, concession rectificative ou concession argumentative*, (cf 1<sup>ère</sup> partie, chapitre III)

En plus de ces critères, nous avons tenu compte de certaines règles dans le découpage du corpus :

- *l'homogénéité* : dans un premier temps nous avons dépouillé séparément corpus littérature, corpus presse et corpus oral. C'est pour cerner les faits en les isolant. En effet, cela permet d'identifier les connecteurs concessifs les plus usités et ceux qui sont généralement absents aussi bien à l'oral, dans la presse que dans les œuvres littéraires.

- *L'exhaustivité*: nous avons tenté autant que possible d'épuiser la totalité des emplois concessifs suivant les critères de classification susmentionnés.

- *L'exclusivité*: chaque occurrence d'emploi concessif identifiée n'a été classée qu'une seule fois.

Ce dépouillement se présentant comme une simplification des données brutes doit nécessairement précéder toute analyse qui se veut objective, exhaustive et pertinente

## III .2 Exploitation des résultats

### III.2.1 Concession logique

Faut- il rappeler que la concession logique apparaît lorsqu'on pose ensemble deux propositions , deux énoncés ou deux idées : A / B et que l'on considère que B se présente comme la négation du terme que l'on associe normalement à A.

En fait, la proposition concessive indique un fait en dépit duquel s'accomplit l'action de la principale.

Exemple :

*Bien qu'il pleuve, Modou sort sans parapluie.*

Elle se distingue alors de la subordonnée qui indique seulement la coexistence avec la principale. Dans ce cas nous avons plutôt affaire à une idée d'opposition introduite par les connecteurs tels que : *alors que, pendant que, tandis que etc.*

Exemple :

*Pierre joue alors que Jean travail.*

Dés lors nous disons avec Chevalier J.C. que cette appellation de concessive peut être réservée aux cas où deux faits coexistent ou peuvent coexister, mais que l'un des deux aurait dû - ou devrait - empêcher la réalisation de l'autre.

Notons qu'une particularité inhérente à ce genre de subordonnée est que la concession peut porter soit sur le procès de la subordonnée, soit sur un des termes rattachés au procès. Dans le premier cas la concession est totale, dans l'autre elle est partielle.

#### III.2.1.1 Concession logique totale

•*Connecteurs identifiés*

• *Bien que* ( en subordonnée)

- Fréquence

FREQUENCE CORPUS	Très fréquent	Fréquent	Peu fréquent	Absent
Littérature				
Presse				
Oral				

Exemple1:

« *Bien que nous soyons pas à l'époque des tournois, c'est bien le « touss », le rythme d'entrée dans l'arène des lutteurs wolof qui est joué là-bas ».*

(Littérature, *Cycle de sécheresse*, p36, Ceikh Sow)

Exemple2: « *Lionceau, bien qu'il fût déjà capable d'abîmer tout animal de son âge d'espèce autre, ne marqua que de l'étonnement ».*

(Littérature, « Penda » in *Karim*, p206 Ousmane Socé)

Exemple3:

« *Bien que l'ampleur des cafouillages se soit amoindrie par rapport au scrutin de dimanche dernier, les électeurs de Grand-Médina, Pikine et Thiaroye ont connu des difficultés à accomplir leur devoir de vote »*

(presse, *Walf*.n°14 28/11.1996)

Dans son apparition en proposition subordonnée, l'ordre retrouvé est *Bien que* + *proposition principale* .Dans cet ordre comme le remarque Morel, « *Bien que* marque doublement le fait que l'énonciateur n'est pas à l'origine du jugement énoncé dans la subordonnée, mais qu'il y apporte malgré tout son assentiment , en tant qu'argument destiné à faire ressortir la thèse qu'il va soutenir dans la proposition principale qui suit »<sup>1</sup>

1. Morel, M-A, op.cit.

Au fait, l'exemple2 le montre bien, la subordonnée introduite par *Bien que* apparaît comme une vérité générale, qu'un lion, fût-il lionceau, est capable d'anéantir toute autre espèce de son âge. Ce jugement permet à l'énonciateur d'insister sur l'ébahissement du lionceau devant une proie facile. Il en est de même dans l'exemple1; l'énonciateur part d'un constat qu'il tient à imposer à l'interlocuteur; qu'il soit d'abord ou non a priori sur le fait énoncé, l'interlocuteur est contraint de l'accepter au moment de l'acte de parole.

L'ordre inversé : *Proposition + bien que* est apparu très peu dans notre corpus.

Exemple 1:

*«Kodou avait encore confiance en son pouvoir bien qu'il demeurât discrète et même effacée devant son mari. »*

(Littérature, Excellence, vos Epouses !, P.11,C. Ndao.)

Exemple 2:

( L5) - *« maintenant à quel moment on doit commencer la dissertation + là aussi peut se poser un autre plus problème plus généralement on dit au second cycle plus bien qu'en troisième parfois il y ait des sujets d'ordre général».*

(Oral, Réparation )

Ici l'ordre inverse n'a pas de signification pertinente, la proposition ouverte par *bien que* a pour effet comme le cas de l'antéposition de conforter le jugement énoncé dans la principale.

D'ailleurs au plan syntaxique on peut rétablir l'ordre *bien que + proposition* sans biaiser au plan sémantique l'idée énoncée dans les deux propositions. Ainsi les deux exemples ci-dessus peuvent donner :

*Bien que Kodou demeurât discrète et même effacée devant son mari, elle avait encore confiance en son pouvoir.*

*Bien qu'il ait des sujets d'ordre général en troisième, on doit commencer la dissertation au second cycle.*

. *Bien que* en subordonnée réduite

La proposition subordonnée concessive ouverte par *bien que* peut se présenter sous une forme réduite sans verbe conjugué ou s'il existe, il est réduit au participe passé ou participe présent avec *ayant* ou *étant*.

- Fréquence

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Le tableau ci-dessus est assez éloquent ; il montre que le connecteur *bien que* en subordonnée réduite se rencontre généralement en littérature et que son emploi à l'oral reste peu usité.

Exemple1:

« *Le ton du blanc, bien que léger, trahissait son paternalisme.* »

( Littérature, Le dernier de l'Empire, P.40 Sembène )

Exemple2

« *Bien qu'ayant atteint la limite fatidique des quatre épouses qu'un musulman ne devait pas dépasser, le chef fit la sourde oreille devant les protestations des marabouts et épousa Absa Dioum* »

(Littérature , Excellence, vos Épouses ,P.70,C.Ndao)

Si nous faisons une transformation syntaxique de l'exemple1 ci-dessus nous pourrions avoir une subordonnée complète : «*Le ton du blanc trahissait son paternalisme bien qu'il fût léger* ».

Ainsi la transformation syntaxique nous permet de remarquer que la réduction opérée sur la concessive concerne ici le verbe *être* (fût) et le sujet *il* coréférent avec le sujet (le ton du Blanc) du verbe de la proposition principale.

L'exemple ci-après confirme les remarques que nous venons de faire .

Exemple3 :

« *Muusa Saar bien que pauvre et illettré, était respecté par les adultes du quartier* ».

( Littérature, Excellence, vos épouses!, P.68, C. Ndao)

La transformation donne : « *Muusa Saar était respecté par les adultes du quartier, bien qu'il fût pauvre et illettré* ».

Par ailleurs, nous remarquons que la subordonnée réduite comporte un adjectif ou un équivalent : « *léger* », « *pauvre* », « *illettré* »

Dans l'exemple2 (ci-dessus) il y a absence de « *il* » cataphorique coréférent de « *chef* », mais on note la présence du verbe *être* réduit ici au participe présent

En somme, l'effet de la concessive réduite est de rayer toutes les conditions de validations autres que celles réalisées dans la principale (par l'absence de marque de personne, de temps et de mode) de provoquer un resserrement de la syntaxe et de marquer une relation d'opposition qualitative entre deux propriétés discordantes du constituant nominal sujet ou complément (dans de le cas de l'adjectif).

Cela apparaît clairement dans l'exemple3. En fait, si nous nous permettons quelques modifications en élaguant quelques mots, nous obtenons : « *...pauvre et illettré, (il) était respecté...* », alors la discordance naît de l'association des termes. Dans nos sociétés lorsqu'on est « *pauvre et illettré* », on n'a pas la voix au chapitre.

Ainsi l'emploi de *bien que* permet à l'énonciateur de lever toute ambiguïté dans la discordance.

D'où vient cette propriété de *bien que* ? Analysons séparément le connecteur *bien que* .

- *que*

C'est la conjonction de subordination par excellence.

- *bien*

Considérons l'énoncé : *Le travail est*

<i>bien</i>
<i>mal</i>

*fait.*

On porte un jugement sur ce travail à partir des critères que l'expérience, la doxa ou la saga ont érigé en normes permettant une appréciation positive ou négative, quantitative ou qualitative. En tant qu'adverbe concessif *bien* marque l'assentiment de l'énonciateur à ce jugement comme si cela va de soi.

Ainsi *bien que* résultant de l'association de l'adverbe *bien* et de la conjonction *que* marque que l'énonciateur est consentant du jugement contenu dans la subordonnée bien que ça n'émane pas de lui, ce qui lui permet de procéder à un changement du plan énonciatif en affirmant avec force l'idée contenue dans la principale.

Ainsi le narrateur de Excellence! vos épouses! constate que Muusa Saar est (*Bien*) pauvre et illettré mais malgré tout il est respecté.

#### - Le mode

Comme l'attestent les exemples ci-dessus le mode employé est le subjonctif.

Les difficultés liées à l'emploi du mode subjonctif ne sont-elles pas à l'origine de la rareté de *bien que* dans le corpus oral?

#### • (*et/mais*)*pourtant*, (*et/mais*) *cependant*

*Et* et *mais* sont souvent sous-entendus devant *pourtant* et *cependant*. Nous avons regroupé ces deux adverbes parce qu'ils traduisent toujours une relation concessive

#### - Fréquence

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

### Exemple 1

*« L'adjonction d'une rivale à ma vie ne lui a pas suffi, en aimant une autre, il a brûlé son passé moralement et matériellement. Il a osé pareil reniement ... et pourtant.*

*Et pourtant, que n'a-t-il pas fait pour je devienne sa femme. »*

(Littérature, Une si longue lettre, M.Bâ, P23)

### Exemple 2:

*« Ah ! je sais bien que plus d'un de Tes messagers a traqué mes prêtres comme gibier et fait un grand carnage d'images pieuses.*

*Et pourtant on aurait pu s'arranger... »*

(Littérature « Prière de paix », Hosties noires, P94 Léopold Sédar Senghor )

### Exemple3

*« Nous vécûmes dans l'entente la plus parfaite ... Pourtant, dans le groupe, il y avait un garçon d'un caractère insupportable ».*

(Littérature, La Nuit et le jour, P 29, O. Sankharé )

### Exemple 4 :

*« A l'école Mass Massaer Niane de Mermos un jeune homme s'est vu, malgré sa vigoureuse protestation, refuser le vote suite à une farouche opposition du mandataire socialiste. Pourtant, d'après des témoins oculaires, ce n'était pas une nouvelle fabrication ».*

(Presse, Walf n° 1536 du 25 /05 / 1998, P 5)

Exemple 5 : *« Amadou Top, tête de liste d'And -Jef/ PADS pour la région de Dakar est confiant à 24 heures des élections. Cependant il a quelques appréhensions ».*

( Presse, Sud - Quotidien , n° 23 /11 / 1996 .)

Nous remarquons ( dans les exemples ci-dessus) que l'idée de concession véhiculée par *cependant* et *pourtant* déborde la phrase où ces adverbes se trouvent. Pour mieux cerner la concession il est nécessaire de considérer ensemble la phrase contenant l'adverbe et celle qui la précède. En fait, une grammaire phrastique ne

saurait rendre compte pleinement de la concession véhiculée par ces adverbes. Il faut dès lors envisager une grammaire textuelle.

D'ailleurs, en procédant à une transformation syntaxique en ayant recours à *bien que* on voit apparaître l'utilité de la grammaire textuelle. Ainsi l'exemple 1 peut donner :

« *Bien qu'il (Modou) ait tout fait pour que je devienne sa femme, il a brûlé son passé moralement et matériellement en aimant une autre* ».

Et l'exemple 3 :

« *Bien que nous eussions vécu dans l'entente la plus parfaite, il y avait dans le groupe un garçon d'un caractère insupportable* ».

Ou l'exemple 5 :

« *Bien qu'il ait quelques appréhensions, Amadou Top tête de liste d'And Jéf / PADS pour la région de Dakar est confiant à 24 heures des élections* ».

La transformation syntaxique avec *bien que* montre que *pourtant* et *cependant* peuvent relier deux énoncés qui sont permutables. Mais cette permutation peut ne pas modifier le sens de la relation concessive entre les deux énoncés ( ou phrases). Notons que ces deux adverbes ne sont pas équivalents . *Cependant*, moins absolu que *pourtant*, affirme seulement contre les apparences contraires alors que *pourtant* est un connecteur très puissant. En effet, *pourtant* apparaît souvent comme un connecteur cataphorique marquant par anticipation la relation concessive.

#### - Le mode

Le mode fréquemment rencontré est l'indicatif.

Cependant, il y a quelques cas d'emploi du mode conditionnel

#### • *même et les locutions adverbiales dérivées :*

##### - *même*

Il peut être adjectif ou adverbe.

En tant qu'adjectif, il est variable et exprime l'identité ou la ressemblance ou la qualité d'une chose au plus haut degré.

Exemple :

*Dieu est la sagesse même, la miséricorde même* ( Académie ).

Comme adverbe, *même* ne perd pas toujours cette valeur d'identité et de ressemblance. Tout en marquant l'extension ; il signifie alors « *aussi, de plus, jusqu'à* » et exprime la gradation, soit entre des termes semblables d'une proposition, soit entre deux propositions; parfois le terme extrême de cette gradation est seul exprimé. *Même* permet aussi de mettre l'accent sur un élément discordant. Ainsi selon les contextes c'est soit la valeur généralisante, soit la valeur discordante qui l'emporte.

Nous nous intéressons surtout à la valeur discordante qui permet d'exprimer la concession .

#### - Fréquence

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple1 :

« *Même alité momentanément, il ( Premier Ministre ) participe au travail du gouvernement* ».

( Littérature, Le dernier de l'Empire, Sembène P.16)

Exemple2 :

« *Nous ne devons pas quitter nos maisons. Nous devons respecter nos engagements, même en l'absence du Vénérable. C'est tout* ».

(Littérature, Le dernier de l'Empire, Sembène P.27)

Exemple3 :

*« Le gouvernement n'a pas hésité à euh révoquer des gens + à licencier des gens + à suspendre + à même euh voler le salaire de certains travailleurs + malgré ça + le syndicat a pu tenir + pour euh avec + ses militants ».*

(Oral, Syndicalisme, P.24)

Dans ce dernier exemple (3) *même* associe la valeur concessive et la valeur généralisante. Cela se manifeste par l'emploi de « *malgré ça* ». En fait, « *malgré* » reprend la concession faite au début {(*Bien que*) *le gouvernement n'ait pas hésité à révoquer des gens + à licencier ...*}\* et *ça* renvoie à tout un imaginaire syndical sous-tendu par le mot « *voler le salaire* ». Oui, le salaire est l'épée de Damoclès brandie par le Patronat ou le Gouvernement pour briser les mouvements de grève. Ce développement permet à l'énonciateur d'insister sur la ténacité de ses camarades syndicalistes devant la menace la plus forte, le salaire (« *volé* »).

Quant aux exemples 1 et 2 recourons à *bien que* pour comprendre comment se construit et se manifeste la concession.

Cela donne:

Exemple 1 :

*« Bien que le Premier Ministre soit alité momentanément, il participe au travail gouvernemental ».*

Et

Exemple2 :

*« Bien que le Vénérable soit absent, nous ne devons pas quitter nos maisons, nous devons respecter nos engagements. C'est tout ».\**

La transformation syntaxique avec *bien que* montre clairement que *même* introduit une subordonnée concessive réduite lorsqu'il précède un adjectif, un participe passé ou constituant ayant une valeur adjectivale.

En somme, *même* adverbe concessif ne semble pas être d'un emploi facile surtout à l'oral. D'ailleurs en subordonnée réduite il est absent de notre corpus. Cet état de fait ne pourrait-il pas s'expliquer par la variété des types de constituants devant lesquels *même* peut s'insérer ou par les différentes valeurs qu'il peut avoir ?

En fait, à l'oral spontané le locuteur n'a pas le temps de réfléchir sur tous les possibles pour construire son énoncé. Ainsi il a toujours tendance à éviter les formes équivoques ou d'un emploi difficile.

- *quand (bien) même*

- **Fréquence**

<b>EREQUENCE</b> <b>CORPUS</b>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Comme l'atteste le tableau, *quand même* est l'un des connecteurs les plus employés

Exemple 1 :

« *Goor Gnack ressentit l'atmosphère lourde de la maison. Il ne prenait plus ses repas en hâte, s'isolait pour la sieste, prétextait des dossiers importants à éplucher pour retourner tôt au bureau [...]. Une femme peut-elle vivre avec un homme en s'isolant pour toujours dans un monde d'insensibilité et de rancune entretenue ? Il y avait quand même tout ce passé fait de plaisirs, de bonheur partagé, et bien d'autres choses que Ndikou n'oubliera jamais* ».

(Littérature , Excellence, vos épouses!, P.45, C. Ndao )

Exemple2 :

L1 - « Est-ce que nous ne devrions nous pas nous orienter vers euh + nos langues nationales pour essayer de leur donner le statut que le français a aujourd'hui ... »

L2 - « moi je dis c'est un prématuré quand même<sup>1</sup> parce que vers euh + si on fait quand même une analyse des statistiques du Sénégal on constate que peu au Sénégal eu à 90% le wolof qui est la première langue ».

(oral, L'usage du français au Sénégal)

Exemple 3:

- « Est-ce que le Colonel Mané partage vos idées ? s'enquit-il, cherchant à établir le lien qui existait entre ce vieil homme et les militaires » ;

- Je ne sais rien du Colonel Mané.

- Quand même. »

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.404, Sembène)

Exemple 4:

« Les langues se déliaient d'autant plus qu'il n'était pas donné à n'importe qui de voir la voiture d'un ministre, d'un responsable politique garer devant sa maison. Quand même, il y avait d'autres demeures plus dignes d'attirer Goor Gnak ! »

(Littérature, Excellence, vos épouses!, P.99 C. Ndao )

Exemple5 :

« Tous ceux qui le pouvaient investissaient les boutiques, les marchés et dépensaient fébrilement leur argent avant ce jour qui semblait fatidique. Et ceux comme Pauline qui ne le pouvaient pas, dépensaient quand même en imagination »

(Littérature, Cycle de Sécheresse, P.56 C. Sow)

Exemple 6:

(L2) « langues nationales qu'on devrait enseigner + bon + je pense quand même<sup>1</sup> parce que il faudrait éviter peut-être quelques problèmes à la longue il faudrait je pense qu'il y a quand même<sup>2</sup> quelques langues qui sont

*utilisées peut-être dans l'enseignement je sais pas supérieur je crois quand même<sup>3</sup> il y a le wolof d'abord il y a le sérère il y a le pular ».*

(oral, Français du Sénégal, P. 25)

En étudiant les nombreux exemples d'emploi de *quand même* nous remarquons que dans la plupart des cas cet adverbe ne sert pas à relier deux contenus propositionnels, parfois même il apparaît seul (exemple<sup>3</sup> ci-dessus) ou plusieurs fois dans le même énoncé. Cela nous amène à nous demander quel est son véritable statut ou plus précisément quand joue-t-il le rôle d'adverbe concessif ?

Commençons notre analyse par l'exemple<sup>3</sup> où *quand même* est complètement isolé. Véhicule-t-il ici une valeur concessive ? Pour le comprendre il faut exhumer tout l'implicite, tout le non-dit qui est derrière cet adverbe. En fait, un discours est déterminé non seulement par le référent, mais aussi par la position de l'énonciateur dans ses rapports avec l'interlocuteur. Leur situation ( sociale, historique, hiérarchique etc. ) affecte le discours émis de l'un vers l'autre. Dans le processus d'encodage ou de décodage d'un message (énoncé), le locuteur et le récepteur anticipent les représentations que l'un et l'autre peuvent se faire eu égard au capital de connaissances ou d'informations partagé. Cela nous amène à paraphraser *quand même* ( exemple<sup>3</sup>) en ces termes : « *Bien que vous ayez partagé beaucoup de choses, bien qu'il y ait une certaine complicité entre vous, osez-vous dire que vous ne savez rien de lui ?* ». Ainsi le sens de *quand même* ne peut être compris que par rapport à ce qui précède dans le roman.

Il en est de même pour le premier exemple où *quand même* est très chargé d'implicite. En fait, la transformation syntaxique donne :

« *Bien que Goor Gnak eût abandonné Ndickou [...], il y avait tout ce passé fait de plaisirs, de bonheur partagé qu'on n'oublie pas.* ». Ainsi Goor Gnak délibère avec sa conscience ; il se dit qu'il a eu à l'abandonner mais ( cependant, quand même, malgré etc.) il y a ce passé qui lie à jamais et qu'il ne doit pas se gêner.

Dans l'exemple<sup>4</sup> *quand même* exprime une discordance inhérente à l'opulence dans laquelle se trouve le Ministre et la pauvreté où se meut la marmaille de Muusa Saar. Comment expliquer que Goor Gnak Ministre de la République veuille chercher femme dans l'indigence ? L'emploi de *quand même* prend en

charge tout cela et permet au narrateur de suggérer et au lecteur de construire le sens du texte.

Quant à l'exemple6, nous avons relevé trois occurrences de *quand même* que nous allons tenter d'expliquer. *Quand même*<sup>1</sup> peut être remplacé par *vraiment* qui marque une appréciation subjective. D'ailleurs l'énonciateur (L2) trouve le besoin d'expliquer sa position : « *parce qu'il faudrait ...* ». *Quand même*<sup>2</sup> renvoie à la valeur concessive, mais pour le comprendre il faut penser à la conviction de l'énonciateur (L2) pour qui quelle que soit la politique d'éducation il faut cependant tenir compte de l'acquis ; c'est-à-dire les langues déjà étudiées dans l'enseignement supérieur. Enfin *Quand même*<sup>3</sup> semble être sémantiquement vide. Ainsi il correspond aux tics de langage

**- Mode**

Le mode retrouvé dans les différentes manifestations de *quand même* est l'indicatif.

- *même si* ( valeur concession logique)

**- Fréquence**

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple 1 :

« *Même si vous êtes de la même classe d'âge , vous devez savoir que vous parlez du Premier Magistrat de notre pays* ». (Le Premier Ministre à Cheikh Tidiane Sall)

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.28, Sembène )

Exemple2 :

*« Modou avait donc peuplé les rêves d'adolescence de la petite Nabou. Habitée à la voir, elle s'était laissée entraîner naturellement, vers lui, sans choc. Ses cheveux grisonnants ne l'offusquaient pas, ses traits épaissis rassurants pour elle. Et puis, elle aimait et aime encore Maodo, même si leurs préoccupations ne véhiculent pas toujours le même contenu. »*

(Littérature, Une si longue lettre, P70 , M.Ba .)

Exemple3:

*« Même si j'ai perdu quelques unes de mes illusions, je ne me crois pas capable de faire comme les autres ».*

(Littérature, Excellence, vos épouses!, P.23 C .Ndao)

Exemple4 :

*« Dans les quatre lieux de vote de la commune de Vélingara, les opérations de vote n'ont démarré que timidement même si certains bureaux ont démarré peu après 8 heures ».*

(Presse Walf. n° 1536 du 25 /5 /1998)

Exemple5 :

*« Même si des voix ont pu s'élever par-ci par-là pour critiquer des aspects de la coopération UE / ACP, il est important que tout le monde sache, notamment nos partenaires européens, que Lomé constitue un cadre de coopération exemplaire, unique en son genre. (Moussa Traoré) ».*

(Presse, Le Courrier, n°167, 1998)

Dans les exemples ci - dessus *même si* peut être remplacé par *bien que* , connecteur de la concession logique par excellence . Cela donne par exemple :

- *« Bien que vous soyez de la même classe, vous devez savoir que vous parlez du Premier Ministre ».*

- « (...) bien que leurs préoccupations ne véhiculent pas toujours le même contenu, elle (Nabou) aimait et aime encore Maodo... ».

- « Bien que j'aie perdu quelques unes de mes illusions, je ne me crois pas capable de faire comme les autres... »

etc.

En recourant à *même si*, l'énonciateur impose à son interlocuteur d'accepter ce qu'il va énoncer dans l'autre proposition. En fait, la discordance amenée par *même si* devrait pouvoir empêcher la réalisation de ce qui est énoncé dans la proposition; mais il n'en est rien.

Notons que le **mode** retrouvé est l'indicatif

• *Malgré et en dépit de.*

- **Fréquence**

*Malgré*

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

*En dépit de*

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Comment le montrent les deux tableaux ci-dessus, *malgré* est beaucoup plus fréquent que *en dépit de*. D'ailleurs nous n'avons retrouvé aucune trace de *en dépit de* dans notre corpus oral.

Comment fonctionnent-ils ?

Exemple1 :

« *Malgré un ciel plat sans relief ni profondeur le stade était archicomble* ».

(Littérature, Le dernier de L'Empire, P.285 Sembène)

Exemple2 :

« *Malgré la chaleur du matin il portait son costume trois pièces et son éternel chapeau en tweed sur la tête* »

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P398, Sembène )

Exemple3 :

« *Dès qu'il franchit le seuil, Nalla a senti qu'il s'était passé ou qu'il allait se passer quelque chose. Ses parents, malgré leur effort de paraître décontractés, sont trahis par la gravité inhabituelle de leur visage* ».

( Littérature, L'Appel des arènes, P. 23 A. S. Fall)

Exemple 4 :

« *A l'école Mass Massaer Niane de Mermoz, un jeune homme s'est vu, malgré sa vigoureuse protestation, refuser le vote suite à une farouche opposition du mandataire socialiste* ».

( Presse, Walfadjiri n° 1536 du 25 /5/ 98 , P.5)

Exemple5 :

« *Le gouvernement n'a pas hésité à euh révoquer des gens + à licencier des gens + à suspendre + à même voler le salaire de certains travailleurs + malgré ça + et le syndicat a pu tenir + pour euh avec + ses militants* ».

(oral , Syndicalisme , P.24 (L2)

Exemple6 :

« *- Mon cher Abdou [...] .Pendant de nombreuses années j'ai mené une misérable existence et je risquerai de te peiner en évoquant les malheurs qui m'ont frappé.*

- Au contraire, repartis- je serai affligé qu'en dépit de nos vieilles relations tu demeures sur la réserve . Allons ! Confies- toi à ton ami ».

(Littérature, La Nuit et le jour, O. Sankharé)

Exemple7 :

« Nos promenades se prolongeaient fort avant dans la journée. En dépit de la fatigue, nous continuions à marcher ».

(Littérature , La Nuit et le jour , P.25 , O . Sankharé)

*En dépit de* et *malgré* apparaissent généralement avec la valeur de concession logique et comme tels ils peuvent être paraphrasés par *Bien que*.

Exemple1 :

« Bien que le ciel fût plat et sans relief ni profondeur le stade fut archicomble ».

Exemple2 :

« Bien que nous eussions été fatigués, nous continuions à marcher ».

Placés à l'initial<sup>e</sup> de la phrase, à la finale ou immédiatement après le sujet, *malgré* et *en dépit de* introduisent un syntagme prépositionnel concessif dont le constituant principal est le plus souvent un substantif : « un ciel plat », la chaleur « du matin », « leur effort », « sa vigoureuse protestation ».

Dans l'exemple5, « *malgré ça* » joue un rôle particulier. En fait, il marque la reprise anaphorique globale du contexte précédent. Cela se manifeste par l'emploi de « *ça* » et les pauses représentées par le signe (+).

Remarques sur *malgré que*.( conjonction)

*Malgré que*, pris au sens de « *bien que* » est proscrit par les puristes.

Dans notre corpus nous n'avons retrouvé qu'une apparition de *malgré que* ( à l'oral ).

Exemple :

« ( L3 ) tu n'as plus le droit de faire des grèves si tu fais les grèves + on va te chasser purement et simplement et prendre d'autres + ici au Sénégal on

*sait pas + y a beaucoup de chômeurs + y a beaucoup de sans emplois + qui sont là à attendre + malgré que tu n'es pas payé .. à la sueur de ton front + mais tu n'y peux rien + parce que c'est l'Etat qui nous a vendus + aux étrangers qui ont actuellement les usines ».*

( Oral, Gardiennage )

La forme acceptée, *malgré qu'il en ait*, est vieillie et archaïsante. En fait, à l'origine on avait la forme *mal gré que*, dans laquelle *que* est le pronom relatif, *gré* est un nom qualifié par *mal*. Cela donne : *mauvais gré qu'il en ait* ou *quelque mauvais gré qu'il en ait*.

• *Nonobstant* ( préposition )

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple1 :

*« Malgré un taux d'abstention particulièrement élevé (pratiquement un peu plus du tiers des inscrits dans la commune de Patte d'Oie Bulders on a voté), c'était la joie et l'effervescence pour les partisans de Djibo Kâ qui ont chanté et dansé jusque tard dans la nuit. Ceci nonobstant les quelques incidents et couacs constatés dans l'organisation des opérations électorales*

( Presse, walfdjiri, P.4; 25 / 5 / 1998 N° 1536 )

*Nonobstant sa retenue et sa timidité, il avait su gagner l'affection d'une jeune fille du quartier qu'il fréquentait avec assiduité.*

( Littérature, O. Sankhara, La Nuit et le Jour, P.36)

Exemple2 :

« Nous n'avons ainsi pas pu démarrer au même moment que les autres partis. Nonobstant ce retard d'une dizaine de jours nous avons pu nous déployer à l'intérieur du pays où les gens nous attendaient ».

( presse, Sud - Quotidien. N° 1535. 23 et 24 mai 1998 )

Nous n'avons retrouvé la préposition *nonobstant* que dans la presse. et en littérature ; son emploi à l'oral reste peu usité.

. *Avoir beau* (Concessive lexicale)

- Fréquence

<i>EREQUENCE</i> CORPUS	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple1:

« Les juges auront beau être indulgents, rien ne sera fondamentalement changé, tant que la société - dont émane la loi - n'aura pas été modifiée. »

( Littérature, Le dernier de l'Empire, Sembéne.)

Exemple2 :

« Diattou a beau appartenir au corps médical, elle a beau balayer tabous et superstitions, elle n'a jamais pu se libérer de certaines idées reçues. »

( Littérature, L'Appel des arènes, P. 109, A.S. FALL)

Exemple3 :

« La sagesse de ma grand-mère me revenait encore à l'esprit : On a beau nourrir un ventre, il se garnit quand même à votre insu ».

( Littérature, Une si longue lettre, P. 113, M. Bâ)

Exemple4 :

« je dis aujourd'hui que on a beau critiquer les étudiants + d'accord y a de quoi les critiquer + parce que toute chose a des limites ».

( oral, Problèmes des étudiants, P.14 )

Exemple5 :

« Jamais élection au Sénégal n'a été si mal organisée ( ... ) ».

*L'Administration a beau être dépourvue de moyens, elle a quand même une expérience que lui envient beaucoup de pays ».*

( presse, Wal-Fadjri, N° 1408 25/11/1996

La locution verbale de concession lexicale *avoir beau* se fait suivre d'un infinitif, l'ensemble se trouvant généralement en tête de phrase.

Au plan morphosyntaxique le verbe auxiliaire *avoir* se conjugue au temps et au mode que requiert le contexte : « *auront beau, a beau, avait beau, ...* ». Les deux propositions sont aussi dans un ordre fixe et c'est la première proposition contenant *avoir beau* qui est interprétable comme une *concession* ».

Au plan sémantique, un survol historique s'avère nécessaire pour cerner la locution verbale *avoir beau*.

*Beau* a de nombreuses significations, Littre n'en mentionne pas moins de dix neuf. Dans son sens général et actuel, *beau* exprime la qualité de ce qui plaît par sa forme ou son apparence concrète, on l'applique aussi à des notions abstraites.

Mais un des sens anciens de *beau* est « qui convient, ce qui agréé, qui répond exactement à la situation ».

C'est ce dernier sens que l'on retrouve dans « *avoir beau* ».

Soit l'exemple 2 : « *Diatou a beau ...idées reçues* ». Interprétons les deux occurrences de *avoir beau* .

«*Diatou a beau appartenir au corps médical...* », c'est dire qu'elle répond exactement à ce qu'on attend d'une personne appartenant à ce corps, à savoir - les compétences académiques et institutionnelles, mais surtout un certain recul par rapport à certaines pratiques ou explications trop empiristes voire traditionalistes.

- « elle a beau balayer tabous et superstitions... » eu égard à sa formation et son séjour en France. D'ailleurs, le narrateur rappelle : « A son retour d'Occident, lorsqu'elle [ Diattou était partie pour récupérer Nalla ( son fils )], elle avait débarqué en minijupe. Son accoutrement et ses cheveux coupés ras avaient scandalisé les villageois.

*La stupeur n'était pas encore passée qu'elle osa se promener dehors en pantalon, cigarette au coin des lèvres »<sup>1</sup>*

En fait, on s'attend à ce que Diattou ne traîne plus ni tabous, ni superstitions. Mais qu'est - ce qu'on constate ? « ... elle n'a jamais pu se libérer de certaines idées reçues ». Ainsi l'emploi de la concession lexicale *avoir beau* marque davantage le contraste entre l'effet attendu et celui qui est effectivement produit ; malgré sa formation, Diattou croit encore à la sorcellerie. Oui ! « *Le long séjour d'un tronc d'arbre dans le fleuve ne le transforme pas en caïman .* » dit l'adage.

Dans l'exemple4, on retrouve un emploi particulier de *avoir beau*. Cette situation est liée à une certaine licence par rapport aux normes. En fait, dans une situation de communication les relations entre l'émetteur ( A ) et le récepteur ( B ) sont très complexes. Retenons simplement cet aspect : lorsque A commence son message, B construit en même le sens de l'énoncé par anticipation grâce à sa compétence communicative et à une certaine logique de l'énoncé. Ainsi généralement dès qu'on emploie *avoir beau*, on s'attend à une discordance dans la phrase qui suit. Il n'en est rien dans l'exemple4 où l'énonciateur réaffirme l'idée développée avec *avoir beau* : « ... y a de quoi les critiquer + parce que toute chose a des limites. » La concession est ainsi neutralisée.

### III.2.1.2 La concession logique partielle

A la différence de la concession logique totale qui porte sur toute la proposition subordonnée, la concession logique partielle peut porter sur un des termes de la subordonnée.

---

1. Fall A. S, *L'appel des arènes*, op. cit. p. 131

Deux cas peuvent se présenter selon que l'élément ciblé par la concession partielle est encadré par les locutions conjonctives ou en fait lui-même partie. Dans le premier cas on parlera de locutions conjonctives encadrantes et dans le second cas, de locutions conjonctives intégrantes.

### III.2.1.2.1 Les encadrantes

#### . *Si... que et tout... que*

##### - Fréquence

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple :

« *Si longue et si noire que soit la nuit, il vient toujours une heure où enfin le jour se lève* ».

( Littérature, La nuit et le jour, P. 78, O.Sankharé )

#### . *Pour... que*

##### - Fréquence

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple 1 :

« *L'homme malhonnête, pour peu qu'il soit riche, jouit du respect et de la considération.* » ( Littérature, La nuit et le jour, P.21, O. Sankharé )

Exemple 2 :

L3 « *y a des modes d'habillement littéralement provocant l'individu quoi + donc pour peu qu'on ait pas + comment dire une résistance (... ) on est tenté ...* »

( Oral, Ramadan P.5 )

*Pour... que* semble se spécialiser pour l'adverbe *peu*

### III.2.1.2.2 Les intégrantes

. *Quel que*

- **Fréquence**

<b>FREQUENCE</b> <b>CORPUS</b>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple 1 :

« *Tokosel exigeait un engagement net, sans bavures de celui qui demanderait sa main, il devrait prendre acte de l'existence tacite de liens indissolubles entre le campement et la sage-femme. Quel que soit le confort que lui promettait Goor Gnak, il n'était pas question d'aller seule jouir à Dakar de l'aisance des gens nantis, dans des villas visitées de la seule brise.* »

{ Exemple, Excellence, vos ... ses!, C. Ndao, P.53 }

Exemple 2 :

« *Quels que soient le lieu et le moment, le vieil homme professait une franchise qui frisait la naïveté .* »

( Littérature, Le dernier de l'Empire, S. Ousmane, P.57).

Exemple 3 :

« *J'ai vu un film où les rescapés d'une catastrophe aérienne ont survécu en mangeant la chair des cadavres.*

*Ce fait plaide la force des instincts enfouis dans l'homme, instincts qui le dominant, quelle que soit son intelligence. »*

( Littérature, Une si longue lettre, M.Bâ, P.52 )

Exemple 4:

« *Nous nous réclamons un pays à majorité musulmane donc nous ne devons pas + pour n'importe quel + pour comment dirai - je encore quel que soit le prétexte nous ne devons pas ternir : oui c'est ça ternir la valeur que l'Islam avait ici au Sénégal.* »

( Oral, Islam / Politique, PP.10.11 )

Comme le montre le tableau, *quel que* est beaucoup plus fréquent à l'écrit ( littérature ) qu'à l'oral.

Qu'est-ce qui peut bien expliquer ce phénomène ?

Analysons *quel que*.

Soient les exemples :

( a ) *Quel* est son style ?

( b ) *Quel que* soit son style.

*Quel* apparaît comme un élément appartenant au paradigme des adjectifs :

Dans ( a ) *quel* est adjectif interrogatif attribut de son style

Dans ( b ) *quel* est adjectif indéfini, il accorde sa fonction à *que* attribut de son stylo.

*Que*, lui, est un relatif attribut du sujet de être. Or ce verbe est normalement conjugué au subjonctif, mode généralement redouté du fait des difficultés liées à la concordance des temps.

Un autre élément explicatif est inhérent aux différentes valeurs que peut prendre *quel que*.

En fait *quel que* n'est pas essentiellement concessif. Il peut dans certains cas avoir une valeur de généralisation. Il y a alors post - position de la subordonnée au verbe de la principale, c'est le cas dans l'exemple<sup>3</sup> ci- dessus. Il en est de même dans l'exemple ci - après :

L1 - « *Est-ce que vous avez une fois déduit + du comportement du malade + selon euh la couche sociale à laquelle il appartient. ?* »

L2 - « *Ah absolument + bon personnellement je pense que + un individu quel qu'il soit, qu'il vienne consulter qu'il vienne voir son mécanicien ou que euh il vienne euh voir euh son professeur est le reflet, fait de ce qu'il est intérieurement mais aussi de son environnement social. »*

( Oral, Entretien avec un médecin )

Ici il n'y a pas post -position au verbe de la principale mais il y a énumération pour marquer la généralisation .

D'ailleurs, l'effet de généralisation est souvent atteint avec la forme réduite de la concessive *quel que*...

Un autre trait significatif est, sans doute, l'accord de *quel*.

En tant qu'adjectif, *quel* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe être.

Ainsi il peut apparaître sous ces formes : *quel que*, *quellz que*, *quels que*, *quelles que*, *que ( qu' )* comme dans *quel qu'il soit*.

Ces différents traits font que *quel que* est souvent d'un emploi difficile.

## Conclusion

En somme, la concession logique totale généralement introduite par « *bien que* » en proposition réduite ou complète est beaucoup plus manifeste à l'écrit qu'à l'oral. Cela est certainement dû à la contrainte liée à l'emploi du subjonctif et à la concordance des temps. En fait, à l'écrit le locuteur a la possibilité de se documenter et de réfléchir sur sa pratique avant d'émettre son message. Cela n'est pas possible à l'oral où on ne peut pas différer l'acte de parole, il faut dire, parler *hic et nunc* sinon la communication n'est plus naturelle.

*Bien que* est le marqueur de la concession logique totale par excellence. Cette valeur est intrinsèque au marqueur composé de « *bien* » et de « *que* ». En tant qu'adverbe concessif, *bien* marque l'assentiment du locuteur à un jugement comme allant de soi. Ainsi en employant « *bien que* », l'énonciateur est consentant du jugement contenu dans la subordonnée, ce qui lui permet de procéder à un changement de plan énonciatif en assertant avec force l'idée contenue dans la principale.

S'agissant des adverbes concessifs tels que *pourtant*, *cependant*, *néanmoins*, très fréquents à l'écrit sont parfois absents à l'oral (dans notre corpus) ; c'est précisément le cas de *néanmoins* et *toutefois*. En fait, l'idée de *concession logique totale* véhiculée par ces adverbes déborde la phrase où ils se trouvent. Cela explique certainement leur absence à l'oral. Ainsi pour mieux cerner la concession qu'ils introduisent il est nécessaire de procéder à une grammaire textuelle.

Quant à la locution adverbiale *quand(bien) même*, très fréquent à l'écrit comme à l'oral. Elle a un statut particulier car dans la plupart des cas cet adverbe ne sert pas à relier deux contenus propositionnels, parfois même il apparaît seul ou plusieurs fois dans le même énoncé. L'analyse des différentes occurrences de *quand même* et les transformations syntaxiques avec *bien que* ont permis de cerner la valeur concessive<sup>de</sup> ce connecteur. Pour cela il est parfois nécessaire d'exhumer tout l'implicite, tout le non-dit qui est derrière cette locution adverbiale. En fait, un discours est déterminé non seulement par le référent, mais aussi par la position de l'énonciateur dans ses rapports avec l'interlocuteur. Leur situation(sociale ,

historique, hiérarchique etc.) affecte le message émis de l'un vers l'autre et inversement.

Dans le processus d'encodage ou de décodage d'un énoncé le locuteur et le récepteur anticipent les représentations que l'un et l'autre peuvent se faire eu égard au capital de connaissances et d'informations partagé.

Que retenir de la préposition *malgré* et de la locution prépositive *en dépit de*?

« *Malgré* » est beaucoup plus fréquent et tend même à se substituer à « *en dépit de* ». D'ailleurs nous n'avons trouvé aucune trace de *en dépit de* dans notre corpus oral .

Au plan pragmatique, *malgré* et *en dépit de* ont une légère différence. *Malgré* s'emploie lorsqu'il s'agit d'un obstacle de fait et la locution prépositive *en dépit de* lorsqu'il s'agit d'une opposition qu'on affecte de mépriser.

Exemples :

- *Malgré son silence il est redoutable*
- *Il était heureux malgré l'embarras des souffrances*
- *Je l'épouserai, en dépit de l'envie.*
- *En dépit de la calomnie, votre honneur reste intact.*

Cette nuance est rarement prise en charge par les locuteurs lorsqu'ils emploient ces deux connecteurs concessifs.

La locution verbale de concession lexicale *avoir beau* se fait suivre d'un infinitif, l'ensemble se trouvant généralement en tête de phrase.

Au plan morphosyntaxique le verbe auxiliaire *avoir* dans « *avoir beau* » se conjugue au temps et au mode que requiert le contexte. Cette contrainte de construction fait qu'il est souvent évité à l'oral.

Au plan sémantique, le sens de *beau* dans *avoir beau* permet de comprendre la discordance introduite par cette locution concessive. En fait, un des sens de *beau* est « *ce qui convient, ce qui agrée, qui répond exactement à la situation* ».

D'ailleurs c'est ce dernier sens que l'on retrouve dans « *avoir beau* ». Ainsi la discordance introduite par *avoir beau* naît du contraste entre l'effet attendu et celui

qui est effectivement produit. Dès qu'on emploie *avoir beau*, on s'entend à une discordance dans la suite de la phrase.

L'autre type de concession logique est dit « *partiel* ». Nous l'appelons ainsi *concession logique partielle* car il s'agit d'un phénomène de focalisation où la concession concerne un élément (un adjectif, un adverbe, un pronom ou un substantif, etc.). Deux cas peuvent se présenter selon que l'élément ciblé par la *concession partielle* est encadré par la *locution conjonctive* ou en fait lui-même partie. Dans le premier cas on affaire à des connecteurs encadrants et dans le second à des connecteurs intégrant.

Les connecteurs encadrants sont : *si... que, tout ... que, pour... que, aussi... que, tant... que, quelque... que ...* Ils sont très fréquents dans le corpus littéraire, peu fréquents dans la presse et parfois absents à l'oral ( le cas de *tout ... que* ).

L'emploi de ces connecteurs nécessite une maîtrise de la langue du fait des propriétés qui leur sont spécifiques. En fait, cette focalisation affecte soit la qualité elle-même exprimée par l'adjectif ou l'adverbe ( *pour / tout + adjectif ( ou adverbe peu) + que* ), soit le degré d'intensité de la qualité ( *si / aussi / quelque + adjectif + que* ), soit l'identité.

Ces connecteurs peuvent renfermer une valeur d'indétermination ou de variabilité portant soit sur l'identification du référent en cause, soit sur sa caractérisation, soit sur le degré d'intensité de la qualité qu'on lui attribue. En effet, pour qu'il y ait une relation concessive il faut que les éléments focalisés puissent être interprétés comme particulièrement discordants avec le fait énoncé dans la proposition principale, sinon il y a généralisation et non concession. Par ailleurs, *si* et *aussi* ne sont pas réservés spécifiquement à l'expression de la concession. Ils servent également à marquer *la consécution, la comparaison*. Il y a aussi les contraintes liées à la nature de l'élément focalisé et du verbe avec lequel il est en relation ou des contraintes liées à l'inversion du sujet surtout avec *si...que*.

### III.2.2.2 La concession rectificative

La concession rectificative s'emploie pour corriger une affirmation, une idée ou un mot qu'on vient de produire soi-même ou provenant d'une autre personne. Cela fait que l'ordre des propositions n'est pas libre, la subordonnée concessive est généralement postposée.

Le locuteur peut intervenir personnellement et donner son opinion sur ce qu'il vient de dire ou ce qu'il va dire, rectifiant ainsi les conclusions que l'interlocuteur pourrait en déduire.

Quels sont les moyens utilisés dans notre corpus pour marquer la concession rectificative ?

#### III.2.2.1 Les connecteurs identifiés.

- *Quoique* ( post.posé).

#### - Fréquence

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple 1 :

*« Muette, la masse où l'on se disputait pourtant les places, s'écarta instinctivement, on aurait dit respectueusement, devant la femme. Dans cette face, maintenant rapprochée, on pouvait lire, quoique difficilement, une expression plus terrible que la détresse. »*

( Littérature, Cycle de sécheresse, PP 5 - 6, C.C. SOW )

Exemple 2:

*« Ils ont crée le S U D E S, le G E S , le G E S euh a remplacé donc euh le S U E L + sur le terrain syndical... mais les contradictions qui étaient nées au sein des partis politiques et euh même du mouvement + euh étudiant alors ça euh a amené beaucoup de problèmes et beaucoup de déboires au sein de ce syndicat là quoique les gens ont lutté de toutes leurs forces y en a qui sont allés en prison + y en a qui ont perdu leur emploi »*

( Oral, Syndicalisme, P 20 )

Exemple3 (interview) :

- Sud - Quotidien : *« Les manifestations auxquelles vous avez participé durant la campagne ont donné l'impression que votre parti a fait une campagne plus que modeste. »*

- Serigne Diop ( P.D.S - R ) : *« Cela est dû à l'absence de moyens quoique nous ayons fait une campagne moins modeste que certains partis dont les manifestations ont été couvertes par la Presse. »*

( Presse, Sud - Quotidien, Nov .1996, n°1056)

Dans le premier exemple, *quoique* est associé à un adverbe évaluatif - difficilement - c'est pour nuancer l'interprétation trop hâtive qu'on pourrait faire de : *« on pouvait lire. »*. Ainsi le narrateur n'attire - t- il pas l'attention du lecteur sur les signes qui l'entourent. Oui, il fallait être attentif pour lire et déchiffrer tous les stigmates de la souffrance que *« la dame »* malmenée par la famine *« arborait »* sur son visage, et entre ses mains son enfant presque inanimé. Dans le second exemple aussi, le locuteur sent le besoin de recourir à *quoique* pour nuancer voire rectifier l'idée qu'on pourrait faire de ses premières affirmations comme quoi la politique s'est déteinte sur la lutte syndicale et l'aurait dévoyée. En employant *quoique* il dégage la responsabilité des syndicalistes qui, dit -t- il, ont lutté de toutes leurs forces .

Nous retrouvons cette même idée de rectification dans l'exemple3.

L'autre fait significatif est l'emploi du mode indicatif à l'oral spontané(exemple2), ce qui constitue un écart par rapport à la norme qui impose le subjonctif comme dans l'exemple3.

Alors il se pose des problèmes de niveau de langue, de formation et d'information. En effet, dans l'exemple où il y a la forme « incriminée » - l'emploi du mode indicatif - le locuteur est un vieux syndicaliste, autodidacte qui s'est formé sur le tas alors que dans le troisième exemple le locuteur est un universitaire.

• *Mais*

*Mais* est très récurrent dans le cadre de la concession rectificative.

Les linguistes distinguent habituellement deux *mais* : un *mais* de «réfutation » et un *mais* d'«argumentation ».

Le *mais* de réfutation qui nous intéresse ici, lie dans son mouvement *négation et rectification*.

- **Fréquence**

<b>FREQUENCE</b> <b>CORPUS</b>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Exemple1 :

« *Les deux hommes avaient la même fougue naturelle, la même propension à se révolter face à l'injustice, le même élan de générosité. Mais ils n'étaient du même bord.* »

(Presse, *Le Témoin*, N°342, P.6)

Exemple2 :

« *Il est d'accord. Mais il ne partira qu'avec Soutapha.* »

(Littérature, *Le dernier de l'Empire*, P.389, Sembène)

Exemple3 :

« *Les Sénégalais sont accueillants, mais hypocrites.* »

(Oral, les Gabonais de Dakar)

*Mais* est le connecteur par excellence usité à l'oral et l'écrit. Il permet d'apporter des nuances sur le dire de locuteur ou de l'interlocuteur.

D'autres adverbes comme *néanmoins, toutefois, quand même, cependant...* peuvent jouer le même rôle rectificatif que *mais*.

### **Conclusion**

En définitive, il apparaît qu'on retrouve de nombreux connecteurs aussi bien dans la concession logique que dans la concession rectificative. Seulement, lorsqu'il s'agit de la concession rectificative, le connecteur est post-posé à la proposition, à l'idée ou au mot pour introduire une valeur rectificative. Il s'agit de marquer une réserve ou de souligner qu'on ne doit pas tirer des conclusions trop hâtives de la proposition assertée, de l'idée exprimée ou du mot exprimé en premier lieu.

### III.2.2.3. La concession argumentative

Jusqu'ici nous n'avons abordé que deux types de concession : logique et rectificative. Il en existe un troisième type qui semble associer ces deux là et qu'on appelle : concession argumentative

Qu'est ce l'argumentation ?

Nous disons avec Weinrich que l'argumentation - au sens large peut se décrire à partir de quatre opérations fondamentales :

- asserter des thèses ou des arguments,
- justifier un point de vue qu'on l'on souhaite défendre,
- réfuter d'autres points de vue sur la question,
- concéder certains points pour mieux défendre son point de vue.

Tout de même, dans le cadre de l'argumentation concessive tout en concédant certains points on peut être amené à en asserter, réfuter ou rectifier d'autres pour l'emporter sur son interlocuteur. En fait, la concession argumentative se développe dans le cadre de l'énonciation. Elle suppose une situation dialogique où se trouvent impliqués locuteur (orateur, auteur, narrateur) et interlocuteur (auditoire, lecteur...).

Cette implication est inhérente à l'énonciation car comme le dit Ducrot :

*«La langue comporte à titre irréductible, tout un catalogue de rapports interhumains, toute une panoplie de rôles que le locuteur peut se choisir pour lui-même et imposer au destinataire. [...]. Dans cette perspective, [...] on est amené à admettre que les relations intersubjectives inhérentes à la parole ne se réduisent pas à la communication, prise au sens étroit, c'est - à dire à l'échange de connaissance : on introduit parmi elles, au contraire, une très grande variété de rapports interhumains, dont la langue fournit non seulement l'occasion et le moyen, mais le cadre institutionnel, la règle. La langue n'est plus alors seulement le lieu où les individus se rencontrent, mais elle impose à cette rencontre des formes bien déterminées. Elle n'est plus seulement une condition de la vie sociale, mais devient un mode de vie sociale. Elle perd son innocence. »<sup>1</sup>*

---

1. Ducrot, O, Dire et ne pas dire : Principes de sémantique linguistique, Paris, Herman, 2<sup>ème</sup> éd.

La concession argumentative constitue un espace où des protagonistes du langage s'affrontent. En effet, l'énonciateur se présente comme agissant sur le destinataire en le contraignant de façon subtile, c'est - à - dire en feignant de lui céder quelques arguments pour en réalité déboucher sur le point de vue qu'il a en tête ou déterminé à l'avance.

C'est là qu'apparaît toute la problématique des actes du langage qui est au centre des théories pragmatiques. En fait, parler ce n'est pas seulement transmettre des informations décrivant le monde, c'est aussi effectuer des actes soumis à la règle et l'objectif est de modifier, changer la situation, les comportements ou les croyances du destinataire. Celui-ci, de son côté, n'est pas passif ; il reconstruit l'énoncé en tenant compte du contexte et du cotexte.

En effet, comme l'ont souligné Momar Cissé et Aliou Ngoné Seck, « *Aux composantes syntaxiques et sémantiques du texte, (qui étudient respectivement les règles de combinaison des signes permettant d'obtenir des énoncés reconnus comme corrects, et les rapports des signes avec ce qu'ils représentent, rapports régissant la production du sens) doit nécessairement s'ajouter la composante pragmatique qui étudie le langage en acte, c'est -à- dire l'utilisation que le sujet fait des signes pour agir dans et par le discours* »<sup>1</sup>.

L'expression « *l'utilisation que le sujet fait des signes pour agir dans et par le discours* » est très importante car « argumenter c'est présenter un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés ) comme destinés à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres ) E2 à un interlocuteur. »<sup>2</sup>

Dans quelles situations utilise - t- on les signes pour bien agir ?

On en distingue trois dans le cadre de la concession argumentative :

- *Dialogue direct.*

L'interlocuteur peut être directement pris à partie. En tout cas le locuteur reprend des arguments fournis par la situation et la discussion précédente.

---

1. Cissé, M et Seck, A.N, Etudes d'outils d'analyse textuelle, CLAD, Dakar, 1998.

2. Ducrot O. et Anscombe J.C, *L'argumentation dans la langue*, 1983.

**- Discours rapporté**

On peut également représenter une concession faite par autrui.

**- Argumentation écrite**

Elle peut prendre la forme d'un dialogue fictif où l'on reprend des arguments soutenus par une autre personne auxquels on apporte des contre-arguments.

Cette catégorisation recoupe notre corpus (oral, presse, littérature) où il y a une manifestation de ces situations décrites.

**Analyse des cas d'argumentation identifiés**

Exemple (1) :

*« - Nous devons quitter cette ville, dit - elle [Diattou] dans un accès de colère. Quittons cette maudite ville! Tous nos malheurs ont commencé ici. Partons.*

*( Ndiogou ne s'est pas départi de son calme. Ses mâchoires se sont resserrées. Son corps s'est raidi et ses pieds ont touché le bord du lit. Il a posé le journal qu'il parcourait sur la table de chevet. Il s'est redressé pour mieux se faire entendre de sa femme qui est là, assise à côté, la tête dans les mains.)*

*S'il faut absolument partir, je suis d'accord, mais même dans ce cas tu sais bien que cela ne peut se faire du jour au lendemain.. Patience donc et raisonnons un peu. Je suis venu ici pour mon travail. J'ai mis au point un vaste programme de recherches que je voudrais concrétiser, au moins en partie. Et puis, il y a un grand problème humain : est-ce le moment d'abandonner les éleveurs à leur sort ? Je n'ai pas le droit de les trahir dans le combat que nous menons ensemble contre les incidences de la sécheresse. Ils n'ont que le bétail. Ils ne vivent que pour les bêtes et ils comptent sur moi pour les aider à sauver celles qui ont survécu. As - tu jamais vu l'œil hagard et le visage macabre d'un éleveur qui a perdu une, deux, trois, puis dix bêtes, puis vingt! Non... Ce n'est pas le sentiment de perdre une richesse... matérielle. C'est autre chose de plus complexe, de plus profond. Les bêtes, c'est leur vie. C'est le sens de leur vie... Quelque chose de plus sublime.*

*Difficile à définir... Ai-je le droit de les pousser au suicide? Tu sais bien qu'ils se suicident ... Tu le sais, Diattou, tu les as vu se suicider... »*

( Littérature, L'Appel des arènes pp.129/130 )

A considérer cet exemple emprunté à A.S.FALL, nous ne pouvons qu'être frappé par la subtilité de l'argumentation présente dans le tissu langagier et la présentation de l'énonciation .

En fait, après les douloureuses péripéties endurées à Louga, Diattou se sent à bout de souffle et de force et ne veut plus de la ville. Cette répulsion pour la ville de Louga transparait dans l'emploi de mots chargés: « *maudite ville* », source de « *malheurs* » et dans la superposition sémantique des verbes « *Quittons* » et , « *Partons* » tous les deux employés à l'impératif, mode de la prière, de l'ordre.

Ndiogou, de son côté, après avoir bien suivi l'exhortation de Diattou, semble souscrire au vœu de celle-ci. : « *S'il faut absolument partir, je suis d'accord.* » Il n'en est rien car en employant « *mais* » Ndiogou revient sur cette affirmation, cet accord du bout des lèvres pour donner son vrai point de vue, ce qu'il pense réellement. Ainsi avec « *mais* » renforcé par « *même dans ce cas* », Ndiogou va bâtir toute son argumentation. Alors il prend Diattou à témoin « *tu sais bien que présentement c'est impossible* ». Cela est rendu dans la conclusion partielle par l'emploi de « *donc* » : « *Patience donc et raisonnons un peu* ». La suite de l'argumentation est articulée autour du rappel des objectifs de travail de Ndiogou, des interrogations rhétoriques [« *Est-ce le moment d'abandonner les éleveurs à leur sort ?* », « *As - tu jamais vu l'œil hagard et le visage macabre d'un éleveur qui a perdu une, deux, trois, puis dix bêtes, puis vingt ?* », « *Ai - je le droit de les pousser au suicide ?* »] et surtout par l'implication de la responsabilité de Diattou dans tout drame qu'aurait engendré leur départ : « *Tu ( Diattou) sais bien...* », « *Tu le sais* », « *tu les as vu se suicider.* »

Exemple ( 2 )

*« C'est un vieux toqué qui a tout manigancé. J'ai été son Premier ministre, cela est vrai. Mais, c'était lui, lui seul qui décidait des orientations. »*

( Littérature, Le dernier de l'Empire, p 368 )

Pour cet exemple<sup>2</sup>, faisons l'ellipse des éléments organisateurs de l'argumentation pour mieux appréhender comment ceux-ci sont distribués. Cela nous donne cette glose :

« *C'est un vieux toqué qui a tout manigancé [ ...] c'est lui [ ...] seul qui décidait des orientations.* »

Ainsi il apparaît clairement que pour éviter qu'on lui fasse le reproche qu'il a été Premier Ministre de Léon Mignane ; donc co-responsable de la politique définie par celui-ci, Daouda prend les devants et évoque lui-même le fait qu'on pourrait lui opposer et semble même le ratifier « *il est vrai* ».

Cet élément concédé à l'interlocuteur s'apparente à la figure de rhétorique appelée prolepse. Dès lors l'emploi de « *mais* » permet à Daouda de prendre ses distances par rapport à ce qu'il semblait avoir concédé. Par ailleurs, la répétition du pronom personnel « *lui* » accentué par l'adjectif qualificatif « *seul* » creuse le fossé. Ainsi Daouda en usant d'éléments argumentatifs se désolidarise de l'action gouvernementale qu'un « *vieux toqué* » dirigeait. Veut-il ainsi prouver son innocence, lui qui, en réalité, n'était qu'un figurant ? En tout cas une étude comparative de l'exemple<sup>2</sup> et de sa glose (2) laisse apparaître les effets persuasifs des éléments argumentatifs contenus dans le texte et qui l'organisent, à savoir : le fait concédé amené par « *cela est vrai* » et l'emploi de la conjonction « *mais* » introduisant une distanciation par rapport à ce qui était retenu (ou semblait être retenu).

Exemple<sup>3</sup> :

« *Je dis toujours à mes enfants : vous êtes des élèves entretenus par vos parents. Travaillez pour mériter leurs sacrifices. Cultivez-vous au lieu de contester. Devenus adultes, pour que vos points de vue aient du crédit, il faut qu'ils émanent d'un savoir sanctionné par des diplômes. Le diplôme n'est pas un mythe. Il n'est pas tout certes. Mais il couronne un savoir.* »

( Littérature, Une si longue lettre, pp 105 - 106 )

Dans cet exemple emprunté à Mariama BA, l'argumentation tourne autour de l'importance du diplôme. En effet, l'exhortation faite aux enfants à étudier durement émane des mérites dévolus au diplômé par l'imaginaire populaire. Mais

l'énonciateur a besoin de revenir sur cette conception de l'opinion commune pour la relativiser par les négations « *ne ... pas* ». Cette relativisation ressemble plutôt à un fait concédé pour les besoins de l'argumentation car en recourant à « *mais* » accompagné de l'adverbe « *certes* », l'énonciateur corrobore la vision de l'opinion en insistant sur l'importance du diplôme. Cela apparaît aussi dans la charge sémantique du mot « *couronne* » qui consacre le « *savoir* » et le « *labeur* ».

Exemple ( 4 ) :

L4 - « *bon + moi ce que je voudrais dire + c'est que toi tu viens de dire que qu'on ne peut pas vouloir une chose et son contraire + tu sais très bien que + nous tous on a abandonné nos familles pour venir ici travailler + nous fatiguer ici suer supporter toutes sortes de problèmes han + mais c'est pour objectif bien défini + c'est parce qu'on veut des diplômes et tu sais très bien que quand on + puisque tu as dis que pour avoir des diplômes + faut travailler mais on travaille + mais c'est que dans les conditions faut voir les conditions dans lesquelles on travaille + ce sont les conditions qui ne sont pas ce sont les conditions qui ne sont pas favorables (... ) on supporte on supporte et un beau jour on ne peut plus supporter + maintenant on n' a on n'a qu'à employer l'arme dont ou dispose à savoir la grève hen. »*

L1 - « *C'est vrai + les conditions ne sont pas favorables + du tout + mais il faut travailler moi moi je dis pas que les étudiants ne travaillent pas + je n'ai jamais dis que les étudiants ne travaillaient pas + moi + le problème que la solution que je propose c'est d'aller dans les amphis + de ne pas boycotter systématiquement les cours + aller dans les amphis travailler mais nos aînés sont passés par là + mais où sont-ils maintenant + ils sont sortis + ils ont leur travail + ils ont leur boulot(...) on a qu'à faire comme eux travailler + travailler dur + c'est vrai les conditions ne sont pas du tout faciles + mais on n'a pas autre chose à faire.»*

( Oral, Problèmes des étudiants, pp. 39 - 40 )

Cet exemple<sup>4</sup> bien que relativement long ne renferme pas pour autant toutes les informations permettant de bien comprendre l'argumentation qui s'y développe. Pour ce faire, il est nécessaire de se référer au cotexte. En effet, les propos de L4

constituent une réaction aux précédentes allégations de L1 qui avançait que les étudiants ont leur responsabilité dans les échecs à l'université car ils ne travaillent pas assez, ne font pas assez de recherche documentaire, se contentant seulement des cours dispensés par les professeurs. Pour L4, c'est plutôt les conditions de travail difficiles qui expliquent ces échecs. Ce qui semble intéressant au plan argumentatif c'est que L1 a toujours son schéma de départ en tête ; convaincre ses interlocuteurs que les étudiants ne travaillent pas assez. Alors il (L1) feint d'accepter les remarques de L4 : « *c'est vrai + les conditions ne sont pas favorables + du tout* ». Il va même plus loin en revenant sur ses propres propos : « *moi je n'ai pas dit que les étudiants ne travaillent pas . Je n'ai jamais dit que les étudiants ne travaillaient pas + moi + le problème que la la solution que que je propose c'est d'aller dans les amphis + de ne pas boycotter (...) les cours* ». Ainsi L1 joue sur la polysémie du mot *travailler* qui peut signifier ici « *aller faire cours dans les amphis* » ou « *être studieux.* »

En réalité, pour L1, tout ce développement n'est qu'un simulacre d'accord. D'ailleurs il revient sur le sens du mot *travailler* qu'il faut comprendre au sens premier d'effort soutenu, de labeur. Ainsi il évoque les aînés ( étudiants) : « *Il faut faire comme eux, travailler + travailler dur +* ». Dès lors, les prémices de l'argumentation de L1 reviennent à la fin de son développement comme une conclusion : « *C'est vrai les conditions ne sont pas du tout faciles + mais on n' a pas autre chose à faire qu'à travailler.* »

En somme nous pouvons dire que les éléments concédés par L1 et articulés autour de la conjonction *mais* lui ont permis de dire avec force son point de vue que *les étudiants ne travaillent pas assez.*

#### Exemple5:

L3 « *Les professeurs sont : je vais pas dire mais attention y a aussi vraiment + certains d'entre eux dont vraiment leur manière de dispenser leurs cours aussi han laisse à + vraiment à désirer + puisque + vraiment + + en effet, je ne suis pas bien placé puisque je ne suis qu'étudiant je ne peux pas + en fait juger un professeur + mais je dis vraiment la manière dont ils nous dispensent les cours vraiment ne nous conviennent pas du tout* ».

(Oral, Jeunesse, pp. 8-9)

Ici aussi le cotexte porte sur le diagnostic du malaise qui étouffe l'Université de Dakar. Dans son diagnostic, L3 incrimine les professeurs, mais il le fait de façon subtile en usant de la concession argumentative. En effet, il commence d'abord à affirmer que « *la façon dont les professeurs dispensent leurs cours laisse à désirer + puisque* ». En employant « *puisque* » on s'attendait à un développement de la part de L3. Il n'en est rien, il le suspend et se présente comme quelqu'un n'ayant aucune compétence pour juger un professeur, c'est - à - dire « *un simple étudiant* ». Pourtant le recours à cette « *humilité feinte* » amenée par la conjonction « *mais* » lui a permis de revenir à la charge et de confirmer son jugement. Ajoutons à cela le sens de l'adverbe « *vraiment* » qui signifie : toute connaissance de cause, après analyse et synthèse, et surtout l'expression « *du tout* » qui atteste que L3 est catégorique dans son jugement.

Exemple6 :

*« L'exception de l'égalité est amusante. De tout temps, le vote du Président de la République est un moment particulier où des lois de la République sont mises entre parenthèse. Sans doute contre la volonté du Président lui-même. Certes, un président a des privilèges que la République lui donne pour de multiples raisons. Mais ces privilèges ne sont pas extensibles géographiquement. »*

(Presse, Walfadjiri, n°1408 du 25 /5/1996)

Exemple7 :

*« Ce que nous avons vécu dimanche et mercredi , c'est tout sauf des élections. C'est vrai que les P.V ont été annulés . Mais le problème c'est que la fraude organisée en amont ne pouvait pas se refléter sur les P.V. »*

(Presse, Sud - Quotidien, n°1096 )

Au plan argumentatif, ces deux énoncés (6 et 7) sont bâtis sur la même structure.

D'abord l'énonciateur fait un constat ou une affirmation :

- Pour (6) c'est : « *l'exception de légalité est amusante. De tout temps le vote du Président de la République est un moment particulier ou les lois de la République sont mises entre parenthèse.* »;

- Et pour (7) : « *Ce que nous avons vécu dimanche et mercredi, c'est tout sauf des élections.* »

Ensuite, il fait suivre ce constat ou cette affirmation d'un adverbe de phrase ou d'un groupe lexical pour manifester un accord de principe sur ce qui va suivre.

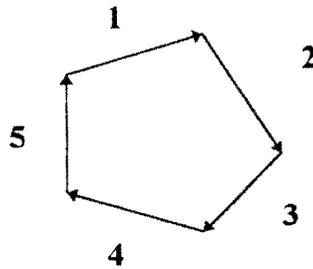
Pour(6) : « *Certes un président a des privilèges que la République lui donne pour multiples raisons.* » ; et pour (7) « *C'est vrai que les P.V ont été annulés.*»

Enfin, en recourant à la conjonction « *mais* » qui est ici un inverseur de polarité, l'énonciateur donne son véritable point de vue. En effet, les arguments concédés ne sont là que pour donner plus de force à son point de vue. Ainsi en (6) l'énonciateur soutient que les privilèges du Président de la République ne sont pas extensibles géographiquement ; en conséquence faire fi de la loi au moment du vote de celui-ci est ridicule.

En (7), l'énonciateur défend que ce qui s'est passé dimanche et mercredi était une mascarade électorale car la fraude a été organisée avant le vote.

En somme, cette structure argumentative que nous avons essayé de mettre en exergue permet à un énonciateur de convaincre, de faire adhérer à une idée, une opinion, à faire partager un point de vue. Pour ce faire, il ne s'agit pas de procéder à des affirmations gratuites mais de démontrer :

- 1 - Affirmation ou constat
- 2 - Adverbe de phrase ou groupe lexical (introduisant)
- 3 - Une feinte de compromis ou une concession
- 4 - Mais (inverseur de polarité)
- 5 - Véritable point de vue de l'énonciateur  $\Rightarrow$  1 Affirmation ou constat.



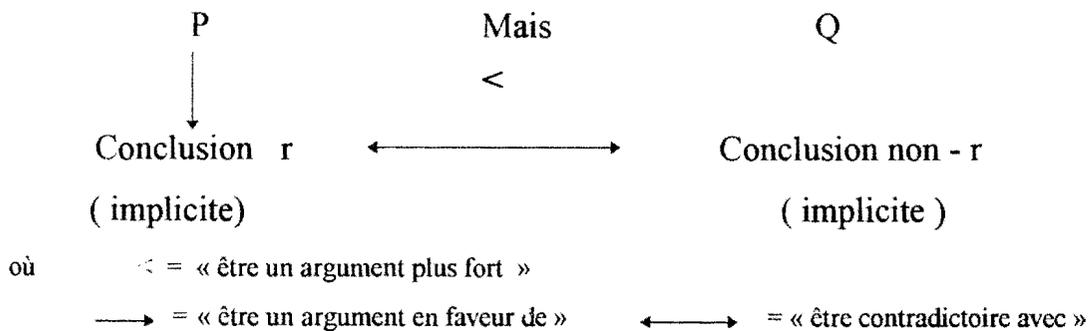
En fait, cette structure argumentative ressemble souvent à un cercle fermé qui permet à l'énonciateur de confirmer son point de vue énoncé en premier lieu (1)

Elle est très fréquente à l'oral et surtout dans la presse.

**- Fréquence**

<i>FREQUENCE</i> <i>CORPUS</i>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

Rappelons que Weinrich, se fondant sur les travaux de Ducrot avance que le fonctionnement de « P mais Q » argumentatif peut être synthétisé dans une sorte de carré :

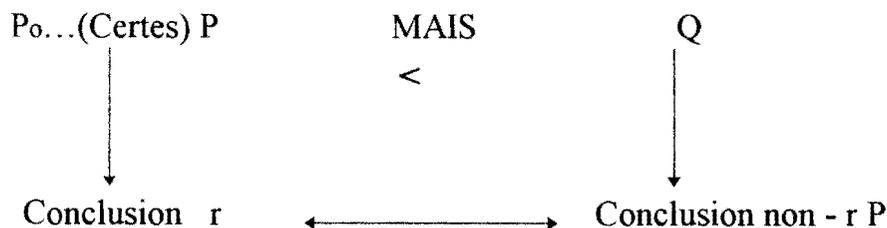


En disant « P mais Q » le locuteur déclare qu'il néglige P pour ne s'appuyer que sur Q, la force supérieure de Q n'étant qu'une justification de cette décision de négliger P.

Dans le cas fréquent où *mais* se trouve associé à *certes* on peut recourir à une analyse qui fait intervenir la « Polyphonie ». En effet, quand un locuteur

déclare « *certes P, mais Q* » il attribue P à un objecteur qu'il met en scène dans son discours et dont il rejette le point de vue au profit de Q. On assiste donc à l'affrontement entre deux « énonciateurs » successifs argumentant dans des directions opposées. Le « locuteur » se dit d'accord avec l'« énonciateur » de P mais s'en éloigne. Dans ce mouvement il assimile son allocataire à l'« énonciateur » de P, celui à qui il fait une concession, pour s'assimiler lui-même à l'« énonciateur » de Q.

Nous pensons que le carré ci-dessus n'informe pas tous les cas d'argumentation, surtout ceux qui sont concessifs. En fait, l'énonciateur, en situation d'argumentation concessive a généralement un projet ( constat, affirmation, réfutation...) à défendre. Ce projet ( que nous appelons  $P_0$ ) précède P. C'est dire que « Certes » P n'apparaît pas toujours ex nihilo, il est généralement amené par le contexte. Ainsi tout le processus argumentatif concessif tend à confirmer  $P_0$  à le faire accepter par le biais de la conclusion non - r que l'interlocuteur ne doit pouvoir contester. Il en est ainsi des exemples 3, 4, 6, 7 ci-dessus. Cela nous a conduit à ajouter  $P_0$  au carré de Weinrich



- Où
- < = « être un argument moins fort »
  - > = « être un argument en faveur de »
  - ↔ = « être contradictoire avec »
  - ..... = « être consécutif »

Faut-il rappeler d'une part que l'adverbe *certes* n'est là qu'à titre indicatif. En fait, sur cet axe paradigmatique on peut retrouver : *certain, effectivement sans doute, oui, peut-être, d'accord ( je suis d'accord, ...) vrai ( et ses variantes), avouer, reconnaître... ( personnel ou impersonnel) etc.*

D'autre part, des adverbes comme *seulement*, *néanmoins*, *cependant* et *toutefois* peuvent traduire une restriction voire une rectification argumentative ou jouer un rôle d'inverseur de polarité comme « *mais* » ou simplement s'associer à lui.

Notre corpus nous en offre quelques exemples rares au demeurant à l'oral comme l'atteste le tableau de fréquence ci-dessous.

**- Fréquence**

<b>FREQUENCE</b> <b>CORPUS</b>	<i>Très fréquent</i>	<i>Fréquent</i>	<i>Peu fréquent</i>	<i>Absent</i>
<b>Littérature</b>				
<b>Presse</b>				
<b>Oral</b>				

**Exemple(8)**

*« Goor Gnak avait déjà été ministre de l'Agriculture, des Travaux Publics et de la Santé. Il avait la réputation d'un grand travailleur, d'un homme formé sur le tas mais qui connaissait ses dossiers. Certes, il était surtout politique. Il ne s'en cachait pas, cependant il évitait d'être à la tête d'un département ministériel comme simple figurant, laissant l'essentiel entre les mains d'une Assistance Technique qui ne manquerait de médire de lui dès qu'il aurait le dos tourné. »*

(Littérature, Excellence, vos épouses!, P.19)

**Exemple (9)**

(Le père) « - *Si un âne te culbutait, te mettrais- tu sur ton dos pour le jeter à terre?*

*Non, fais toujours le bien même si tu n'es pas payé de retour.*

(Le narrateur) - *Le principe me paraît généreux .Seulement , aux yeux de la foule, on risque de passer pour un lâche .*

(Littérature, La Nuit et le jour, P.8)

Exemple(10)

« - La première dame d'un pays doit en être native...

- Je (C.T. Sall) ne serais pas aussi extrémiste que ma femme. Néanmoins, je dois reconnaître que pour l'orgueil et la fierté nationale, le couple présidentiel doit être originaire du pays. »

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.24)

Exemple (11)

« Fausses pièces d'identité, cartes d'électeurs non conformes, absence d'encre indélébile, isolements mal faits, corbeilles non disponibles... Les impairs matériels étaient nombreux hier sur l'ensemble du territoire de la région de Dakar, avec cependant des situations contrastées suivant les localités.

La zone allant de Dakar -Plateau à Hann a par exemple parfaitement illustré cette situation.

Du stade Iba Mar Diop à Mermoz en passant par Soumbédioune ... »

(Sud-Quotidien, N° 1536, 25/5/98, P.5)

Ainsi en (8), nous relevons « Certes ... cependant » où l'adverbe « cependant » tout en exprimant une restriction joue un rôle argumentatif qui permet à l'énonciateur de procéder à l'analyse psychologique de la personnalité de Goor Gnak.

L'exemple(9) repose sur une prosopopée ; Abdou fait parler son feu père.

L'argumentaire découle de la concession faite au père (« le principe me paraît généreux ») et que l'adverbe « seulement » vient en restreindre la portée pour introduire un argument plus fort, celui de l'opinion juge en dernière instance.

En (10)C.T. Sall feint d'être moins extrémiste que son épouse, pourtant il l'est on ne peut plus. En effet, en s'appuyant sur la concession feinte (« je ne serai pas aussi extrémiste que ma femme. ») et l'adverbe *néanmoins* C.T. Sall ne fait que confirmer le point de vue de son épouse, aidé en cela par la reprise et même la répétition du verbe « *devoir* » employé par la femme : « *je dois reconnaître* », « *il doit être.* »

Enfin, pour l'exemple(11) soulignons simplement le rôle argumentatif de l'adverbe «cependant» qui permet à l'énonciateur de progresser en présentant toutes les situations qu'il a vécues au cours de la journée des élections. En fait, dans la relation des événements un journaliste a souvent besoin de ce genre connecteur pour accrocher le lecteur (ou l'auditoire) et argumenter dans le sens qu'il veut donner à cette relation.

### **Conclusion**

Quelle synthèse pouvons-nous faire de cette étude de la concession argumentative qui intègre la concession logique et celle rectificative ?

Art ou technique de persuasion, la concession argumentative vise surtout à influencer son destinataire. Elle est très prisée par les écrivains, les journalistes, les hommes politiques et les avocats etc. Ceux-ci l'utilisent généralement pour contraindre leurs interlocuteurs au « faire -faire » ou au « faire admettre ». Ainsi ne relève - t - elle pas du niveau perlocutoire du discours que Austin définit en ces termes :

*« Dire quelque chose provoquera souvent - le plus souvent - certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou de celui qui parle, ou d'autres personnes encore. En l'on peut parler dans le dessein, l'intention ou le propos de susciter ces effets. »<sup>1</sup>*

Dès lors, la concession argumentative peut être considérée comme science de la communication, de l'usage de la parole sociale en public(ou à l'écrit), et de ce fait même elle est régie par des règles et s'appuie sur un métalangage. Ainsi on peut retrouver trois niveaux d'analyse discursif, logique et pragmatique.

La concession argumentative s'accomplit généralement dans une situation dialogique.

Cette situation fait que l'énonciateur et son (ses) interlocuteur(s) sont souvent présents dans l'énoncé qui n'est rien d'autre que le produit de l'énonciation. En fait, l'énoncé comporte souvent des éléments déictiques (Pour ce faire prenons appui sur l'exemple 1 ci- dessus):

---

1. Austin *Quand dire c'est faire*, Seuil, Paris, 1970, p.44

- La déixis personnelle

*Je / tu* servent à identifier les rôles spécifiques des participants à l'acte d'énonciation en opposant Diattou à Ndiogou, et inversement comme locuteur et interlocuteur.

- La déixis spatiale

Elle est définie par M. Cissé et A. N. Seck comme « *l'ensemble des procédés linguistiques utilisés pour situer les objets ayant comme point de référence le corps de l'énonciateur. Ce dernier est le centre de tous les axes qui permettent d'interpréter linguistiquement l'espace.*

*La déixis spatiale s'exprime, par excellence, par l'adverbe ici qui apparaît comme variable pragmatique puisque son interprétation varie en fonction des instances de l'énonciateur.»<sup>1</sup>*

C'est ce que nous retrouvons dans notre exemple :

« Quittons *cette* maudite *ville* ! Tous nos malheurs ont commencé *ici* »

(Diattou).

« Je suis venu *ici* pour mon travail »(Ndiogou)

- La déixis Temporelle

Elle permet de situer les événements par rapport au temps de l'énonciation. En effet, les événements peuvent coïncider avec le temps de l'énonciation ou en être postérieurs ou antérieurs. En plus du présent de l'indicatif qui organise l'énoncé (exemple1), il y a un cadre temporel de référence à l'intérieur duquel se situe l'événement : « Est-ce le moment ? »

Sur le plan syntaxique la concession argumentative s'organise sur une structure où les propositions s'enchaînent dans un ordre fixe.

D'abord **Constat ou assertion P<sub>0</sub>** ( facultatif) ; ensuite **Argument concédé P**; après **Véritable point de vue de l'énonciateur Q** ; enfin **Confirmation de P<sub>0</sub>** ( facultatif)

---

1. Cissé, M et Seck, A.M, op. cit, p. 23

Par ailleurs, dans le système de concession argumentative on a besoin d'éléments marquant la concession dans P et d'un inverseur de polarité dans Q (adversatif ou restrictif). Grâce à ces éléments l'énonciateur peut nuancer la concession exprimée dans P. En effet, celle-ci peut être totale ou partielle.

Les éléments marquant cette nuance partielle sont :

*Peut être(que), certainement, certes, soit, je veux bien, etc.*

Ceux marquant la concession totale sont : *oui, tout à fait, sans doute, d'accord, il est évident que, bien sûr, effectivement, bien entendu, il est vrai, c'est vrai, (que), je sais que, je reconnais que, j'avoue(que), j'en suis sûr, etc.*

Il en est de même de l'inverseur de polarité dans Q. On retrouve le plus souvent la conjonction *mais* qui a une valeur adversative. Elle permet de s'opposer à l'interprétation argumentative que l'on pourrait accorder à P. Ainsi si P est positif (+), mais Q tend vers la négation (-) de P. En effet, il se produit un phénomène que nous appelons parcours d'inversion de polarité de mais Q (-) vers P(+). Généralement Q est assortie d'une négation (ne .....pas) comme l'attestent les exemples (6) et (7).

(6) « ...*Mais ces privilèges ne sont pas extensibles géographiquement.* »

(7) « ... *Mais le problème c'est que la fraude organisée en amont ne pouvait pas se refléter sur les P.V.* »

Nous donnons ci-après la représentation tabulaire de ce parcours d'inversion.

Inverseur	Polarité	Proposition
		+
	↑ ⋮	
<b>mais</b>	-	Q(-)

.....▶ Parcours d'inversion

Aussi faut-il rappeler que des particules peuvent être associées à *mais* et permettre de moduler le parcours d'inversion la polarité de - à +.

Ces particules peuvent être : *enfin, quand même, tout de même, peut - être que, évidemment etc.*

Le tableau ci- après nous permet de visualiser la modulation introduite par ces particules.

Inverseur		+	P (+)
<i>mais</i>	<i>particules</i>		
-	Evidemment		
-	Enfin		
-	Peut - être		
-	Quand même		
-	Tout de même		
-	surtout		
		-	Q (-)

La modulation permet d'avoir une inversion plus forte du pôle - au pôle +.

S'agissant des adverbes *néanmoins*, *seulement*, *cependant* et *toutefois* employés seuls ou associés à *mais*, retenons qu'ils permettent à l'énonciateur de restreindre voire de neutraliser la portée ou les conclusions déductibles de la concession faite dans P. Cela permet à l'énonciateur de valider et même d'imposer Q qui est son véritable point de vue.

Sur le plan logique, disons que les contraintes inhérentes à l'enchaînement des propositions permettent de comprendre que P n'est qu'un support, une feinte de compromis qui permet de valider Q sans qu'on puisse la contester au moment de l'énonciation.

## Chapitre I ENQUETES SUR LES PRATIQUES SCOLAIRES

### I.1. Le statut du français au Sénégal

#### I.1.1 Textes officiels

Des textes officiels organisent l'enseignement du français au Sénégal à tous les niveaux du système scolaire et universitaire. Parmi ceux - ci nous pouvons noter un texte fondamental : la **Loi d'orientation** ( n°91 -22 du 16 Février 1991, appelée « loi d'orientation de l'éducation nationale ». Au niveau de l'enseignement élémentaire il y a le **Décret 79 -1165** du 20 Décembre 1979, les **Instructions officielles n° 691 / Men / DEP** du 19 Janvier 1978, **Le guide pédagogique et programmes pour les classes pilotes**, 1987.

Ces textes contiennent plusieurs points relatifs à l'enseignement du français à l'école élémentaire.

Quant aux textes relatifs à l'enseignement du français au moyen et au secondaire, nous pouvons citer : le Numéro spécial de la **Revue Echange sur la Pédagogie du Français, Programme et Examens** (26/ 07 /1991), le Numéro spécial (n°23) consacré aux **Actes du Séminaire sur l'Enseignement du Français dans la Technique** (8 et 9 mai 1992) et le **Rapport de la Commission Nationale de Français sur la Réforme générale des Programmes de français** , mai 1995.

#### I.1.1.1 La Loi d'orientation

Après les Etats généraux de l'Education et de la Formation ( E.G.E.F) tenus en 1981, l'élaboration, l'adoption puis la publication des conclusions des travaux de la Commission Nationale de Réforme de l'Education et de la Formation (CNREF) déboucheront sur la Loi n°91-22 d'Orientation de l'Education Nationale. Ce texte bien que souffrant encore d'un Décret d'application constitue à l'heure actuelle un cadre institutionnel de référence. En effet, la Loi n°91-22 du 16 février 1991 fixe les principales orientations de l'Education Nationale Sénégalaise : le Titre I met en exergue les *Dispositions générales*, le Titre II fait état *des Principes généraux de l'Education Nationale*, le Titre III spécifie *Niveaux, structures et objectifs généraux* et le Titre IV aborde *l'Administration et la Gestion de l'Education*.

N'est - il pas alors surprenant de constater que ce texte de référence n'ait pas précisé le statut de la langue ou des langues d'enseignement ? En fait, le seul article (cf Titre II, art. 6 de ladite Loi se rapportant à la question de la langue d'enseignement stipule :

*«L'Education nationale est sénégalaise et africaine : développant l'enseignement des langues nationales, instruments privilégiés pour donner aux enseignés un contact vivant avec leur culture et les enraciner dans leur histoire, elle forme un Sénégalais conscient de son appartenance et de son identité.*

*Dispensant une connaissance approfondie de l'histoire et des cultures africaines, dont elle met en valeur toutes les richesses et tous les apports au patrimoine universel, l'Education nationale souligne les solidarités du continent et cultive le sens de l'unité africaine.*

*L'Education nationale reflète également l'appartenance du Sénégal à la communauté de culture des pays francophones en même temps qu'elle est ouverte sur les valeurs de civilisation universelle et qu'elle s'inscrit dans les grands courants du monde contemporain : par là elle développe l'esprit de coopérative et de paix entre les hommes. »*

En somme nous constatons que ni dans ~~les~~ ses Dispositions générales, ni dans ses Principes généraux la Loi d'orientation ne fait explicitement mention de l'usage du français comme langue d'enseignement. Or, selon la Constitution du Sénégal en son Titre premier (De l'Etat et de la souveraineté), Article premier : *« La langue officielle de la République du Sénégal est le Français. Les langues nationales sont le Poular, le Sérère , le Diola, le Malinké, le Soninké, et le Wolof. »*

(Loi constitutionnelle n°63-22 du 7 mars 1963)

### *1.1.1.2 Le décret 79 -1165 du 20 décembre 1979*

Ce texte organise l'enseignement élémentaire. Ajoutons qu'au plan institutionnel il en constitue officiellement le principal cadre de référence administratif et pédagogique. Le statut du français y est libellé en ces termes :

*« Le français est reconnu comme langue étrangère et seconde. La méthodologie de son enseignement visera :*

*- à appréhender la meilleure façon de l'enseigner comme moyen de communication,*

*- à perfectionner la pédagogie de l'enseignement de cette langue suivant les techniques les plus éprouvées, en forgeant les outils facilitant l'apprentissage des langues nationales. »*

Le Décret 79-1165, principal texte organisant l'enseignement élémentaire ne contient ni méthode ni programmes d'initiation en français. Au demeurant il constitue une avancée au plan psycholinguistique car auparavant l'élève de 6- 7 ans qui allait pour la première fois à l'école devait entrer dans l'univers de l'écrit (lecture et écriture) par le biais d'une langue qui lui était complètement étrangère. L'usage de sa langue maternelle lui était totalement interdit en classe et parfois même dans la cour de l'école. C'était l'époque du « *symbole* » ou « *objet détonnant* » que l'élève qui avait commis une faute de langue (vocabulaire, conjugaison, grammaire...) devait porter ostensiblement. Une telle approche était sous-jacente d'une conception qui fit du français une langue première (ou maternelle). Ainsi le Décret 79 -1165 stipule que le statut pédagogique du français est celui d'une « **langue étrangère et seconde** ». Les enjeux sont considérables et déterminent la méthodologie d'apprentissage du français. Déjà en 1978, les Instructions officielles précisaient que :

*« Le français restera une langue étrangère et seconde et son enseignement devra se faire à partir des interférences que cette langue a avec les langues nationales. C'est dans cette perspective, que sera examinée la nouvelle pédagogie de l'enseignement du français. Cette langue étant pour les sénégalais une langue de travail dont ils auront à se servir notamment sur le plan national, la démarche méthodologique doit viser deux objectifs :*

- *appréhender la meilleure façon d'enseigner le français comme moyen de communication ;*
- *perfectionner la pédagogie de l'enseignement de cette langue suivant les techniques les plus éprouvées et forger les outils qui faciliteront l'apprentissage des langues nationales. »*

Ainsi les Instructions officielles consacrent la rupture avec le passé car précisent-elles : « *l'initiation à la langue française considérée comme langue de travail se fera parallèlement à l'introduction de l'enseignement en langues nationales. »*

Certes, l'introduction des langues nationales dans le système éducatif sénégalais n'est pas encore effective, mais le statut du français s'est précisé.

*1.1.1.3 Le Rapport de la Commission Nationale de Français (CNF) sur la Réforme générale des Programmes de français de l'enseignement moyen et secondaire technique, mai 1995.*

Le Rapport de la Commission Nationale de Français est une suite logique de l'enseignement du français enclenché à l'école élémentaire conformément à la Loi d'orientation 91-22, au Décret 79-1165 et aux I.O .n° 691.

En effet, la CNF entend réconcilier l'enseignement du français avec la vie et la société sénégalaise. Pour ce faire, elle est partie d'une analyse des besoins et a élaboré les profils de l'élève en fonction des fins et objectifs généraux de l'Education. Elle veut aussi adapter l'enseignement du français aux aspirations et à la situation réelle de l'élève sénégalais, pour qui le français n'est pas une langue maternelle. Il s'agit donc de promouvoir une nouvelle didactique du français dans un contexte plurilingue caractéristique. Le français y est défini explicitement *langue seconde*.

Il ressort de l'analyse de ces textes officiels que le statut du français dans le système éducatif sénégalais est celui de langue seconde. Pourtant le français demeure encore médium et matière d'enseignement à tous les niveaux du système scolaire sénégalais.

### *1.1.2. Orientations actuelles*

#### *1.1.2.1 Etude sociologique*

Le français est au Sénégal la langue officielle, six autres langues sont reconnues comme langues nationales (cf Loi constitutionnelle n°63-22 du 7 mars 1963, Article premier). Dans ce contexte plurilingue le français semble occuper la position de la langue dominante. En effet, une bonne maîtrise du français favorise dans une large mesure la promotion sociale car la présence de cette langue est très prégnante dans tous les secteurs de la vie sénégalaise.

#### - Education et formation

L'usage du français comme langue d'enseignement de tout le système éducatif (scolaire, professionnelle et universitaire) revêt encore un caractère généralisé et exclusif. Ainsi les évaluations certificatives ( CFEE, BFEM, BAC et les diplômes du secteur tertiaire : CAP, BTS, etc. ) se font en français.

Soulignons qu'un réseau informel soutenu par l'Etat, des ONG (PAPA, ), des Projets de développement (SODEFITEX, SAED...) développe l'alphabétisation fonctionnelle. Celle-ci offre à ses auditeurs (de 15 à 55 ans) les moyens d'apprendre à lire, écrire calculer et résoudre des problèmes de gestion dans les langues nationales (langue du milieu) ou en français. Un autre volet d'enseignement / apprentissage se développe dans les Ecoles communautaires de base (ECB) qui reçoivent des enfants et adolescents de 9 à 15 ans. Ces écoles ont pour objectifs non seulement d'arracher cette tranche d'âge aux tentations pernicieuses mais de les rendre aptes à entrer dans la population active.

#### - L'Administration centrale et locale

Le français est la langue de l'administration sénégalaise. En effet, tous les textes officiels (décrets, lois, circulaires, arrêtés, etc.) sont rédigés en français, dans une langue soutenue la plupart du temps.

Notons qu'à l'Assemblée nationale certains députés n'hésitent pas à faire usage des langues nationales, mais cela crée le plus souvent un quiproquo entre les Elus et les Ministres de la République.

Pour ce qui est du contact entre les agents de l'administration centrale et locale avec les populations, le français est concurrencé par les langues nationales en l'occurrence la langue wolof qui est la langue véhiculaire entre les différentes ethnies.

#### - L'espace médiatique

La diffusion par les radios ( chaînes nationales ou privées) des informations administratives ou du journal parlé se fait d'abord en français puis en langues nationales. Celles-ci sont une traduction approximative du texte français.

La presse écrite est presque exclusivement en français. Seulement il faut signaler l'expérience de Sud - Quotidien et Walfadjiri qui avaient commencé à insérer une page en langues nationales ; une expérience vite abandonnée.

La télévision nationale accorde une place de choix au français et à la langue wolof.

Les enseignes (des bazars, des magasins, des ateliers etc) très nombreuses sont en français, mais d'un style souvent relâché.

#### - La société civile

Le français est la seule langue pratiquée devant les diverses cours de justice. Ainsi il n'est pas rare de voir des interprètes entre les juges, les avocats et les justiciables. Au niveau des villages et des quartiers le règlement de certains conflits mineurs est assuré par les autorités locales en langue nationale.

Les médecins, les infirmiers et les sages femmes prescrivent les ordonnances en français, mais ont recours aux langues nationales en particulier le wolof dans leur entretien avec les patients.

Les ingénieurs et les architectes rédigent leurs projets, leurs études, leurs plans etc., en français. Toutefois c'est la langue wolof qui leur permet la plupart du temps de communiquer avec leurs clients.

#### - Les partis politiques et les syndicats

Les documents des partis politiques et des syndicats sont rédigés en français. Mais lors des meetings on observe une alternance des interventions (discours) en français et en langues nationales.

- La religion

C'est dans le domaine du culte que l'usage des langues nationales est le plus développé, mais l'arabe est utilisé par les musulmans et le français par les catholiques. Ainsi à la radio comme à la télévision les émissions religieuses en français ou en arabe sont traduites simultanément en langues nationales.

Dans cette situation plurilingue où coexistent le français et les langues nationales, il convient de constater selon une source (Recensement général de la population du Sénégal, Rapport national, 1993) que « le pourcentage des individus sachant lire et écrire le français est de 21,7% .»

Parmi les langues nationales, le wolof ( langue de 49,2% de la population ) est compris et parlé par 80% de la population sénégalaise. Cela lui confère ce statut de langue véhiculaire démographiquement et sociologiquement .

La présentation tabulaire ci-contre permet de visualiser l'utilisation de ces deux langues dans le contexte Sénégalais.

Domaines d'emploi	Choix de langue							
	Français				Wolof			
	TF	F	R	A	TF	F	R	A
Textes officiels	+							+
Offices religieux			+		+			
Correspondance administrative	+							+
Education et formation								
- formelle	+							+
- non formelle			+			+		
Commerce			+		+			
Média								
- informations écrites	+						+	
- informations radio - télévisées	+					+		
Littératures	+						+	
Conversations familiales, entre collègues			+		+			
Folklore				+	+			

TF= très fréquent      F = fréquent

R = rare                      A = Absent

Ce tableau montre que chacune de ces deux langues (Wolof / Français) semble se spécialiser dans des domaines d'activités précis leur conférant des statuts définis.

C'est dans ce sillage que le Président L.S.Senghor rappela et justifia lors du colloque du C.I.L.F. les positions du Sénégal : choix du français comme langue « officielle » de travail et de communication internationale ; promotion de six (6) langues nationales supports d'expression des valeurs nationales négro-africaines. Ainsi disait-il :

*« Les ouvrages et articles de nos techniciens comme de nos savants continueraient d'être, écrits en français. Mais, à côté de notre littérature de langue française, qu'il n'est pas question d'étouffer, naîtrait, grandirait, se développerait une littérature sénégalaise des profondeurs: celle des contes et des romans, surtout des drames et des poèmes, où l'Homo senegalensis exprimerait dans un style sénégalais, ses drames et ses rêves, ses joies et ses peines comme ses angoisses »<sup>1</sup>*

Pour Senghor les rapports entre le français et les langues négro - africaines ne se posent pas, au Sénégal, en termes de conflit, il faut plutôt parler de *complémentarité*, pense-t-il.

Cette conception d'un « *bilinguisme harmonieux* » est problématique. Peut-il exister de bilinguisme où les langues sont comme juxtaposées de façon stable ? Il faut plutôt parler de diglossie entendue au sens où le concept désigne des aspects conflictuels opposant deux langues en présence qui n'ont pas le même statut et occupent des fonctions inégalement valorisées. C'est dire que les deux langues (le français et le wolof) ne fonctionnent pas simultanément et en vase clos sur le même espace sénégalais. Au contraire il y a influence de part et d'autre.

---

Senghor L.S, « *Allocution d'ouverture, Colloque du Conseil International de Langue Française* », Dakar, le 24 mars 1976.

Ainsi naît un français sénégalais que les auteurs du Lexique du français du Sénégal précisent en ces termes :

*« De même qu'il existe un français du Canada ou un français de Belgique qui possèdent leurs originalités parce qu'ils reflètent les réalités de leurs pays, de même il existe un français du Sénégal qui, s'il n'est pas né dans les mêmes circonstances que les français canadien et belge, a, lui aussi, son originalité.*

*Langue étrangère, le français ne peut, en effet, jouer le rôle d'une langue africaine, mais il se colore et s'enrichit au contact des réalités sénégalaises. Ainsi, il emprunte aux langues africaines les mots dont il a besoin. La daba, la cora et l'anango sont aussi familiers et indispensables à un sénégalais que la charrue, l'accordéon et la cravate à un Français. »<sup>1</sup>*

De même, nous pouvons dire avec Pierre Dumont et Bruno Maurer que « Le français est une réalité linguistique sénégalaise.

Même lorsqu'il parle wolof, le locuteur sénégalais pratique fréquemment l'alternance codique sans que ce métissage le gêne :

Exemple :

*« - Da ngay regle problem bi bala ngay wut autorisation d'absence  
- Waaw d'accord. »*

Cela nous amène à nous demander :

Quel est ce français du Sénégal ? Comment se manifeste-t-il ? Quelles sont ses particularités ?

### *1.1.2.2 Le français du Sénégal*

Pour l'essentiel, P Dumont et B. Maurer ont repris et synthétisé les travaux qui ont abouti au Lexique du français du Sénégal, recueilli suivant des critères fondamentaux :

---

1. Blondé J, Dumont P et Gontier D, *Introduction au Lexique du français du Sénégal*, EDICEF, NEA, Paris, Dakar, 1979.

- La fréquence

- L'intégration orthographique, phonétique, morphologique, syntaxique et sémantique.

En somme, disent-ils : « *Ce français ne se contente pas d'emprunter, il génère également des mots nouveaux conformément aux habitudes et aux règles de la langue française.* »<sup>1</sup>

Faut-il mentionner ici quelques aspects de cette étude pour mettre en exergue la prégnance d'une telle réalité ?

### *Les emprunts*

Ils comprennent de nombreux aspects

#### 1 - Les xénismes

C'est un terme étranger généralement suivi d'une glose ou donnée en bas de page pour décrire ou expliquer cette réalité inconnue ou particulière. C'est un procédé très fréquent dans le français des écrivains sénégalais.

« *Tante Falli apporta le véritable petit déjeuner, du « Iakhoutiakhane, » bouillie épaisse faite de farine de mil, d'arachide avec soit du manioc, soit de petits haricots.* » (A.Samb, Matraqué par le destin, p.37 )

Cette marque métalinguistique est généralement destinée au récepteur non natif pour pallier l'insuffisance d'informations.

#### 2 - Les procédés typographiques

La présentation typographique de l'emprunt est souvent absente du texte, ce qui permet de l'intégrer.

C'est aussi un procédé très fréquent.

« *Il sortit de son sac de voyage des arachides et trois néos, se restaura...* »

(S.H.Ndiaye, Le retour de l'aïeul, P.12 )

---

1. Dumont. P et Maurer. B, op.cit. p.23

L.S. Senghor en use beaucoup dans ses recueils de poèmes :

« *Donne- moi le courage du Guelwâr et ceins mes reins de force comme tyédo* »

(« Le retour de l'enfant prodigue »), Chants d'ombre.)

### 3 - Le wolofisation phonologique

De nombreux emprunts du français aux langues sénégalaises possèdent des sons qui n'existent pas en français .

C'est le cas en particulier, du son[x] orthographié « x » ou « kh »

« xala » ou « khala »

« xalam » ou « khalam »

### 4 - Emprunt et morphosyntaxe.

Les emprunts suivent la morphosyntaxe française

- Le pluriel

*un daba des dabas*

*une hilaire des hilaires*

- L'affixation

*isme = banabanisme*

*.erie = essencerie*

*.iser = toubabiser*

- La composition

*seco - groupage; poulet yassa*

### 5 - Le critère sémantique

Généralement l'emprunt conserve la totalité de ses acceptions lorsqu'il passe au français .

Exemple:

« *secco* » =

a - Panneau fait de tiges végétales(de mil en général) :

« Il a mis des seccos autour de la terrasse pour se protéger du vent. »

b - Enclos fait de seccos, par extension, tout enclos, même en tôle, servant à entreposer le mil ou l'arachide ;

« Il a été acheminé dans les différents seccos du département. »

c - Tas d'arachides accumulés dans un secco pendant la commercialisation.

« Je brûle le secco, la pyramide d'arachide dominant le pays. »

(L. S.Senghor)

### *Les néologismes*

« La néologie se définit par la possibilité de création de nouvelles unités lexicales en vertu des règles de production incluses dans le système de la langue qui s'enrichit par ce procédé. Avec l'emprunt aux langues africaines, la néologie est le phénomène qui contribue le plus à donner du français du Sénégal sa couleur originale, son caractère africain. »<sup>1</sup>

a - Les néologismes d'origine phonétique

« *Piluler* » synonyme de « *Pulluler* »

b - Les néologismes morphologiques

- La dérivation(*dibiterie*)

- Le dénominatif(*enceinter, droiter*)

- La composition(*taximan, fil - bouton, car rapide*)

- L'abrègement(*palu, phaco*)

c - Les néologismes syntaxiques

- changement de catégorie grammaticale(*fracturé, transféré*)

- changement de construction( *préparer = faire la cuisine.*)

d - Les néologismes sémantiques

- l'extension de sens (*bagages = tout ce que l'on peut apporter avec soi.*)

- changement de référent ( *baignoire = bassine*)

- restriction de sens(*charbon = charbon de bois*) etc.

L'émergence de français sénégalais devenu une réalité linguistique profonde trouve- elle un cadre favorable à l'école ?

---

1. Dumont. P. et Maurer. B, op., cit.

## I. 2 Etude critique des programmes officiels

Il s'agit ici d'étudier jusqu'à quel point le français du Sénégal - une réalité linguistique incontournable - a été pris en charge par les programmes officiels et les pratiques scolaires.

### I.2.1. Les programmes officiels

#### I.2.1.1 Les fondements

Dans son Rapport sur la réforme du français, la Commission Nationale de Français ( C.N.F ) reconnaît que le français évolue au Sénégal dans un contexte de plurilinguisme impliquant une pédagogie appropriée.

En effet, la CNF insiste sur le fait que « *Les interférences linguistiques nées du contact du français avec les autres langues sénégalaises (interférence phonétique et morphosyntaxique entre autres) nécessitent d'asseoir une pédagogie corrective. Ces interférences, mal cernées, constituent souvent un obstacle à la didactique du français.* » P.5

S'appuyant sur les découvertes de la linguistique moderne et des sciences du langage la CNF a défini les objectifs généraux du français, « *langue seconde* ».

Contrairement à ce qu'on pourrait croire ce n'est pas seulement une question de terminologie.

Cette précision (langue seconde) influe sur tout le reste (choix ou élaboration des méthodes, des manuels scolaires, ou du matériel pédagogique.) A cela s'ajoute la prise en compte du contexte d'enseignement. En somme, il s'agit de faire acquérir aux élèves des savoirs, des moyens d'expression et de communication (savoir- faire) à intégrer dans leur environnement (savoir- être).

De façon spécifique, la CNF recommande l'enseignement /apprentissage du français *en contexte*, c'est - à dire en privilégiant la situation de communication. Il s'agit alors :

« - de faire acquérir à l'élève des capacités pour s'exprimer correctement à l'oral, comme à l'écrit dans toutes les situations de communication.

- d'élaborer l'étude de la langue dans une perspective de compréhension et de production. Pour cela, il s'agit de développer chez l'élève des capacités d'analyse de la langue et de son fonctionnement, plutôt que de s'arrêter à la simple mémorisation du code grammatical. »

En attestant que « l'évolution du français dans ce contexte de plurilinguisme implique une didactique appropriée », la CNF a perçu que la réalité linguistique du français du Sénégal est une donnée incontournable et dynamique. Il s'agit alors d'en tenir compte dans tout processus d'enseignement / apprentissage du français qui se veut efficace voire efficient.

### 1.2.1.2 Le contenu des programmes

Du fait que nous avons circonscrit notre étude à l'étude de la concession en français, nous nous intéressons à la partie du programme consacrée à **l'étude de la langue** (classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>) où la notion de concession est enseignée. Nous avons aussi ciblé des élèves de seconde pour mesurer le degré d'appropriation du programme de 3<sup>ème</sup>.

L'étude la langue comprend :

la grammaire :	1 h
le vocabulaire :	30 mn
la conjugaison :	30 mn
l'orthographe :	1 h
la récitation :	30 mn
la méthodologie :	30 mn
l'évaluation :	1 h

En étude de langue et de façon spécifique en grammaire, les Instructions sont très claires :

« En Quatrième et en Troisième, une attention particulière sera accordée à la grammaire de texte, afin que l'élève s'aperçoive mieux de la cohérence qui existe dans les faits grammaticaux. Le support de l'enseignement grammatical sera essentiellement le texte. Etant donné que le programme met l'accent sur l'étude détaillée de la phrase complexe, c'est le lieu

*d'enseigner la place et l'utilisation des articulateurs logiques. Les types de textes doivent également faire l'objet d'un enseignement systématique.»*

P.12

Ainsi à l'issue de la Quatrième (ou Troisième) l'élève sera capable :

- d'identifier les caractéristiques des types et formes de phrases
- de distinguer les caractéristiques des articulateurs logiques dans la phrase complexe et dans les textes,
- de reconnaître les différents types de textes,
- d'employer correctement les temps et modes des verbes,
- de produire des types de textes simples : textes narratif, injonctif, descriptif; des types de textes complexes : textes argumentatif, narratif, dialogue...

Pour atteindre de tels objectifs en étude la langue, quel est le programme proposé ?

Classe de 4<sup>ème</sup>

<i>CHAPITRE</i>	<i>SEMAINE</i>	<i>CONTENUS</i>
I/Révision générale	1 <sup>ère</sup> 2 <sup>ème</sup> 3 <sup>ème</sup> et 4 <sup>ème</sup>	- Le groupe nominal : pronom, pronominalisation - Le groupe nominal : les déterminants du nom - Les groupes fonctionnels
	5 <sup>ème</sup>	EVALUATION
II/ Le verbe	6 <sup>ème</sup> 7 <sup>ème</sup> 8 <sup>ème</sup>  9 <sup>ème</sup> 10 <sup>ème</sup>	- Les auxiliaires et les périphrases verbales - L'opposition temps / aspects - Les valeurs temps / aspects : l'indicatif a) Les temps simples et les temps composés (présent, passé composé et surcomposé ) b) Les temps simples et les temps composés ( passé simple, imparfait plus- que- parfait - passé antérieur); - Le subjonctif : formes et emplois - Le participe, l'infinitif
	11 <sup>ème</sup>	EVALUATION
III/ La phrase simple	12 <sup>ème</sup> 13 <sup>ème</sup>  14 <sup>ème</sup>	- Les différents types de phrase - Les différentes formes de la phrase : p. sans verbe, la P. négative. - La mise en relief, la phrase emphatique

	15 <sup>ème</sup>	EVALUATION
IV/ La phrase complexe	16 <sup>ème</sup>	- Coordination, les mots coordonnants ( conjonction - adverbess )
	17 <sup>ème</sup>	- La subordination, les mots subordonnants
	18 <sup>ème</sup>	- La proposition subordonnée de temps
	19 <sup>ème</sup> et 20 <sup>ème</sup>	La proposition subordonnée de cause, de conséquence et de but.
	21 <sup>ème</sup>	- La proposition subordonnée de comparaison
	22 <sup>ème</sup>	- La proposition subordonnée de condition
	23 <sup>ème</sup>	- La proposition subordonnée d'opposition / concession
	24 <sup>ème</sup>	- Le discours direct, le discours rapporté
	25 <sup>ème</sup>	EVALUATION

### 1.2.2 Etude critique

Dans les Instructions et les objectifs on insiste beaucoup sur la nécessité de la grammaire textuelle au niveau de l'étude de la langue, or il apparaît clairement que cela n'est pas envisagé dans les programmes officiels. Il n'y a pas de congruence entre les objectifs et les programmes.

Ainsi les programmes continuent à envisager l'étude des « *articulateurs logiques* » dans la phrase complexe.

De même, aucun espace n'est prévu pour enseigner les types de textes. D'ailleurs, les 25 semaines d'étude possibles sont occupées par des contenus précis qui, en dernière analyse, ne sont qu'une pâle copie des programmes de français arrêtés par circulaire 11635 / MEN / CTF du 26 novembre 1979.

Cependant, au niveau de *l'expression écrite* des avancées significatives ont été réalisées dans l'élaboration des programmes de 1995.

Comparons les deux programmes de français de l'enseignement moyen général, celui de 1979 et celui de 1995.

Programmes de français arrêtés Par circulaire 111635 / MEN /CTF 26/11/1979	Programmes de français Rapport de la C N. F, mai 1995
4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup>	4 <sup>ème</sup> et 3 <sup>ème</sup>
<b>PRATIQUE DE LA REDACTION</b>	<b>EXPRESSION ECRITE</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expression du sentiment dans le récit.</li> <li>- Du récit au dialogue et du dialogue au récit</li> <li>- Message, narrateur et récepteur</li> <li>- Quelques types d'introduction et de conclusion</li> <li>- La neutralité du ton. Compte rendu, ouvrage scientifique.</li> <li>- Les portraits contrastés</li> <li>- Raison et préférence : démontrer et convaincre</li> <li>- Pour et contre, débat; dialogue, synthèse</li> <li>- Le style du journal, style « engagé » le pamphlet.</li> </ul> <p><b>Nota Bene</b> : Pour la classe de troisième</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Série 1 Compréhension du sujet</li> <li>- Série 2 : Technique de recherche du sujet</li> <li>- Série 3 : Le classement des idées</li> <li>- Série 4 : Le développement de l'idées (les transitions,</li> <li>- Série 5 : l'exemple</li> <li>- Série 6 : Introduction et conclusion</li> <li>- Série 7 : La mise en forme d'une démonstration convaincante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le Texte narratif.</li> <li>- La description et le portrait.</li> <li>- Le résumé.</li> <li>- La correspondance ( la lettre administrative, la demande d'emploi )</li> <li>- Le compte rendu</li> <li>- L'initiation à l'argumentation</li> <li>- Le texte instructif ou injonctif</li> <li>- Le texte poétique</li> <li>- Le texte ludique, mots fléchés.</li> <li>- Scrabble, mots croisés, des chiffres et des lettres</li> <li>- <b>Nota Bene</b> : Pour la classe de troisième on insistera sur quelques points :</li> <li>- Du récit complexe au texte argumentatif -</li> <li>- L'anecdote</li> <li>- Le rapport</li> <li>- Le résumé</li> <li>- La dissertation</li> </ul>

S'agissant des Programmes de 1979, le constat est que tout concourt à armer l'élève de la technique de la rédaction (dissertation) classique. Le sujet qui est soumis à l'élève nécessite généralement un développement ternaire : **Pour - Contre et Synthèse**.

Que dire des Programmes de 1995 ? Le titre même d'*Expression écrite* en lieu et place de la *Pratique de la rédaction* est assez explicite. En effet, les Programmes ne se limitent plus à la rédaction traditionnelle; ils intègrent aussi les différents types de textes auxquels l'apprenant est confronté dans son environnement : écrits littéraires , scolaires et sociaux. A ce niveau les objectifs

sont sans équivoque : *«A l'issue de la classe de Quatrième, l'élève sera capable de prendre des notes, d'identifier les différents types de textes, de comprendre les consignes données et de produire des textes variés de trois paragraphes au moins.»* L'atteinte de tels objectifs résout le problème relevé par Charmeux, E : *«L'école fait écrire. Elle n'enseigne pas comment écrire.»*

L'autre aspect à noter au niveau des Programmes est lié à la non prise en charge du français du Sénégal, réalité linguistique reconnue. Ainsi, peut-on continuer à enseigner le français en se référant uniquement à la norme standard, en faisant fi de la norme endogène porteuse des préoccupations d'ordre social, économique et culturel des locuteurs ? Il urge d'intégrer dans les Programmes les découvertes des sociolinguistes relatives à l'émergence d'une norme qui, désormais, fait partie du vécu linguistique des apprenants ; sinon on risque de voir se développer et se pérenniser une école trop inadaptée à l'environnement socio-culturel. En effet, ce français académique, enseigné en classe, n'est ni parlé dans la cour de l'école ni dans les bureaux(entre agents de l'Administration et administrés) encore moins en milieu familial ; et dans les rares cas où les locuteurs font usage du français, c'est la variété locale avec ses particularités qui est employée ; or la langue a d'abord une fonction de communication.

En somme, nous pensons que même si les Programmes de 1995 constituent une avancée par rapport à ceux qui les ont précédés, il n'en demeure pas moins qu'ils souffrent de quelques faiblesses relatives au manque de congruence entre objectifs et contenus en grammaire, à l'ignorance de la norme endogène et surtout à l'approche parcellaire des contenus. En fait, il est indispensable de décloisonner les contenus des Programmes, car la pratique de l'écrit par exemple découle nécessairement de L'Etude <sup>de</sup> la langue(grammaire) et de L'Etude des textes. La maîtrise de l'écrit est, en principe, une compétence transversale. Dans les textes argumentatifs par exemple la progression du raisonnement est souvent explicitée aux moyens d'outils grammaticaux : la ponctuation, la juxtaposition, la composition du texte, le jeu des temps verbaux, les connecteurs logiques etc. Malheureusement dans la pratique scolaire on continue à ignorer ce principe.

***TROISIEME PARTIE***

**PERSPECTIVES DIDACTIQUES**

En ce qui concerne la concession en français, objet de notre étude, la notion est absente des Programmes de 1979, ceux de 1995 la confond à l'opposition et ne l'envisage que dans l'étude de la phrase complexe. Or certains aspects de la concession( argumentative) ne sont perçus que dans une grammaire de texte.

### **I.3 Pratiques scolaires**

Après cette étude critique des Textes officiels et des Programmes, nous interrogerons d'abord les Cahiers de textes, documents de classe tenus par les professeurs et devant refléter la progression des enseignements et les contenus de programmes dispensés, ensuite nous présenterons les résultats des tests administrés à des élèves de classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

#### *1.3.1 Présentation des sites et des populations d'étude*

##### *1.3.1.1 Les Sites*

###### - Lycée Seydou Nourou Tall

Il est situé au niveau de la jonction de l'Avenue Cheikh Anta Diop et de l'Avenue Bourguiba. Il a commencé à fonctionner en Octobre 1977. C'est l'un des lycées les plus prestigieux de Dakar.

En 1995 il s'est classé troisième au BFEM (classement national) avec 83,75% de réussite ; au BAC il a obtenu 78,60% . En fait, c'est une petite structure qui a le statut de Lycée d'application. Les élèves professeurs de l'Ecole Normale Supérieure y font leur stage pratique sous les auspices d'éminents professeurs choisis pour leur compétence. Ceux - ci sont au nombre de soixante quatorze. On dénombre mille quatre cents élèves, trente classes pédagogiques et vingt surveillants. Selon le Censeur, le matériel didactique reste insuffisant.

L'établissement est dans l'ensemble fonctionnel avec deux cycles : premier et second cycle.

###### - CEM Pikine Est

C'est un Collège d'Enseignement Moyen sis à Guédiéwaye, un quartier populaire de la banlieue dakaroise. L'établissement compte vingt classes

pédagogiques accueillant mille deux cents élèves. Il y a quarante professeurs et treize surveillants. Le Collège a commencé à fonctionner à la rentrée d'Octobre 1973. Depuis 1987, l'établissement accueille le Christian Children Fund(C.C.F). C'est une Organisation non gouvernementale américaine d'obédience chrétienne qui vient en aide aux élèves déshérités.

Malgré la massification des effectifs(une moyenne de quatre vingt élèves par classe) l'établissement fait de bons résultats au BEFEM.

#### - Le Lycée Ibou Diallo de Sédhiou

A la création du lycée Ibou Diallo en 1988 - 89, seul le Premier cycle existait dans l'établissement, avec vingt classes et huit cent quatre vingt douze élèves dont sept cent quatre vingt deux garçons.

L'année scolaire suivante 1989 - 90 naissait le Second cycle, composé alors de trois classes.

Dix ans après la création (1989- 99) du lycée, l'établissement compte au 1<sup>er</sup> cycle 9 classes et 466 élèves dont 348 garçons et au 2<sup>nd</sup> cycle 17 classes et 644 élèves dont 551 garçons. L'effectif global est de 1.110 élèves pour 40 professeurs, ce qui donne un ratio 27,35élèves / un professeur. Quant au ratio élèves/ classe pédagogique, il est de 42,69 élèves / une classe.

Le Lycée est assez bien équipé et les locaux fonctionnels.

En 1999, l'Etablissement a fait un bon score au BEFEM avec un pourcentage de 76,92%.

#### - Le CEM Mapathé Diagne de Sédhiou

Créé depuis 1965, le CEM Mapathé Diagne est l'un des plus anciens collèges de la région et l'un des plus prestigieux du fait de l'aura de son parrain et de ses résultats au BEFEM: 82,66% en 1999 ; 97,77% en 1998,

L'établissement compte 610 élèves dont 104 filles pour 16 professeurs, ce qui donne un ratio de 31 élèves/ un professeur. Il y a 12 classes pédagogiques pour 16 salles ; ce qui permet d'avoir des salles spécialisées.

### *1.3.1.2 Documents et population d'étude*

#### - Documents consultés

Nous avons consulté des documents de classe: des cahiers de texte et des cahiers de leçons d'élèves des classes de 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>.

#### - Populations d'étude

Pour la présente étude nous avons ciblé des élèves des deux cycles d'enseignement moyen et secondaire.

S'agissant du cycle moyen, dans chaque établissement (4) nous avons ciblé 100 élèves provenant de deux classes de 3<sup>ème</sup> n'ayant pas le même professeur de français. Ainsi sur chaque cohorte de 50 élèves nous avons tiré au hasard 13 copies. Cela nous a donné 26 copies par établissement. Au total, nous avons travaillé sur 100 copies d'élèves de 3<sup>ème</sup> de 8 classes différentes.

Quant au cycle secondaire, nous avons travaillé avec des élèves de la classe de seconde(2<sup>nde</sup>) à raison de 50 copies par établissement provenant de 2 classes différentes. Ainsi nous avons obtenu 100 copies d'élèves issues de 4 classes différentes.

#### - Justifications des choix

*Le cahier de texte* est appelé aussi cahier - journal. C'est un document qui porte les indications des leçons et des exercices (évaluation) faits en classe. Il est rempli au jour le jour. Ainsi il peut donner une idée sur la progression et les contenus des programmes enseignés. En outre il permet d'évaluer l'approche méthodologique du professeur par rapport à l'ensemble du programme de français d'un niveau donné ; autrement dit, il permet d'évaluer la perspicacité du professeur à cerner la nécessité de l'interdisciplinarité entre grammaire, vocabulaire, expression écrite explication de texte, etc. et à programmer les enseignements en conséquence.

Par ailleurs nous avons tenté de varier les sites pour toucher des élèves issus de milieux socioculturels différents. Comme présenté, le Lycée Seydou Nourou Tall accueille des élèves provenant de milieux moyens voire aisés. C'est croire que

ce sont des élèves sésés parler souvent le français à la différence des élèves de la banlieue et de l'arrière - pays qui ne parlent le français qu'en classe.

Pourquoi des élèves de seconde ? C'est parce qu'ils sont au début du second cycle et qu'ils ont dû étudier la concession en français et les types de textes en 4<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>. Une évaluation *post ante*<sup>1</sup> permettrait de mesurer le degré d'appropriation de ces notions. D'ailleurs les prérequis exigibles pour l'entrée en classe de seconde des Séries L1, L2, S1 et S2 sont entre autres :

« - Avoir une connaissance générale et complète de la morphologie et de la syntaxe.

- Savoir faire l'analyse grammaticale et logique d'une phrase en rapport avec la grammaire traditionnelle et les procédures d'analyse inspirées de la linguistique.

- Avoir été formé à la technique du devoir d'idées et d'autre part à la technique du débat d'idées sur un thème préparé par groupes d'apprenants. »<sup>2</sup>

### I.3. 2 . Présentation des tests

#### a - Consignes

#### Exercice 1

Dans les phrases suivantes, indiquez s'il s'agit d'un rapport de supposition, de condition ou de concession et dites quel moyen a été employé pour l'exprimer.

1. Tout Picard que j'étais, j'étais un bon apôtre(Racine)
2. Si vous cherchez, vous trouverez.
3. Bien qu'il calcule très vite, il ne se trompe pas.
4. On le visait sans cesse, on le manquait toujours.(Hugo)
5. Non, vous avez beau faire, on ne vous croira point.
6. J'aurais suivi vos conseils, je n'aurais pas fait cette sottise.
7. Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes (Corneille).

---

1. Evaluation post ante = évaluation faite après apprentissage.

2. Rapport de la C.N.F, 1995, p.44

8. Une jeune fille qui reconnaîtrait entièrement ses torts serait pardonnée  
(Mme de Maintenon)

9. Quels que soient vos arguments, vous ne nous convaincrez pas.

Le test a été administré aux élèves des classes de 3<sup>ème</sup> pendant les périodes de révision, entre le 15 et le 30 juin. Il s'est agi de tester conformément aux prérequis exigibles pour entrer en seconde, si l'élève a « *une connaissance générale et complète de la morphologie et la syntaxe; s'il sait faire l'analyse logique d'une phrase en rapport avec la grammaire traditionnelle.* » En effet, les subordonnées ont la plupart du temps des ressemblances qui font qu'elles sont confondues. En outre nous savons que le lien entre les propositions dans une phrase peut être implicite ou explicite, ainsi son identification peut constituer une difficulté pour l'élève.

## Exercice 2

(a) Mettez les verbes entre parenthèses au mode et au temps qui conviennent.

1. Quelques injustices qu'on(subir) dans sa patrie, il faut l'aimer
2. Bien qu'il(avoir) une forte fièvre, il sortit.
3. C'est un beau caractère quoiqu'il(avoir) les épaules étroites.
4. Cet amour, quelque flatteur qu'il (être) n'était pas sans danger pour une servante.
5. Si serviable (être) - il , cet homme est un rebelle.
6. Je sors encore qu'il(pleuvoir).
7. Pour grands que( être) les rois, ils sont comme nous.
8. Quelle que(être) son ardeur, il ne réussira pas.
9. Ton devoir est bon même s'il(avoir)un défaut de plan.
10. Vous viendrez avec nous quand bien même vous n'(avoir) pas de cotisation.

(b) Dites le type de proposition subordonnée que vous avez dans chaque phrase et soulignez le mot de liaison ( conjonction ou locution)

1. Quelque bonnes que soient vos raisons, vous ne convaincrez personne.
2. Bocandé n'a pas marqué, quoiqu'il se soit bien entraîné.
3. Si vous cherchez vous trouverez.
4. Une jeune fille qui reconnaît entièrement se torts serait pardonnée.
5. Quels que soient vos arguments vous ne convaincrez pas .
6. Tout riche qu'il est, il ne fait jamais l'aumône.
7. Il ment comme il respire.
8. A peine ai- je mis les pieds en France, que j'ai versé le sang pour elle.
9. Je dois parler avant que vous ne partiez.
10. J'irai puisque cela vous fait plaisir.
11. Il travaille si bien qu'il réussira.
12. Non, vous avez beau faire, on ne vous croira pas.
- 13 Il était généreux quoiqu'il fût économe.
14. Si loin que tu partes, je penserai à toi.
15. Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes.

L'exercice 2 s'inscrit dans la même perspective que le précédent. Seulement, nous avons voulu, en plus, tester les élèves sur l'emploi des modes. En fait, dans la deuxième partie notre étude nous avons remarqué qu'à l'oral les locuteurs évitaient l'emploi des connecteurs qui les contraignaient à recourir au mode subjonctif. Nous avons dit que certainement, ils ne maîtrisaient pas ce mode. C'étaient de simples impressions. C'est pourquoi nous pensons que ce test pourrait constituer un élément de mesure.

Ici aussi les types de propositions subordonnées n'ont pas été répertoriés pour éviter de canaliser les élèves ; il leur appartient de les trouver et identifier le connecteur employé.

### 1.3.3 Dépouillement et analyse des résultats

Notre objectif consiste à étudier de façon systématique les documents de classe et les résultats des tests administrés afin de tirer les enseignements susceptibles d'orienter de manière efficace voire efficiente nos propositions d'améliorations.

#### 1.3.3.1 Les documents

##### 1.3.3.1.1 Les cahiers de textes

Ce sont des documents qui informent de la vie de la classe de manière exhaustive. Ainsi dans chaque établissement nous avons consulté trois(3) cahiers de textes: deux(2) correspondant aux deux classes où les tests ont été administrés et un troisième d'une classe de 4<sup>ème</sup>

Pour chaque cahier de textes nous avons passé en revue les matières où l'étude de la concession logique, rectificative ou argumentative pourrait être envisagée à savoir la grammaire, l'expression écrite et l'explication de texte.

• **En grammaire**, il s'est agi d'identifier d'abord au plan logique les types de propositions circonstancielles étudiées, ensuite de vérifier si l'opposition et la concession sont étudiées avec des nuances ou confondues.

Le tableau ci- dessus récapitule les informations que nous avons recueillies.

SITES		PROPOSITION SUBORDONNEE CIRCONSTANCIELLE							OBSERVATION
Etablissement	Classes	Temps	Cause	Cons	But	Cond.	Comp.	Op. conc	Op. / conc
Lycée Ibou Diallo	3MIB	+	+	+	+	+	-	+	confondues
	3M4C	+	+	+	+	+	-	+	confondues
	4MIB	+	+	+	+	+	-	-	confondues
CEM Mapathé	3 <sup>ème</sup>	+	+	+	+	+	-	+	-
	3 <sup>ème</sup>	+	+	+	+	+	+	+	confondues
	4 <sup>ème</sup> C	+	+	+	+	-	-	-	confondues
Lycée Seydou Nourou Tall	3 <sup>ème</sup> D	+	+	+	+	+	-	-	-
	3 <sup>ème</sup> C	+	+	+	+	+	+	+	-
	4 <sup>ème</sup> C	+	+	+	+	-	-	+	confondues
CEM Pikine - Est	3 <sup>ème</sup> C	+	+	+	+	+	-	+	confondues
	3 <sup>ème</sup> 4A	+	+	+	+	+	-	+	confondues
	4 <sup>ème</sup> A3B	+	+	+	+	-	-	-	-

Commentaire :

Le tableau révèle que la plupart des propositions subordonnées circonstancielles sont abordées aussi bien en classe de 4<sup>ème</sup> qu'en classe de 3<sup>ème</sup>.

Mais quatre faits méritent d'être relevés :

- la subordonnée de comparaison n'est pas abordée par la plupart des professeurs,

- l'étude de la subordonnée concessive est absente à 33% et dans le cas où elle est abordée on l'a confondue avec l'opposition,

- il n'y a pas eu d'étude transversale entre les différentes subordonnées pour faire ressortir leurs différences et leurs similitudes.

- l'articulation cause / conséquence est souvent occultée.

• **En expression écrite**, nous vérifions si l'argumentation a été étudiée, s'il y

a eu initiation des élèves à identifier un texte argumentatif et s'il y a eu effectivement production de texte argumentatif par les élèves.

Grâce au tableau ci - après nous avons pu procéder à cette vérification.

<i>SITES</i>		<i>PRODUCTION DE TEXTE ARGUMENTATIF</i>		
Etablissement	Classes	Identification	Démarche de production	Production des élèves
Lycée	3M1B	+	-	-
Ibou	3M4C	-	-	-
Diallo	4M1B	-	-	-
CEM	3 <sup>ème</sup>	+	+	+
Mapathé	3 <sup>ème</sup>	-	-	-
	4 <sup>ème</sup> C	-	-	-
Lycée	3 <sup>ème</sup> D	+	-	-
Seydou Nourou	3 <sup>ème</sup> C	+	-	-
Tall	4 <sup>ème</sup> C	+	+	-
CEM	3 <sup>ème</sup> C	+	-	-
Pikinc - Est	3 <sup>ème</sup> 4A	+	-	-
	4 <sup>ème</sup> A3B	-	-	-

Commentaire :

La lecture du tableau montre que seul le niveau le plus élémentaire c'est - à - dire l'identification d'un texte argumentatif a été ciblé par les professeurs.

Les autres niveaux (démarche et production) sont absents. Généralement après une leçon sur la typologie des textes, les professeurs enchaînent sur la démarche classique de la dissertation.

**.En explication de texte**, il s'est agi de dénombrer les textes argumentatifs étudiés et d'identifier la méthode d'approche : SLIPEC ou Lecture méthodique.

SLIPEC est le sigle d'une méthode d'explication de texte : Situation, Lecture, Idée(s) générale(s), Plan, Explication détaillée, Conclusion .

La Lecture méthodique , elle, est une lecture réfléchie qui doit permettre aux élèves d'élucider, de confirmer ou de corriger leurs premières réactions de lecteurs car « Lire, c'est construire du sens » nous dit E. Charmeux.

Le tableau ci- dessus récapitule les informations que nous avons recueillies

SITES		EXPLICATION DE TEXTE ARGUMENTATIF		
		METHODE		
Etablissement	Classes	Nombre	S.L.I.P.E.C	Lectures méthodique
Lycée Ibou Diallo	3M1B			
	3M4C			
	4M1B			
CEM Mapathé	3 <sup>ème</sup>			
	3 <sup>ème</sup>			
	4 <sup>ème</sup> C			
Lycée Seydou Nourou Tall	3 <sup>ème</sup> D			
	3 <sup>ème</sup> C	1	+	
	4 <sup>ème</sup> C			
CEM Pikine - Est	3 <sup>ème</sup> C			
	3 <sup>ème</sup> 4A			
	4 <sup>ème</sup> A3B			

Commentaire:

Le tableau ci - dessus se passe de commentaire. En fait, malgré les nombreux séminaires organisés dans le cadre du PDRH<sup>1</sup> à l'intention des professeurs de

1. P.D.R.H = Programme de Développement des Ressources Humaines (volet formation).

français, la nouvelle approche appelée Lecture méthodique est absente des classes.

Par ailleurs, l'explication de textes argumentatifs comme appoint à l'étude de l'argumentation développée en expression écrite est quasi - inexistante.

### **Conclusion.**

Au total, nous constatons qu'il n'y a pas d'articulation programmée entre l'explication de texte, la grammaire et l'explication écrite pour asseoir la notion de concession qui, pourtant, doit procéder d'une étude transversale.

#### *1.3.3.1.2 Les cahiers d'élèves*

A côté des cahiers de textes qui sont de véritables journaux de classe, les cahiers d'élèves constituent des sources objectives. L'élève y consigne ce qu'on lui a enseigné, ce qu'il a compris et ce qu'il a fait ou produit.

Ainsi nous nous intéressons à deux types de cahiers d'élève à savoir le cahier de leçons et le cahier d'exercices.

##### *a - Les cahiers de leçons*

Pour affiner notre analyse, nous avons étudié séparément les matières comme présentées dans les cahiers.

#### **.En grammaire**

Les contenus retrouvés dans les cahiers de leçons reflètent les progressions telles que programmées dans les cahiers de textes. Nous avons retrouvé des traces de propositions subordonnées. Seulement, à ce niveau les notes prises par les élèves sont très laconiques et tournent autour des conjonctions ou locutions conjonctives introductrices, le mode à employer et des exemples de phrases contenant le type de proposition étudiée.

Une telle démarche pose problème car le même mot-lien peut se retrouver indifféremment dans telle ou telle proposition subordonnée circonstancielle. Ainsi

on peut retrouver la conjonction de subordination *Quand* dans une temporelle, une oppositive ou une conditionnelle. Par ailleurs, le mode de la subordonnée n'est pas régi par des principes sacro-saints qu'il faut ingurgiter, au contraire, il est la plupart du temps amené par le contexte d'énonciation.

Considérons les deux phrases suivantes :

- Je cherche une maison qui *est* au bord de la mer.
- Je cherche une maison qui *soit* au bord de la mer.

L'emploi du mode indicatif permet d'actualiser le *fait*, le subjonctif permet au contraire de suggérer que le *fait* (l'existence de la maison) est soumis à une éventualité.

Signalons cependant qu'au lycée Ibou Diallo nous avons retrouvé dans les cahiers des élèves de 3<sup>ème</sup> une leçon de grammaire intitulée : Les relations logiques. Pourquoi le fait est-il remarquable ? Parce qu'il constitue une avancée significative en comparaison à ce qui se fait ailleurs.

La leçon a consisté à informer les élèves que dans les textes argumentatifs la progression est souvent explicitée aux moyens d'outils grammaticaux et que les relations logiques sont parfois implicites ou explicites. Dès lors il appartient au récepteur de déceler l'implicite à travers des indices : la juxtaposition, la ponctuation, la composition du texte en paragraphes, le jeu des temps verbaux.

Dans le cas de l'explicite, les relations sont révélées par des connecteurs (adverbe, conjonction de coordination ou de subordination).

A la suite de ces informations, le tableau ci-après a été donné aux élèves: Tableaux des relations et des connecteurs logiques.

<i>Relations logiques</i>	<i>Connecteurs logiques</i>	<i>Fonctions</i>
Addition ou gradation	Et de plus, en outre, par ailleurs, surtout; d'abord, ensuite, enfin; d'une part, d'autre part, non seulement, mais encore	Permet d'ajouter un argument ou un exemple nouveau au précédent.
Parallèle ou comparaison	De même, de la même manière, ainsi que, comme	Permet d'établir un rapprochement entre deux faits
Concession	Malgré, sans doute, en dépit de; bien que, quoique...	Permet de contraster des faits ou des arguments opposés à sa thèse tout en maintenant sa position
Opposition	Mais, au contraire, cependant, pourtant, en revanche, bien que tandis que ; alors que ; néanmoins, toutefois, or.....	Permet d'opposer deux faits ou deux arguments souvent pour mettre en valeur l'un d'entre eux.
Conséquence	C'est pourquoi, par suite, delà d'où, dès lors, de sorte que, si bien que ; par conséquent	Permet d'annoncer le résultat, l'aboutissement d'un fait ou d'une idée.
Cause	Car, en effet, étant donné, parce que, puisque, en raison de, sous prétexte que, dans la mesure où	Permet d'exposer l'origine ; la raison d'un fait.

Cette leçon constitue une avancée. Néanmoins elle renferme quelques faiblesses liées à son didactisme et son approche parcellaire relative d'une part à la présentation : *cause* ici, *conséquence* là ; d'autre part au mode de classement des connecteurs : *bien que* se trouve dans deux rubriques ( concession et opposition ). *Cependant*, *néanmoins* et *toutefois* ne sont-ils pas plus proches de la concession que de l'opposition ? Cette leçon devait être liée à l'expression écrite et à l'explication de texte, or il n'en fut rien. Nous reviendrons plus amplement sur l'approche qui sied dans les propositions d'amélioration.

### **.En expression écrite**

Ici l'essentiel des contenus de leçons tournent autour de la technique de la rédaction voire de la dissertation. Pour ce faire plusieurs séances sont consacrées à

la compréhension du sujet, la technique de recherche des idées, de leur classement, de l'introduction et de la conclusion.

Le sujet est toujours orienté par une question du genre : « Que pensez - vous de ? », « Quel est votre sentiment sur... ? », « Vous donnerez votre opinion... »

### **•En explication de texte**

Il faut noter que rares sont les textes argumentatifs étudiés et même le cas échéant, l'accent est mis sur les idées développées plus que sur la technique argumentative. Ici, faudrait - il incriminer la méthode SLIPEC qui canalise la démarche vers le sens du texte ?

#### *b - Les cahiers d'exercices*

L'exploitation des cahiers d'exercices nous permet de procéder à une triangulation, c'est - à - dire à confronter les résultats obtenus par ci et par là, pour confirmer ou infirmer des impressions que nous ont révélées les premiers documents (cahiers de textes, cahiers de leçons, etc.)

### **•En grammaire**

Rares sont les élèves ( 30%) qui tiennent en bonne et due forme un cahier d'exercices. Généralement, ils écrivent sur des feuilles « volantes » qui se perdent aussitôt après.

S'agissant des propositions subordonnées circonstancielles, les exercices répertoriés consistent essentiellement à faire l'analyse logique de phrases complexes.

### **•En expression écrite**

Nous n'avons relevé aucune trace de production de texte argumentatif. On ne se contente que de l'identification.

Sinon c'est la démarche classique d'apprentissage de la dissertation que nous avons retrouvée dans les cahiers d'exercices. Il s'agissait de faire une introduction, une conclusion et / ou un plan à partir d'un sujet.

### *I.3.3.2 Les tests*

Exercice 1 (réalisé en classes de 3<sup>e</sup> et 2<sup>nde</sup>)

Rappel de la consigne : Dans les phrases suivantes, indiquez s'il s'agit d'un rapport de supposition, de condition ou de concession et dites quel moyen a été employé pour l'exprimer.

Dépouillement des 100 copies par niveau.

N°	PHRASES	Réponses					
		Juste		Fausse		S. R	
		3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>
1	Tout Picard que j'étais, j'étais un bon apôtre	88	60	8	40	4	0
2	Si vous cherchez, vous trouverez	88	88	12	12	0	0
3	Bien qu'il calcule vite, il ne se trompe pas.	68	75	32	25	0	0
4	On le visait sans cesse, on le manquait toujours	20	75	72	25	8	0
5	Non, vous avez beau faire, on ne vous croira pas.	32	55	68	45	0	5
6	J'aurais suivi vos conseils, je n'aurais pas fait cette sottise	32	75	68	25	0	0
7	Pour grands que soient les rois, ils sont ce que nous sommes	32	45	60	50	8	5
8	Une jeune qui reconnaîtrait ses torts, serait pardonnée	20	90	72	5	8	5
9	Quels que soient vos arguments, vous ne convaincrez personne.	48	50	48	50	4	0

- S. R = Sans réponse

- Le nombre de réponse correspond au même pourcentage.

### *Analyse*

Les phrases (1), (2) et (3) ne se sont pas révélées très difficiles pour les élèves qui ont perçu qu'il y avait entre les propositions un rapport de condition en (2) et un rapport de concession en (1) et (3). C'est au niveau des phrases (4), (5) et (6) que les élèves de 3<sup>e</sup> ont eu de sérieuses difficultés. Cela s'explique par l'absence

de lien (connecteurs) explicite reliant les propositions dans les phrases. En effet, les élèves ne ciblent généralement que le connecteur dans leur analyse ; ils pensent qu'il constitue le pivot sur lequel se construit l'analyse logique. Cela confirme les critiques que nous faisons à la démarche de certains professeurs consistant à donner les mots-liens (conjonctions ou locutions conjonctives) et le mode correspondant. Certes, certains élèves ont relevé la juxtaposition, mais en sont restés là. Pourquoi? Nous pensons que c'est relatif à la faiblesse des programmes ou à la démarche méthodologique de certains professeurs.

C'est qu'en amont de l'étude de différents types de propositions subordonnées, certains professeurs abordent généralement - dans une leçon intitulée : la phrase complexe - les notions de juxtaposition, de coordination et de subordination comme prérequis. Malheureusement après l'étude des propositions subordonnées, les professeurs ne reviennent pas sur ces notions pour les approfondir. Cela fait que les élèves traînent des lacunes dans ce domaine. Dès lors ne faudrait-il pas intégrer tous les paramètres de la phrase complexe dans l'étude de chaque type de subordonnée ou tout au moins les reprendre en aval pour sensibiliser les élèves sur l'implicite qu'entretiennent les propositions dans le cadre de la juxtaposition et de la coordination .

Considérons les exemples suivants :

a) *Cet enfant a trois ans et il ne parle pas.*

b) *On le visait sans cesse, on le manquait toujours.*

La conjonction *et* en (a) ne coordonne pas seulement; elle laisse sous-entendre un rapport concessif entre les deux propositions que nous transformons ainsi :

*« Bien que cet enfant ait trois ans, il ne parle pas. »*

En fait, normalement un enfant de trois ans doit commencer à parler.

S'agissant de l'exemple (b), dire que les deux propositions sont juxtaposées ne suffit pas; il faut déceler le rapport de concession pour affiner l'analyse.

Quant aux bonnes réponses des élèves de seconde(2<sup>nde</sup>) aux questions (4), (5), (6) et (8) faut-il les relier aux performances de ceux-ci d'avoir surmonté l'épreuve du BEFEM et d'avoir obtenu la moyenne, conditions sine qua none pour

être orienté en seconde. Toutefois, certains d'entre eux traînent encore des lacunes si l'on se réfère au taux de réussite (à ces questions) qui avoisine 75%.

Le taux très faible de bonnes réponses en (7) découle de la confusion entre *pour que* et *pour ... que* relevée dans les copies. En effet, 75% des élèves ont mis subordonnée de but malgré la contrainte contenue dans le consigne et qui les canalisait tout de même.

Quant à la phrase(8) les élèves l'ont analysée comme une subordonnée relative, mais ils n'ont pas perçu le rapport de supposition qu'il y avait entre les deux propositions.

En somme, le test laisse apparaître que dans le cadre de l'analyse logique, les élèves se focalisent trop souvent sur le connecteur reliant les propositions. Ainsi l'absence de mot-lien de subordination les laisse souvent perplexes devant la juxtaposition ou la coordination. Par ailleurs, la présence du mot-lien n'est pas toujours suffisante pour analyser une phrase. En effet, la même conjonction de subordination, *quand* par exemple peut se trouver indifféremment dans une opposition, une temporelle ou une conditionnelle etc.

#### Exercice2, n° 1

Rappel de la consigne : Dites le type de proposition subordonnée que vous avez dans chaque phrase et soulignez le mot de liaison.

## Dépouillement

N°	PHRASES	Réponses		
		Juste	Fausse	S. R
		3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
1	Quelque bonnes que soient vos raisons, vous ne connaissez personne	76	17	7
2	Bocandé n'a pas marqué quoiqu'il se soit bien entraîné	62	31	7
3	Si vous cherchez, vous trouverez	75	25	0
4	Une jeune fille qui reconnaîtrait ses torts, serait pardonnée	68	15	7
5	Quels <del>que</del> soient vos arguments, vous ne convaincrez personne	56	44	0
6	Tout riche qu'il est, il ne fait jamais l'aumône	39	55	6
7	A peine ai- je mis les pieds en France, que j'ai versé le sang pour elle	67	26	7
8	Il ment comme il respire	32	63	5
9	Je dois parler avant que vous ne partiez	52	41	7
10	J'irai puisque cela vous fait plaisir	68	30	2
11	Il travaille si bien qu'il réussira	70	26	4
12	Non, vous avez beau faire on ne vous croira pas	48	44	8
13	Il était généreux quoiqu'il fût économe	48	50	2
14	Si loin que tu partes, je penserai à toi	28	68	4
15	Pour grands que soient les rois ils sont ce que nous sommes	20	73	7

### - Analyse

Ce test n'a été administré qu'aux élèves de 3<sup>e</sup>

Ici les élèves ne sont pas canalisés comme ils l'ont été pour l'exercice n°1, mais les tendances confirment ce que nous avons constaté au niveau dudit exercice n°1. En effet, lorsque le connecteur est manifeste comme c'est le cas en (1), (2), (3),(4), et (7) etc., les 3/4 des élèves parviennent à répondre convenablement à la consigne. Mais si le connecteur est diffus comme au niveau de l'exemple(8) avec *A peine ... que*, alors les réponses sont décevantes.

S'agissant de la phrase(15) nous retrouvons les mêmes erreurs d'interprétation de *pour ... que* (concessif) en *pour que*(final)

En somme, il faut dire que les élèves ont de sérieuses difficultés à identifier et à discriminer les locutions conjonctives encadrantes telles que :  *tout... que, si... que, pour... que, à peine... que, etc.* Cela explique dans une large mesure leurs faibles performances dans l'analyse logique de certaines phrases.

Exercice2 n° 2

Rappel de la consigne:

Mettez les verbes entre parenthèses au mode et au temps qui conviennent.

N°	PHRASES	Réponses					
		Juste		Fausse		S. R	
		3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>	3 <sup>e</sup>	2 <sup>nde</sup>
1	Quelques injustices qu'on subisse dans son pays il faut l'aimer	10	50	90	50	0	0
2	Bien qu'il eût une forte fièvre, il sortit	26	25	74	75	0	0
3	C'est un beau caractère quoiqu'il ait les épaules étroites	60	80	40	20	0	0
4	Cet amour, quelque flatteur qu'il fût n'était pas sans danger pour une servante	40	35	60	65	0	0
5	Si serviable soit - il, cet homme est un rebelle	43	48	57	52	0	0
6	Je sors encore qu'il pleut.	67	70	33	30	0	0
7	Quelle que soit son ardeur, il ne réussira pas.	99	100	1	0	0	0
8	Ton devoir est bon, même s'il a un défaut de plan	63	71	23	29	0	4
9	Vous viendrez avec nous quand bien même vous n'avez pas de cotisation	50	47	46	53	0	4

**- Analyse**

Dans la deuxième partie de notre recherche consacrée au dépouillement et à l'analyse des corpus presse, littérature et oral, nous avons constaté que les locuteurs évitaient à l'oral surtout, les connecteurs qui les obligeaient à employer le subjonctif. Et lorsqu'ils y étaient contraints, ils recouraient à la forme réduite:

« *Bien que Fatou fût malade, elle sortit* » donne « *Bien que malade, Fatou (elle) sortit* ». Les résultats du test permettent d'avancer quelques éléments d'explication. En fait, les difficultés se situent surtout au niveau de la concordance des temps comme l'attestent les phrases ( 2 ) et ( 4 ) où les taux de réussite sont très

faibles. D'autres indices encore notifient le manque de maîtrise de l'emploi des temps et des modes, c'est l'absence de l'accent circonflexe sur *fût* ( 4 ) et *eût* ( 2 ) manifeste sur beaucoup de copie ; c'est aussi la confusion au niveau des groupes du verbe ; le verbe « *subir* » a été pris pour un verbe du troisième groupe par la plupart des élèves de 3<sup>e</sup>, cela explique le faible taux de réussite (10%) au test phrase (1).

En (5) les élèves de 3<sup>e</sup> et 2<sup>nde</sup> n'atteignent pas le taux de 50% de réussite. En fait, ils semblent ignorer les contraintes syntaxiques relatives au connecteur encadrant *si... que* ( concessif ), où on fait parfois l'ellipse de *que*, et on rejette le sujet après le verbe, le mode étant le subjonctif.

### **Conclusion**

*Le statut du français* dans le système éducatif sénégalais est sans conteste très hybride. D'une part, quand les textes officiels organisant l'enseignement lui donnent le statut de langue étrangère et seconde, le français demeure encore médium et matière d'enseignement à tous les niveaux du système éducatif, d'autre part, quand la Loi constitutionnelle en fait la langue officielle du Sénégal, il se trouve concurrencé au plan sociologique par les langues nationales en l'occurrence le wolof qui devient la langue véhiculaire. En réalité ce n'est pas seulement la langue française qui est concurrencée, mais l'école aussi. En fait, la plupart des sénégalais ( 80 % ) s'expriment en wolof même dans des situations officielles et dans la cour de l'école même. Pourquoi ? Parce que l'institution scolaire trop jalouse des traditions - de la norme - semble ignorer et même proscrire une réalité sociale très prégnante : l'existence du français du Sénégal. Ce poids de la tradition semble encore peser sur les programmes et les démarches méthodologiques .

L'étude que nous avons menée autour de ces deux aspects nous autorise à croire que l'école et avec elle la langue française ne pourront répondre aux attentes des sénégalais qu'en s'adaptant au contexte social. Par ailleurs, cette même étude et les tests administrés aux élèves nous ont révélé que les stratégies enseignement / apprentissage en cours ne sont pas assez efficaces pour amener les élèves à percevoir certaines subtilités de la langue et à maîtriser certaines notions comme la

concession logique, rectificative et argumentative. En vérité, il n'y a pas encore de façon systématique une approche transversale entre la grammaire, l'expression écrite et l'explication de texte etc.

Dès lors, allons - nous orienter le reste de notre recherche vers des propositions d'améliorations ? Ce sera l'objet du deuxième chapitre.

## Chapitre II COMMENT ENSEIGNER LA CONCESSION ?

Au regard des résultats de nos enquêtes consacrées aux pratiques scolaires, nous pensons qu'il est possible et même indispensable de changer de perspective d'enseignement / apprentissage de notions telle que la concession. En effet, disions-nous, l'approche devrait être interdisciplinaire, c'est-à-dire avoir des points d'ancrage en explication de texte, en grammaire et en expression écrite et orale. Pour ce faire, le professeur, ce maillon essentiel de la relation pédagogique : enseignant - élèves - savoir, doit avoir une vision prospective et rétrospective des programmes afin de donner un enseignement efficace et efficient. En fait, tout acte d'enseignement / apprentissage doit être un projet pour lequel le professeur se pose des questions qui fondent et guident sa pratique, à savoir : « *Que dois-je enseigner? à qui ? quand ? pourquoi ? comment ? etc.* »

Ainsi le professeur doit consacrer une attention toute particulière aux répartitions annuelle et mensuelle des programmes.

La répartition annuelle est de la plus grande importance. Elle seule permet d'avoir la certitude de parcourir tout le programme, sans avoir à faire du bachotage en fin d'année, ou au contraire à ralentir brusquement le rythme. En la confectionnant on s'applique à donner aux sujets les plus importants la place qui leur revient. Par ailleurs, en la réalisant on pourra tenir compte des correspondances utiles existant entre les matières.

La répartition mensuelle. Pour l'établir il suffira de relever les contenus indiqués pour le mois dans la répartition annuelle. Il faudra aussi les détailler et même les affiner pour trouver des articulations entre les matières.

Cela nous amène à penser que l'étude de la concession doit se réaliser simultanément en grammaire, en explication de texte et en expression écrite. Pourquoi ? Parce que la concession renferme plusieurs aspects logique, rectificatif et argumentatif qu'on ne peut appréhender qu'en procédant à une étude transversale.

## II .1. La concession dans une perspective de grammaire logique

### II.1.1 Une tradition

La grammaire est une discipline très ancienne. Au IV<sup>e</sup> siècle avant Jésus - Christ déjà, Panini décrivit le sanskrit et consacra ainsi la naissance de la grammaire.

A travers les siècles, la grammaire s'est assignée plusieurs objectifs entre autres :

- aider à expliquer des textes anciens ;
- apprendre une langue étrangère, l'objectif de l'ouvrage de Palsgrave écrit en 1530 pour enseigner le français à la princesse d'Angleterre en est un,
- enseigner l'art d'écrire et de parler correctement sa propre langue : les leçons de grammaires instituées dans l'école de la III<sup>e</sup> République avaient pour finalité essentielle, si l'on en croit A. Chervel, de faire « *entrer l'orthographe dans la tête de tous les petits Français* »<sup>1</sup>.

La grammaire de Vaugelas publiée en 1647 avait poursuivi le même objectif comme le suggère le titre : Remarques sur la langue française, utiles à ceux qui veulent bien parler et bien écrire.

En somme, la grammaire, entendue au sens de : se livrer avec des élèves à une description plus ou moins détaillée de la langue assortie de prescriptions (règles normatives et exercices d'application), a une vocation pédagogique.

Il en est une autre vocation d'ordre spéculatif. La grammaire est alors considérée comme mode d'investigation du fonctionnement de la pensée. Cette conception - héritée de la tradition grecque où la grammaire est une partie de la philosophie, reprise et vivifiée aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècle par le Port Royal surtout - procède de l'idée que le langage reflète la pensée :

« *Que la connaissance de ce qui se passe dans notre esprit est nécessaire pour comprendre les fondements de la grammaire, et que c'est de là que dépend la diversité des mots qui composent le discours.* »

---

1. Chervel A, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot, 1977, cité par Eluerd. R, L'usage de la linguistique en classe de français, T 2, 2<sup>e</sup> édition ESF, 1984, p. 20.

Tel est le titre du chapitre 1 de la 2<sup>ème</sup> partie de la grammaire du Port Royal.

Cette hypothèse du parallélisme logico-grammatical fonde la tradition scolaire bien installée d'une grammaire axée sur l'analyse grammaticale et logique.

### *II.1.2 La concession en grammaire*

Nous avons constaté que du Bon Usage de Maurice Grévisse en passant par la Nouvelle grammaire française de Jean Dubois jusqu'à la Grammaire active du français, les subordonnées concessives et celles oppositives sont analysées au même plan voire confondues.

Seuls quelques manuels comme celui de Béchade font une ébauche de distinction entre ces deux notions. Pourtant il s'avère utile de les démêler pour relever certaines subtilités dans le maniement de la langue.

En fait, la proposition concessive indique un fait en dépit duquel s'accomplit l'action de la principale.

Exemple :

*« Bien qu'il pleuve, Modou sort sans parapluie. »*

Elle se distingue alors de la subordonnée qui indique seulement la coexistence avec la principale. Dans ce cas nous avons plutôt affaire à une idée d'opposition introduite par les connecteurs tels que : *alors que, pendant que, tandis que etc.*

Exemple :

*« Pierre joue alors que Jean travaille. »*

Dés lors nous disons avec J.C. Chevalier que cette appellation de concessive peut être réservée aux cas où deux faits coexistent ou peuvent coexister, mais que l'un des deux aurait dû - ou devrait - empêcher la réalisation de l'autre.

Rappelons qu'une particularité inhérente à ce genre de subordonnée est que la concession peut porter soit sur le procès de la subordonnée, soit sur un des

termes rattachés au procès. Dans le premier cas la concession est totale, dans l'autre elle est partielle.

### *II.1.2.1 La concession totale*

#### *Les connecteurs*

Nous relevons : *bien que, encore que, quoique, malgré que* ( populaire et ou familier )

Exemple :

*« Il avait chaud malgré qu'il eût souvent tout grand la porte - fenêtre à cause de la fumée. »*( Violor)

A ce niveau, Claude Vincenot<sup>1</sup> apporte une précision en distinguant concession restrictive et concession contre - causale.

#### *a - Concession restrictive*

Elle est introduite par *encore que* + conditionnel / subjonctif

Exemple :

*Il n'a pas réussi, encore qu'il aurait pu mieux faire.*

*Il n'a pas réussi, encore qu'il ait essuyé pas mal d'échecs.*

#### *b - Concession contre - causale*

Elle exprime un fait qui aurait dû produire la conséquence inverse de celle exprimée dans la principale.

Exemple :

*« Bien qu'il se soit bien entraîné, il n'a pas gagné la course. »*

### **Emploi des modes dans la proposition subordonnée.**

#### *- le subjonctif*

Le verbe de la subordonnée se met généralement au subjonctif même si l'action ou l'état sont réels. C'est que le fait exprimé par la subordonnée est atténué, il est comme repoussé au second plan.

---

1. Vincenot C., Cours de licence (Grammaire française), UCAD, 1994.

Exemple :

*Il était généreux, quoiqu'il fût économe* ( il l'était réellement ) V. HUGO

*Quoique vous ayez à me dire, je ne m'en offenserai pas.*

Notons cependant qu'il y a parfois l'ellipse du sujet et du verbe être après *bien que, quoique, encore que.*

« *Quoique souffrant, je suis sorti* » ( Littré )

« *Vous en êtes la cause encore qu'innocemment* » ( corneille)

- *L'indicatif*

Pour mettre en exergue la réalité du fait exprimé dans la proposition dépendante on peut employer le mode indicatif.

D'ailleurs à l'époque classique (XVII<sup>e</sup> siècle) l'emploi de l'indicatif était accepté dans la subordonnée concessive.

*Exemple :*

« *Bien qu'il se trouvera tant de dissimilitude aux plaisirs qu'ils auront reçu...* » ( Malherbe )

« *Je ne demande que cette seule chose, quoique j'ai besoin de beaucoup d'autres* » ( Guez de BALZAC ).

c - *Le conditionnel*

Dans la concession totale on peut rencontrer le mode conditionnel surtout au XVII<sup>e</sup>

Exemple :

« *Quoy que quelques- uns seraient d'avis ....* »

*Bien que moy, je voudrais toujours dire*

(Vangelas)

II.1.2.2 *La concession partielle*

Cela concerne le cas où la concession porte sur un élément de la phrase.

- Les connecteurs sont: *pour...que, quelque ...que, quel que, si...que, tout...que, qui que, quoi que, où que, aussi ...que, si, etc.*

Ceux-ci peuvent être classés en deux groupes : les connecteurs encadrant l'élément sur lequel porte la concession d'une part, d'autre part les connecteurs intégrant l'élément ciblé de la concession.

- *Les connecteurs encadrants*

Suivant la nature du mot sur lequel porte la concession, les connecteurs encadrants peuvent se répartir en sous - groupes

*a - Un adjectif ou un adverbe*

Si la concession concerne un adjectif ou un adverbe, le connecteur est formé sur un adverbe ou un élément à valeur adverbiale : *Tout ....que, Si ...que, pour ...que, aussi ...que, etc.*

Exemples :

« *Les deux adversaires, tout vigoureux qu'ils étaient, commençaient à se fatiguer* » (Th. Gautier, *Mitona*)

« *Si cruels qu'ils pourront être [ les conflits à venir] leur bêtise fera pâlir leur cruauté* ( PaulValery )

« *Pour petit qu'elle est, elle est précieuse* » ( A France)

« *Aussi pur, aussi grand que ce soit que l'on fit  
Il y aura des gens pour y chercher profit* » ( E. Rostand )

« *Quelque harcelé qu'il sera par son bourru de  
frère , il eut l'âme et l'esprit bien trop occupés* » (La Varende)

*Tout habilement qu'il visât, il ratait sa cible.*

*Si chaleureusement qu'il nous accueillît, nous primes nos distances.*

*b - Un substantif*

Si la concession concerne un substantif, les connecteurs sont : *tout... que, quelque ... que*

« *Tout enfant que j'étais, le propos de mon père me révoltait.* » (Hugo)

*En quelque part que vous soyez, le sort vous poursuit.*

- Les connecteurs intégrants

L'élément sur lequel porte le connecteur fait partie intégrante du connecteur

- pour marquer la concession de valeur indéfinie : *qui que, quoi que, quel que, où que.*

- *qui que*

*Qui que tu sois, contemple.* (Hugo)

*A qui que ce soit que nous parlions, nous devons être polis* (Littré)

*Que* est pronom relatif, attribut de vous et reprend *qui*. C'est dire que *qui* est attribut .

- *Quoi que*

*Quoi que ce soit que vous gagniez, restez humbles*

*Quoi qu'il puisse arriver, reste calme*

*Quoi que vous fassiez, terminez le travail.*

( *Quoi* ) *que* attribut, sujet ou objet.

- *Quel que*

Exemple :

*Quelle que fût la cause de sa profonde mélancolie,  
Octave semblait misanthrope avant l'âge* (Stendhal)

*Quel(le)* est un adjectif indéfini qui accorde sa fonction à *que*. Celui-ci est relatif anaphorique coréférentiel de *quel(le)*.

C'est dire que *quelle que* est attribut du mot *cause* ( sujet de fût)

- *Où que* :

Parmi les adverbes interrogatifs, seul *où* est couramment employé avec une valeur concessive, marquant la localisation spatiale statique (*où qu'il soit*) ou dynamique (*où qu'il aille*)

Exemple :

« *Où que vous alliez, conformez - vous aux mœurs du pays* » (Académie)

Les autres adverbes interrogatifs ont pour correspondants concessifs des expressions nominales.

Exemple :

*A quelque moment que* = *Quel que soit le moment* ; *Pour quelque cause que ce fût* = *quelle qu'en fût la cause*.

*Où* est adverbe indéfini il indique le lieu, repris par *que*

N.B. Les expressions *Combien que*, *quand que*, *comment que* sont archaïques.

### **Les modes**

Les verbes de la proposition concessive (partielle ) se mettent au subjonctif dans la plupart des cas, même si d'une manière générale il s'agit d'un fait réel. En effet, lorsque le connecteur fait porter la concession sur un adjectif, un adverbe, un substantif ou un pronom, la subordonnée concessive exprime généralement un fait que la pensée interprète. Cela entraîne alors le subjonctif.

Le subjonctif est obligatoire avec *si, aussi, quelque*.

Exemple :

*Si bon méthodiste qu'il fût, il savait ce qu'il faisait* ( M. Borgner)

**N.B** : On rencontre parfois l'indicatif surtout dans l'ancienne langue pour marquer la réalité d'un fait.

Exemple :

*Quelque part qu'il ira, les œillets et les roses*

*Et fust- ce au jour d'hyver luy naissent sous les pas.*(Ronsard)

C'est ainsi que *tout ... que* qui marque ordinairement la réalité d'un fait régit l'indicatif( ou le conditionnel, s'il s'agit d'un fait hypothétique ou éventuel). Notons toutefois que malgré la force de certitude du fait, on a tendance à employer le subjonctif avec *tout ... que*.

Cette première approche, bien qu'ayant mis en relief plusieurs aspects de la concession, ne l'a pas épuisée. Il faudra par la suite amener les apprenants à comparer la subordonnée concessive à celles qui lui sont voisines.

### *II.1.3 La subordonnée concessive et ses voisines.*

L'objectif général consiste à amener les apprenants à appréhender les ressemblances et les différences que la subordonnée concessive entretient avec les autres types de subordonnée et qu'il importe de lever pour éviter certaines confusions révélées par nos enquêtes au niveau de l'analyse logique.

#### *II.1.3.1 Concession et consécution*

L'adverbe *si* n'est pas spécifiquement réservé à exprimer la concession, il peut marquer la consécution.

Exemples :

(a) « *Mes supplications furent si pressantes qu'il céda finalement* » ( La Nuit et le jour , P 6 ).

(b) « *Si longue et si noire que soit la nuit, il vient toujours une heure où enfin le jour se lève* ( La Nuit et le jour, p. 78 )

Le *si* placé devant l'adjectif « *pressantes* » dans la phrase (a) est consécutif car il implique une opération de parcours sur l'échelle d'intensité de la propriété dénotée ( la pression des cris). La subordonnée consécutive qui suit a pour effet d'introduire un seuil dans l'accroissement quantitatif du degré de la qualité au - delà duquel se produit un changement dans la situation ( il céda ).

Au niveau de la phrase ( b) par contre aucune proposition ne vient limiter le seuil de l'accroissement quantitatif, ce qui confère à *si* une valeur concessive qu'on peut mettre en relief ainsi : « Quelles que soient la longueur et la profondeur de la nuit...»

On peut relever d'autres indices relatifs à la concession comme l'inversion du sujet et l'emploi du mode subjonctif.

### II.1.3.2 Concession et causalité

*Puisque* et *bien que* véhiculent le présupposé que le fait a déjà été l'objet d'une assertion préalable et que la connaissance en est nécessairement partagée par l'interlocuteur et ou par tout le monde. Ces deux locutions conjonctives se rapprochent par la présupposition qu'elles recèlent. Mais, en réalité ce sont des antonymes du même type que marié-célibataire.

En effet, dans la phrase concessive, la proposition principale exprime une conséquence implicite contraire à la conséquence attendue et la subordonnée qui est implicitement concessive exprime une contre-cause de la conséquence exprimée dans la principale.

Exemple :

« *Puisqu'il fait beau , il sort* » ( causale )

« *Bien qu'il fasse beau, il ne sort pas.* » ( concessive)

« *Bien qu'il ne s'entraîne pas, il marque des buts.* » ( concessive )

« *Puisqu'il s'entraîne, il marque des buts* » ( causale )

Il apparaît que le recours à la négation est nécessaire pour marquer l'antonymie concession / causalité. Cette négation peut se situer dans la concessive aussi bien au niveau de la principale qu'au niveau de la subordonnée.

### II.1.3.3 Concession et comparaison

Soient les exemples :

(a) « *Ce jeune soldat est aussi valeureux que le général* » ( comparaison )

(b) « *Aussi bègue qu'il soit, il chante bien.* » ( concession )

Dans l'exemple (a) *aussi* marque une opération d'identification entre deux éléments ( le jeune soldat / le général ) par rapport à une propriété ( valeureux). *Aussi* permet ainsi de comparer par rapport à un repère ( le général ). Dès lors *aussi... que* apparaît comme un système comparatif : comparant ( le soldat ) , comparé ( le général ).

Au niveau de l'exemple ( b ) par contre, le système *aussi... que* ne met pas en situation deux entités distinctes. Le comparant n'a aucun repère explicite qui permettrait de fixer le degré de bègue . Cela lui confère sa valeur concessive.

### II.1.3.4 Concession et opposition

Une opposition peut se placer dans l'esprit d'un locuteur avec plusieurs valeurs.

#### **Valeur adversative**

##### *a) Une opposition simple*

C'est le cas où le locuteur envisage deux faits qui existent ou pourraient exister simultanément, autrement dit ces actions sont contemporaines. Les connecteurs employés sont généralement ceux marquant le temps et rendant compte d'une simultanéité entre principale et subordonnée tels que : *alors que, lorsque, lors même que, maintenant que, pendant que, quand, tandis que.*

Exemple :

« *Quand le chasseur guette, il ne tousse pas* » ( proverbe )

*Ami et Ali travaillent tandis que Paul se repose.*

Nous remarquons que les mots conjonctifs marquent le plus souvent la concomitance.

#### *b) Une opposition absolue*

Certaines locutions conjonctives peuvent préciser une nette opposition entre la principale et la subordonnée, ou marquer une alternative dont la réalisation de l'une des actions est contraire à celle qu'on attendait.

Ce sont : *au lieu que, ( bien ) loin que, etc.*

Exemple :

« *Mon esprit diminue au lieu qu'à chaque instant on aperçoit le vôtre aller en augmentant* » ( La F. FABLES, XII, I )

« *Au lieu que dieu soit connu à travers ses symboles visibles, il l'est à travers son image visible qu'est l'âme humaine* » ( J. DANLELOU, *Dieu et nous*. P. 39 GREVISSE, Le Bon usage.)

#### **Valeur restrictive**

L'opposition peut manifester une valeur restrictive. Dans ce cas les connecteurs qui marquent la réserve sont : *A moins que, excepté que, sauf que, si ce n'est que, sinon que*

Avec sa valeur restrictive l'opposition se rapproche de la concession qui peut nuancer voire rectifier la proposition principale grâce à *encore que*. Par ailleurs, la concession et l'opposition simple ont en commun le pouvoir de manifester la coexistence de deux faits, mais la concession s'en démarque car l'un des faits exprimé aurait dû ou devrait empêcher la réalisation de l'autre.

### *Conséquences pédagogiques.*

Nous nous proposons comme objectif d'esquisser des remèdes susceptibles de combler les lacunes observées chez nos populations d'étude.

Nous voudrions amener celles-ci à différencier quelques connecteurs pour se les approprier.

#### *a) Quelque / Quel que*

- *Quel que* s'écrit en deux éléments lorsqu'il est suivi du verbe être ou d'un verbe d'état, ce qui fait de *quel* un attribut et explique son accord.

Exemple :

*Quels que soient les humains, il faut vivre avec eux.*

S'il y a plusieurs sujets coordonnés par et, l'accord se fait avec l'ensemble des sujets ce qui entraîne le pluriel.

Exemple :

*Quels que soient la taille et le poids de l'adversaire je l'affronte.*

Si les sujets sont synonymes, l'accord se fait avec le plus rapproché :

Exemple :

*Quelle que puisse être votre valeur, votre mérite, soyez calme.*

- *Quelque* s'écrit en un seul mot lorsqu'il fait partie d'une locution concessive encadrante. S'il précède un nom, il est adjectif et variable

Exemple :

*Quelques raisons que vous donniez...*

Devant un adverbe, il est adverbe, invariable

Exemple :

*Quelque sottement qu'ils raisonnent...*

S'il précède un adjectif suivi d'un nom, il est aussi adverbe. C'est le cas où le nom est attribut du sujet ou de l'objet direct.

Exemple :

*Quelque* bonnes raisons *que* soient la coutume et l'usage...

b) *Quoique* / *Quoi que*

- *Quoique* s'écrit en un seul mot lorsqu'il signifie *bien que*. Il exprime la concession totale.

Exemple :

*Quoiqu'elle criât fort, il ne l'entendait pas.*

*Et tout Dakar y était, quoique l'entrée fût payante.*

- *Quoi que* s'écrit en deux mots. C'est une locution pronominale relative.

Dans ce cas il signifie : *quelque chose que*.

Exemple :

*Il a tort, quoi qu'il puisse dire.*

*Quoi qu'il ait pu voler, il n'en profitera pas.*

### **L'analyse logique**

L'analyse logique est un exercice classique de la classe de français. Elle pose de réelles difficultés liées aux ambiguïtés sémantiques qu'une phrase peut renfermer.

En effet, nous avons montré que l'opposition, la concession et la comparaison peuvent être liées entre elles ou associées à la consécution. Aussi avons-nous noté que l'opposition peut exprimer le temps et que la cause et la concession sont liées.

Dans ces cas il faut préciser la valeur polysémique de la subordonnée en faisant ressortir tous les aspects.

Exemple :

*Et pourquoi jeûne - t- il quand tout le monde mange ?*

*Quand tout le monde mange* est subordonnée de temps mais en même temps elle marque une valeur d'opposition.

Par ailleurs, pour mieux analyser une phrase on doit faire attention à la valeur du connecteur qui varie d'une phrase à une autre.

Prenons le cas de « *Si* »

- « *Si* » marquant la condition

Exemple :

*Si vous persévérez, vous réussirez.*

- « *Si* » exprime la concession dans :

Exemple :

*Si ce n'est pas grand, c'est très compliqué.* ( J. Lemaître )

- « *Si* » marquant le temps.

Exemple :

*Si l'on vous critique, vous vous mettez en colère.*

#### II.1.4 Exprimer autrement la concession

L'emploi abusif des propositions subordonnées est généralement déconseillé. En effet, cela alourdit la phrase et la rend souvent trop compliquée.

A côté de la subordonnée avons - nous d'autres moyens pour exprimer ces notions ?

##### a) *La transformation infinitive*

Elle peut se faire quand le sujet est le même dans la principale et dans la subordonnée. La transformation se fait au moyen des prépositions *au lieu de, loin de, pour*.

Exemple :

*Bien que vous ayez passé deux nuits sans sommeil, vous ne semblez pas trop fatigué.*

Cela donne : *Pour avoir passé deux nuits sans sommeil,...*

b) *En supprimant Quoique, Bien que, Encore que.*

Pour cela on peut employer les prépositions :

- **contre** : lorsqu'il s'agit d'un obstacle idéal ou moral

- **malgré** : lorsqu'il s'agit d'un obstacle de fait.

Exemple :

*Il s'y est décidé bien que je fusse d'avis contraire.*

= Il s'y est décidé contre mon avis.

*Quoiqu'il ne se souciât pas de la gloire, il combattit avec bravoure.*

= Malgré son indifférence pour la gloire, il combattit avec bravoure .

c) « *Avoir beau* »

On peut se servir de l'expression « *avoir beau* » suivie de l'infinitif.

Exemple :

*Quoiqu'on lui donne beaucoup il n'est jamais satisfait.*

= *On a beau lui donner, il n'est jamais satisfait.*

d) On peut placer en tête de la proposition principale l'un des connecteurs (*mais*) *pourtant*, (*mais*) *cependant*, (*et*) *néanmoins*, (*et*) *toutefois*. On supprime *quoique*, *bien que* en tête de la subordonnée. Au besoin on change l'ordre des deux propositions.

Il y a des nuances à signaler entre ces quatre connecteurs.

*Cependant* et *pourtant* contribuent à détruire ce qui vient d'être dit : ils manifestent une contradiction.

*Cependant*, moins absolu que *pourtant*, affirme seulement contre les apparences contraires.

*Néanmoins* et *toutefois* marquent une simple modification qui ne va pas jusqu'à supprimer la proposition antécédente.

*Néanmoins* renchérit un peu sur *toutefois*. Il pose une assertion en face d'une autre, et maintient celle-là comme celle-ci. *Toutefois* se borne à poser une exception à côté de la règle.

Exemple :

*« Bien qu'il paraisse bien portant, voilà tout son corps gangrené. »*

*« Quoique Corneille ne soit pas toujours égal à lui - même , Corneille est un écrivain de génie. »*

Corneille n'est pas toujours égal à lui - même, *néanmoins* c'est un écrivain de génie.

## **II.2 La concession dans l'enseignement de l'argumentation** ( expression écrite )

Aujourd'hui l'initiation à l'argumentation traverse tous les niveaux d'enseignement, de l'élémentaire au secondaire. Désormais l'art d'argumenter se présente comme une nécessité démocratique et un espace de liberté. On ne doit plus s'imposer par la force, mais obtenir d'autrui une adhésion consentie.

Cela exige la capacité à penser avec l'autre, contre l'autre, parfois malgré l'autre ; à persuader, à faire des concessions et à dialoguer car *« il n'y a pas de vie sans dialogue »*. Or nous dit A.Camus *« sur la plus grande partie du monde, le dialogue est remplacé par la polémique. Le XX<sup>e</sup> siècle est le siècle de la polémique et de l'insulte [...] Des milliers de voix, jour et nuit, poursuivant chacune de son côté un tumultueux monologue, déversent sur les peuples un torrent de paroles mystificatrices, attaques, défenses, exaltations. Mais quel est le mécanisme de la polémique ? Elle consiste à considérer l'adversaire en ennemi, à le simplifier par conséquent et à refuser de le voir [...] Devenus aux trois quarts aveugles par la grâce de la polémique, nous ne vivons plus parmi des hommes, mais dans un monde de silhouettes. Il n'y a pas de vie sans persuasion. Et l'histoire d'aujourd'hui ne connaît que l'intimidation. »*<sup>1</sup>

Pour éviter une telle incompréhension entre les hommes, l'école, dans sa mission d'éducation, doit amener les élèves à être capables d'observer les réalités, d'analyser des idées, des concepts et des situations, de construire des raisonnements,

---

1. Camus A, Conférence de 1946, in Actuel, cité par Huguette Mirabail, dans Argumenter au Lycée.

de soutenir une argumentation rigoureuse. Pour ce faire, l'école enseigne entre autres la dissertation .

Pour bien enseigner la dissertation, le professeur ne doit - il pas commencer par en faire l'épistémologie afin de bien cerner les différents aspects et surtout la place de la concession dans le processus argumentatif. ?

### *II.2.1 Epistémologie de la dissertation.*

Qu'est - ce que la dissertation ? Il n'est pas toujours facile de répondre de façon péremptoire à ce genre de question. Mais faut - il remarquer qu'une étude historique pourrait éclairer le concept?

A partir de la deuxième moitié du V<sup>e</sup>siècle avant J.C . apparut à Athènes en Grèce la conception d'une éducation à dominante intellectuelle. Cette éducation athénienne était très différente de celle pratiquée à Sparte, essentiellement militaire et socialisée. En effet, à Athènes les familles aisées s'attachaient des professeurs privés appelés sophistes qui, sans ouvrir d'écoles au sens institutionnel du terme, assumaient la formation complète des groupes d'élèves qui leur étaient confiés.

L'objectif des sophistes, sous-tendu par l'expérience que faisait Athènes de la démocratie, était « d'équiper l'esprit pour une carrière d'homme d'Etat ». Pour cela, ils donnèrent une place considérable à la formation de l'orateur.

Ils enseignaient à parler en public, car dans la vie politique la maîtrise du discours est essentielle. Ils enseignaient aussi à discuter habilement, à choisir et à disposer les arguments de telle sorte que quel que soit le sujet, ils fussent assurés de l'emporter sur n'importe quel adversaire. Torax, disciple d'Empédocle publia le premier « art oratoire » destiné à aider ceux qui se sont engagés dans des procès.

La Sicile devint le cadre juridique où s'exerça le talent de grands orateurs. Tout naturellement la rhétorique s'embellit et devint art de l'éloquence en intégrant des critères esthétiques : figures de style, figures de mots etc.

Malgré les protestations de Platon contre les rhéteurs-sophistes, en dénonçant le caractère formel et basement utilitaire de leur enseignement qui par ailleurs pouvait être dangereux, la rhétorique survécut et l'on voit aisément le lien

qui conduit de cet enseignement aux disputes scolastiques, aux soutenances de thèses et à nos dissertations de collège.

En effet, à la Renaissance, les Jésuites employaient la rhétorique comme un important moyen d'éducation des adolescents qui devaient produire des discours fictifs écrits en latin à l'aide de plan-type et d'un répertoire de lieux communs et de figures. Cette pédagogie se fonde essentiellement sur la mémorisation et l'imitation. Le principe qui la sous-tend est que la connaissance s'acquiert selon les procédés en usage dans l'apprentissage des techniques. On apprend à raboter, à jouer du violon, à écrire, par la répétition d'exercices gradués qui aboutissent à des actes complexes, à la virtuosité.

Cette éducation jésuite s'inspirant de la rhétorique avait des visées de persuasion des consciences au service de la théologie chrétienne contrairement à la scolastique qui était purement spéculative.

Il faut dire que la dissertation, telle que pratiquée dans nos classes a beaucoup de similitudes avec la rhétorique. En effet, l'initiation à la dissertation se fait suivant une étude des différents types de plans ou la *dispositio*, la chasse aux idées ou *l'inventio*, le style à adopter ou *l'élocutio* etc. Certes, la dissertation introduite en 1945, devenue systématique à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle s'inscrit dans une logique de continuité, mais au fond elle se fait l'écho des protestations de Platon et de Socrate contre la rhétorique des sophistes et veut ainsi marquer une volonté évidente de rupture. Il s'agit de rompre avec la rhétorique des beaux discours uniquement centrés sur *l'élocutio*. Elle est désormais destinée à exercer l'esprit critique, le jugement.

Dès lors *l'inventio* prime sur la *dispositio* qui doit être à son service. En fait, *Ecrire c'est achever de penser, la pensée n'est véritablement née que lorsqu'elle est exprimée.*

Rappelons que cet exercice de réflexion critique fut d'abord pratiqué à l'université en latin puis en français avant d'être domicilié dans le cursus scolaire sous ses deux formes philosophique et littéraire.

Toutefois l'objectif premier disparaîtra progressivement et la dissertation deviendra un exercice formel où les élèves et le professeur se focalisent souvent sur

le plan préfabriqué, les lieux communs, l'imitation de modèles au lieu d'exercer l'esprit critique, la technique de la pensée juste et de l'expression authentique.

Comme la rhétorique, la dissertation ne meurt pas pour autant, elle s'adapte grâce aux réformateurs tel que G. Rudler qui, lors d'une conférence du Musée pédagogique en 1909, la renouvelle en opposant « *la dissertation pure* » de celle considérée comme exercice d'art :

*« Mais de toutes les formes, celle que je préférerais [ ... ] c'est la dissertation ( sans matière ). Elle est la plus vraie. Elle est l'attitude naturelle de l'esprit, l'image de la vie. Songer, penser, compter, critiquer son journal, autant de dissertation !*

*Nous sommes tous perpétuellement à l'état dissertant - je n'ai pas dit pédant ni phraseur. Et à ceux qui ne veulent pas de la dissertation, je ferais volontiers observer qu'au fond de toute lettre, tout discours, il y a toujours une dissertation, mais compliquée pleine de convenance et d'émotion, détournée, contournée, appauvrie, donc beaucoup plus difficile et beaucoup moins profitable que la dissertation pure. Je suis convaincu que celle-ci soulèverait bien moins d'objections et compterait bien plus de partisans si la pédagogie en était mieux connue. »*

Cela nous conduit à aborder la pédagogie de l'argumentation et plus précisément la place de la concession argumentative dans le processus dissertatif. En effet, l'argumentation constitue le pivot de toute activité discursive de type dissertatif.

### *II.2.2 L'argumentation*

Peut - on parler d'argumentation sans évoquer les travaux de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts - Tyteca.? Certainement pas. En publiant en 1958 le Traité de l'argumentation ou « *La nouvelle rhétorique* » ces chercheurs de l'école de Bruxelles ouvrent une voie située entre la démonstration scientifique héritée de Descartes et la persuasion fondée sur les croyances.

Cette voie tracée par « *La nouvelle rhétorique* » est axée sur une logique du vraisemblable, une logique du préférable, du plausible et du probable. C'est

pourquoi Perelman reproche à Descartes d'avoir posé la prééminence de l'évidence comme critère rationnel en récusant tout ce qui n'était que vraisemblable.

Pour Perelman il s'agit de traiter et d'analyser les arguments qui fondent les décisions et les jugements de valeur pour comprendre et favoriser l'adhésion d'un auditoire à une thèse.

Il pense qu'on doit surtout tenir compte de cette composante essentielle qu'est l'auditoire dans tout texte argumentatif.

En fait, la présence potentielle de l'auditoire est déterminante dans la production de tout texte encore plus lorsqu'il s'agit de texte argumentatif. Dès lors l'écrivain doit adapter son discours aux attentes du public qu'il a comme cible s'il veut avoir son adhésion.

Par ailleurs, Perelman différencie l'argumentation de la passion et du recours à la force : « *Le but de toute argumentation est de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment.* » dit - il. Cela relève de la conviction.

Ensuite, il analyse les conditions d'existence de l'argumentation. Cela suppose un accord des esprits sur la volonté de débattre, de dialoguer; sur le processus dialogique et sur la doxa, etc.

Enfin, il s'interroge sur la pertinence et la validité des arguments et leurs conditions de réception par des auditoires variés.

En insistant sur la notion d'auditoire, Perelman étudiait l'argumentation en situation comme un processus interactif.

Cela nous amène à nous demander la place de la concession dans ce processus.

### *II.2.2.1 La place de la concession*

Austin considère que le langage n'est pas un instrument neutre qui servirait à décrire le monde mais qu'il permet d'effectuer des actes. Argumenter est un « acte de langage », un acte illocutoire dans la mesure où l'émetteur agit par le discours sur un destinataire afin de modifier son comportement et ses croyances. O. Ducrot va plus loin en démontrant qu'argumenter c'est imposer au destinataire de l'énoncé

non seulement des informations mais une trajectoire pour l'amener à accepter une conclusion. Ainsi se développe une force argumentative. Celle - ci s'appuie sur ce qu'il appelle l'orientation argumentative, c'est - à - dire l'ordonnancement des énoncés en vue d'une conclusion. A ce propos H. Mirabail écrit : « *Argumenter, c'est lutter le plus souvent contre des représentations des croyances, des thèses ou de renforcer des valeurs établies comme dans les commémorations. Cependant, elle implique le renoncement à la force puisqu'elle suppose l'acceptation du dialogue, l'attachement à la liberté de jugement et vise à un choix entre deux possibles et à la justification d'une hiérarchie qui rend une décision rationnelle.* »<sup>1</sup>

Dés lors, le rôle majeur de l'implicite et des connecteurs argumentatifs de même que la place de la polyphonie énonciative sont significatifs.

Ce dernier point la polyphonie énonciative semble être essentiel pour faire comprendre la concession argumentative. En fait, Ducrot a démontré à la suite de Bakhtine qu'un énoncé ferait entendre plusieurs voix. Ainsi un discours écrit se présente comme une discussion idéologique à grande échelle. Il réfute, il confirme, il anticipe les réponses et objections potentielles. Le discours argumentatif selon Ducrot met en scène des voix argumentatives de façon simultanée: la voix de l'opinion, celle des contradicteurs potentiels et celle de l'argumentateur.

Ce jeu polyphonique permet de mieux comprendre la place de la concession dans l'argumentation.

Mais où se situe la concession parmi les opérations argumentatives fondamentales que sont : la justification, la réfutation et la contre - argumentation ?

Auparavant rappelons ce que renferment ces concepts.

#### *- La justification*

C'est la preuve que l'on fait d'une chose par des arguments. Elle est l'opération de base dans une démonstration. Dans la justification, la conclusion est connue de l'argumentateur, et cela oriente tout son développement.

---

1. Mirabail H, *Argumenter au lycée*, CRDP, Midi - Pyrénées, 1994 p.56

Tout est planifié et toutes les informations sont organisées en faisceaux vers la conclusion

*- La réfutation*

C'est le rejet de ce qui est affirmé par quelqu'un en démontrant la fausseté ou les contradictions sur lesquelles reposent ses arguments.

*- La contre - argumentation*

C'est une opération beaucoup plus complexe que la justification et la réfutation. Il s'agit de prendre en charge des positions adverses tout en les mettant à distance, les nuancant etc.

Dès lors, la concession se situe tout naturellement au niveau de la contre - argumentation.

Quelle stratégie faudra - t- il mettre en œuvre dans la pratique de classe?

*II.2.2.2 La stratégie d'enseignement / apprentissage*

Deux pistes semblent s'ouvrir : l'expression orale et l'expression écrite.

*II.2.2.2.1 L'expression orale*

A ce niveau, nous pensons qu'on doit commencer par refondre ou restructurer les emplois du temps encore en vigueur dans le moyen et le secondaire. A la différence de l'école élémentaire, aucune plage horaire n'y est prévue pour l'exercer. Or s'exprimer oralement est inhérent à la vie même, c'est satisfaire un besoin, c'est faire part des émotions qu'on éprouve ou des idées qu'on a, c'est raconter, demander informer, argumenter etc. C'est une compétence dont on a besoin pour affirmer son point de vue, exprimer son choix par un oui ou par un non raisonnés.

Cette compétence ne se donne pas, elle s'acquiert par la pratique. En cela l'école a un grand rôle à jouer, d'autant plus que nous sommes dans un contexte de français langue seconde et langue officielle. Ainsi la classe de français ne doit pas

être seulement une classe de littérature, mais un lieu d'apprentissage de la communication et de l'expression.

Dès lors l'enseignement moyen secondaire a l'impérieuse tâche, à l'instar de l'enseignement élémentaire, de créer les conditions de l'expression orale spontanée surtout pour l'enseignement de certaines notions telles que la contre-argumentation.

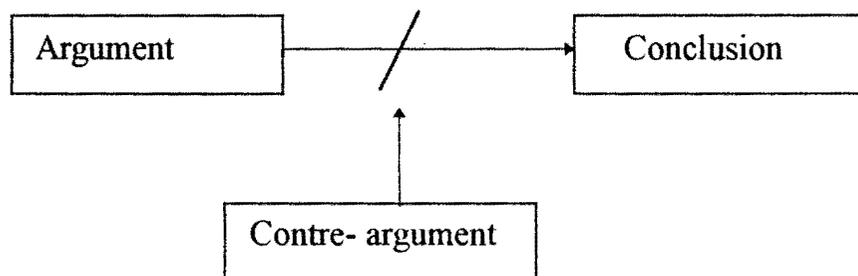
Il s'agit d'amener les élèves à comprendre que dans le cadre d'un échange oral - d'une situation dialogique - la contre argumentation s'opère d'un protagoniste à l'autre dans une sorte de jeu de renvoi d'arguments et de contre - arguments. Pour ce faire le professeur peut organiser un débat.

Le débat est une discussion organisée et dirigée sur un sujet connu de tous les élèves, il suit généralement le compte rendu d'un travail collectif ou l'exposé d'un élève, il demande à être préparé. En effet, pour s'exprimer, on doit avoir quelque chose à dire. Or si le sujet prend au dépourvu tout ce qu'on aura à dire tiendra en quelques mots. Pour pouvoir réellement apporter dans un débat des informations et des arguments, il faut qu'on ait pris le temps de se documenter, de réfléchir sur le sujet, de mener une enquête, de lire tel ou tel texte etc. Tout dépend du sujet.

Durant la période d'information et de réflexion préalables, les élèves préparent les arguments et les contre - arguments ( si nécessaire par écrit). Le débat, étant l'examen contradictoire d'un sujet, met nécessairement en présence deux thèses opposées. Ainsi la classe peut être divisée en deux groupes l'un défendant une thèse, l'autre la thèse contraire. M. Mirabail en donne un exemple sur le maintien du baccalauréat à la fin des études secondaires. D'abord les élèves du premier groupe sont invités à formuler collectivement cinq arguments pour le maintien. L'autre groupe dresse en même temps cinq arguments contre ce maintien. On peut fournir à chaque groupe un tableau en deux colonnes, celle de gauche étant réservée à ce premier recueil d'arguments.

Ensuite, les groupes échangent leurs tableaux et répondent de façon critique à chacun des arguments de leurs camarades dans la colonne de droite.

Cela permet de comprendre que le contre - argument porte sur l'argument de l'adversaire qu'il s'agit d'invalider, d'y trouver une faille pour le détourner de la conclusion logique à laquelle il aboutit.



Le professeur peut aussi s'appuyer sur une technique d'animation appelée Brainstorming ( remue - méninges ) pour faire participer le maximum d'élèves.

Le Brainstorming consiste à émettre le plus grand nombre d'idées possibles sur une question qui préoccupe les élèves.

Elle peut être utilisée quelle que soit la taille du groupe en situation scolaire. La technique se déroule en trois phases :

- La phase d'analyse du problème ou du thème etc. (*polygamie, l'excision, la journée continue à l'école...*) Le professeur présente la procédure et précise les consignes de travail. Par exemple, dans un premier temps il n'y a pas de commentaire sur la production des autres, l'acceptation de toutes les idées émises ( argument pour, argument-contre ).

- La phase de collecte des idées

Les idées émises sont consignées au tableau par le professeur.

- La phase de classement et d'exploitation des idées

Les idées reçues en vrac subissent deux opérations :

- un travail de polissage ( ou d'élimination des idées qui s'éloignent du thème après consensus du groupe).

- un travail de sélection et de classement des idées retenues par ordre d'importance et par rapport aux axes argument pour/argument contre.

Dans un second temps, les élèves sont invités à répondre de façon critique à chacun des arguments ( pour et contre ).

Faut-il préciser qu'il ne suffit pas de reprendre les « *arguments contre* » pour attaquer « les arguments pour » ou inversement.

Le contre - argument suppose un réaménagement des contenus pour les adapter au conflit d'idées, c'est un dialogue interactif, une confrontation de points de vue. Ainsi on amène les apprenants à comprendre qu'on peut poursuivre la contre - argumentation en répondant au contre - argument.

Elèves ( groupe 1 ) Pour le maintien du baccalauréat	Elèves ( groupe 2 ) contre - argument
Le bac est un examen important parce qu'il sanctionne un niveau d'études	Cette évaluation par un examen n'est pas aussi sûr que le contrôle continu

### • Formulation d'un contre - argument

*« Vous dites que le baccalauréat est un bon moyen de sanctionner un niveau d'études, cependant les erreurs, les anomalies dans l'évaluation sont fréquentes et le contrôle continu serait certainement préférable. »*

### • Réponse à un contre - argument

*« Vous dites que l'évaluation du baccalauréat n'est pas sûr et que l'on devrait adopter un contrôle continu, cependant je pense qu'un examen reste le meilleur moyen ( le plus juste, le plus impartial, le plus démocratique... ) pour sanctionner un niveau d'étude. »*

Ces exemples laissent apparaître clairement la technique de formulation de la position d'autrui et de sa propre position :

*« Vous dites ( pensez, affirmez, assurez etc. ) que... mais ... je pense au contraire, ( néanmoins, cependant, etc. ) que... »*, mais aussi le réaménagement des contenus.

Cette technique est très fréquente à l'oral et dans la presse écrite comme l'attestent les résultats du dépouillement de notre *corpus*.

Ainsi on amène l'élève à partir de ses propres productions langagières à prendre conscience des techniques de concession argumentative et de leur intérêt qui sont d'ordre psychologique ou tactique. Il s'agit de mettre l'interlocuteur en confiance, de le ménager, d'établir avec lui une sorte d'accord minimal sur les prémisses de l'argumentation, à accepter certains aspects de sa thèse afin de s'autoriser à en critiquer d'autres ou de recourir à une figure de style, la prolepse, consistant à aller au devant des objections de l'interlocuteur pour le réduire au silence etc.

L'entrée par l'expression orale pour démêler toutes ces stratégies argumentatives nous semble indispensable pour mieux asseoir la technique de la dissertation en expression écrite.

#### *II.2.2.2 L'expression écrite*

Il suffit d'un petit glissement pour passer de l'expression orale à l'expression écrite. Il s'agit d'amener les élèves à comprendre que dans la production écrite de type scolaire comme les discussions et les dissertations, l'argumentateur n'est plus en situation dialogique réelle. En effet, la confrontation des idées, des arguments est donc prise en charge par un seul locuteur responsable de l'énoncé. Il met en scène un dialogue fictif. Pour ce faire, comme en situation réelle, il anticipe les objections d'argumentateurs potentiels, les reformule ou les réfute, il fait des concessions sur certains points pour en affirmer d'autres etc. Il donne ainsi existence à des énonciateurs dont il organise les points de vue. A ce propos H. Mirabail dit que « *L'apprentissage de la contre argumentation sensibilise les élèves aux formes variées de dialogue ou de polyphonie à l'œuvre dans un texte argumentatif et les incite à organiser la gestion des voix autrement que par le traditionnel plan antithétique.* »<sup>1</sup>

---

1. Mirabail, H, op. cit. p. 167

Ainsi les élèves ont à passer du dialogue au monologue, de l'alternance justification et réfutation à une contre-argumentation monogérée. Tout cela doit aboutir à la production de texte argumentatif par les élèves.

Pour atteindre cet objectif général, le professeur doit passer par des objectifs intermédiaires que sont :

- Identifier des textes argumentatifs

- Détecter au niveau de la macro - structure le mode d'organisation de textes argumentatifs.

- Identifier les marques de la polyphonie argumentative dans des textes en repérant les différents énonciateurs et les procédés utilisés pour les mettre en scène, en particulier celui de la concession.

- Produire un texte argumentatif suivant un modèle puis de façon autonome

- Evaluer un texte argumentatif suivant des critères etc.

Il apparaît en filigrane que la contre argumentation, plus précisément la concession, occupe une place très importante dans l'argumentation de type scolaire comme les dissertations et les discussions. Sa mise en œuvre doit s'appuyer nécessairement sur les productions langagières des élèves produites en expression oral ( débat, brainstorming etc..). Pour ce faire, le professeur doit être un grand animateur de groupe. Ce travail préalable sur la production orale permet aux élèves de cerner le décalage qu'il y a entre l'écrit et l'oral. Ils découvrent alors que lorsqu'il s'agit d'un échange oral la contre-argumentation s'opère d'un protagoniste à l'autre dans une sorte de jeu de renvoi d'argument et de contre-argument et que la concession y est au cœur du processus. Dans la production d'une argumentation écrite la confrontation des arguments est prise en charge par un seul locuteur responsable de l'énoncé ou du dialogue fictif en une contre-argumentation monogérée.

#### *II.2.2.2.3 Explication de texte*

En même temps qu'on étudie la concession en grammaire, en expression orale et écrite, le professeur doit programmer en explication de texte l'étude des

textes argumentatifs provenant de coupures de presse, de revue scientifique, de discours politiques et polémiques etc.

Quelle méthode doit - on envisager ?

La méthode en vigueur dans nos classes de français est la **SLIPEC** qui se déroule ainsi qu'il suit :

- Situation du texte : cela se fait par rapport à ce qui précède dans l'œuvre et qui l'éclaire.

- Lecture magistrale ou lecture modèle : elle se veut vivante et tenir compte de la nature du texte. D'ailleurs, certains professeurs s'emploient à faire aux élèves le plan du texte.

- Idée générale : elle est obtenue à partir d'un jeu de questions et de réponses entre le professeur et les élèves.

- Plan ou Explication et plan . A ce niveau deux pratiques sont recensées. En effet, certains professeurs observent des pauses pour faire sentir les mouvements du texte, après l'explication de chaque partie ou mouvement, ils demandent aux élèves de proposer un titre. L'explication qu'ils donnent de chaque mouvement se fait en général de façon linéaire.

D'autres professeurs, par contre, demandent aux élèves de chercher le plan. Une fois le bon plan trouvé ils passent avec les élèves à l'explication détaillée.

- Conclusion :

Le professeur et les élèves cherchent ce qui fait l'intérêt du texte, ce qui fait son actualité ou encore ce qu'il apporte.

Cette méthode d'explication également appelée « *au fil du texte* » ne devra plus être considérée comme la règle, la panacée. Elle mérite d'être approfondie voire restructurée, car dans bien des cas elle ne correspond pas à la dynamique du texte et ne permet pas de mettre en exergue les différents réseaux de sens qui le parcourent. En se développant sur la linéarité du texte, s'interdisant ainsi les va et vient, la SLIPEC est en contradiction avec la nature même du texte et de l'acte de lire. En effet, pour reprendre les propos de T. Todorov « *la lecture est un parcours qui ne se limite pas à l'enchaînement des lettres, de gauche à droite et de haut en*

bas (... ) mais qui disjoint le continu et rassemble l'éloigné » ou ce constat de E. Charmeux « Lire, c'est construire du sens. »

C'est pourquoi la SLIPEC aboutit souvent à la paraphrase.

**La lecture méthodique** par contre est une lecture réfléchie.

L'étude se fonde d'abord sur le repérage d'indices relatifs à des faits de grammaire, de lexique et de style. Ce sont des formes ( morphosyntaxe, champ lexical et sémantique, images ) dont on analyse l'organisation et le dynamisme au sein du texte. C'est pour parvenir dans une synthèse, à ce qui fait l'unité complexe et profonde du texte.

Une telle démarche entraîne les élèves à une plus grande autonomie devant un texte. Ils se posent des questions : « De quoi s'agit - il ? Qui voit ? Qui parle ? A qui ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? etc. » Ces questions appellent des réponses précises qui s'appuient sur le texte et qui s'organisent peu à peu en vue d'une lecture cohérente.

Faut-il préciser que loin de préparer une grille unique stéréotypée pour l'ensemble des textes, la lecture méthodique tient compte de la spécificité de chacun d'eux.

Ainsi la lecture méthodique d'un texte argumentatif met en œuvre une grille centrée sur les catégories rhétoriques, logiques, linguistiques et dialectiques appropriées.

Dés lors le professeur amène les élèves à faire usage des outils d'analyse pour baliser des axes de lecture comme le suggère le tableau ci-après.

#### Outils d'analyse

#### Axes de lecture

Les liens logiques

le thème traité, son expression

La ponctuation

les étapes de la démonstration

Les champs lexicaux

les moyens de l'argumentation

L'énonciation

Les métaphores, les allégories

l'efficacité de l'argumentation

La structure des phrases

Le rythme des phrases

l'art de persuader

Les anaphores

La dissection du texte permet aux élèves d'approfondir les pistes de lecture afin de mettre en exergue le sens et la portée du texte argumentatif. En effet, cela procède d'une réflexion centrée sur :

- La fonction du texte argumentatif : S'agit-il d'une fonction persuasive ou polémique ?

- La stratégie démonstrative

. Relation au point de vue adverse.

Le texte tient-il compte de thèses opposées ?

. Quel type de raisonnement ?

S'agit-il d'un raisonnement déductif, concessif ou analogique ?

. Quelle relation entre théorie et pratique ?

. Comment les arguments sont-ils classés ?

Remarques : A ce niveau le professeur choisira des textes où le raisonnement concessif est privilégié.

- Les moyens de l'argumentation

. Repérer les connotations : celles positives pour le point de vue défendu et celles négatives pour le point de vue refusé.

. Identifier les indicateurs du degré de certitude : « assurément, sans aucun doute, il est certain etc. »

. Prendre en compte l'interlocuteur : vous dites ( pensez, affirmer...) que...

. Identifier les connecteurs ( mots liens ) les plus récurrents - leur valeur.

L'étude de textes argumentatifs par cette méthode appelée lecture méthodique constitue un apport pédagogique essentiel à l'étude de l'expression de la concession. En effet l'étude de la concession n'a de portée que si elle s'inscrit dans la perspective d'un réinvestissement oral d'abord, écrit ensuite.

## CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre recherche - moment de vérité - notre objectif consiste à faire le bilan en présentant les résultats auxquels nous sommes parvenu et à jeter le jalons d'une continuation de nos travaux de recherche.

Nous sommes partis du latin pour suivre l'évolution du mot *CONCESSION* tant au plan sémantique qu'au plan morphosyntaxique. Cela nous a permis de dresser toutes les significations que le mot concession pouvait avoir au sens propre comme au figuré. Il peut signifier respectivement, action d'accorder, chose accordée, don et plus spécialement en rhétorique le fait d'accorder quelque chose à l'adversaire, mais pour en tirer profit sur-le-champ ou prévenir des objections ou des difficultés. Ce sens rhétorique retenu par Cicéron remonte à la tradition grecque. C'est dire que la concession est un moyen dans l'art de la persuasion. Aussi avons-nous trouvé que dans l'enchaînement des étapes de la rhétorique (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronunciatio*) la concession se situe au niveau de la *dispositio*. Il s'agit, en effet, pour le locuteur de feindre d'accepter les arguments de l'interlocuteur pour l'emporter par la suite dans la discussion. D'ailleurs, les deux sens ont survécu jusqu'à nos jours. Par contre, en syntaxe l'expression de la concession a connu des bouleversements du latin au français moderne. En fait, autant la langue latine a édicté des règles morphosyntaxiques claires pour exprimer la concession, autant la relative liberté de la syntaxe de l'ancien français en a oblitéré certaines et en a créé d'autres pour exprimer la concession. Il faudra attendre le XIX<sup>e</sup> siècle pour voir le système syntaxique se rétablir en français.

L'étude synchronique centrée sur le XX<sup>e</sup> siècle nous a permis de constater que la plupart des manuels de grammaire en usage dans les lycées et collèges ne donnent pas des informations satisfaisantes permettant de comprendre la concession en grammaire sous tous ses aspects (subtilités, nuances, contraintes modales etc. )

Aussi avons - nous mis l'accent sur l'ouvrage de M. A. Morel consacré à la concession logique, rectificative et argumentative.

Cela nous a permis de dépouiller notre corpus provenant de recherches sociolinguistiques effectuées sur la presse, sur des textes littéraires et sur des productions orales. Ainsi nous avons pu identifier, recenser et classer les connecteurs concessifs suivant leur fréquence (très fréquent, fréquent, peu fréquent, absent) dans la presse, à l'oral et dans des textes littéraires.

Mieux, nous avons essayé de comprendre comment ces connecteurs sont employés par les locuteurs. S'agissant de *bien que* par exemple, nous avons remarqué qu'il est employé sous sa forme réduite (sans verbe conjugué ou avec un participe passé ou présent : *ayant* ou *étant*) pour éviter les contraintes modales. La concession lexicale *avoir beau* est très fréquente en littérature et très peu fréquente à l'oral .

S'agissant de la concession argumentative, nous avons constaté qu'elle s'accomplit généralement dans une situation dialogique ; ainsi les locuteurs et leurs interlocuteurs sont souvent présents dans l'énoncé ; les propositions s'enchaînent dans un ordre fixe avec comme connecteurs récurrents : *Certes*, (il est vrai, sans doute, à vrai dire, etc.) ...*mais* (cependant, toutefois etc.) Ce point a été amplement abordé dans la troisième partie consacrée aux Perspectives didactiques où nous avons pu cerner la place privilégiée de la concession dans l'argumentation de type scolaire comme la dissertation et les discussions. Pour y parvenir nous avons procédé à des enquêtes sur les pratiques scolaires qui nous ont permis d'identifier des problèmes pédagogiques, institutionnels et culturels :

- le non respect des Programmes issus de la Réforme du français de 1995,
  - un statut du français encore ambigu,
  - une approche trop cloisonnée de l'enseignement du français,
  - une pratique grammaticale trop normative,
  - un attachement atavique à la méthode SLIPEC,
  - l'oubli de l'expression orale .
- etc.

Au regard de ces problèmes, nous avons proposé une approche interdisciplinaire qui se fonde sur une vision globale des programmes pour faire des rapprochements simultanés indispensables entre la grammaire, l'expression orale et

écrite et l'explication de texte. En effet, la concession, étudiée en grammaire, doit servir de base à l'expression écrite et orale pour asseoir l'aptitude à l'argumentation (dissertation et discussion scolaires). Pour ce faire, on a besoin d'un enseignant cultivé, ouvert, collé à l'actualité, qui rompt avec la routine et les sentiers battus.

C'est toute une innovation pédagogique qu'il faut mettre en œuvre et qui va désormais centrer l'activité sur l'apprenant pour lui donner le savoir, le savoir-faire et le savoir-être indispensables.

Pour cela, la classe, lieu d'apprentissage de cet enseignement sera un lieu de production en commun où les élèves se forment par l'entraînement à l'art de penser et de penser juste en s'appuyant sur des faits écrits et oraux tirés de la presse; d'interviews; de débats; de textes littéraires, politiques, polémiques; des revues scientifiques, etc.

En effet, tout le processus d'apprentissage de la concession doit aboutir à outiller l'apprenant de cette technique de persuasion qu'est l'art d'argumenter. C'est une exigence de notre époque très communicative. L'argumentation est très fréquemment employée par les écrivains, les journalistes, les hommes politiques, les religieux et les avocats, etc. Ceux-ci l'utilisent généralement pour contraindre leurs interlocuteurs au « *faire-faire* » ou au « *faire-admettre* ». Ainsi ne relève-t-elle pas du niveau perlocutoire du discours pour parler comme Austin ? Dès lors ne serait-il pas opportun d'orienter nos perspectives de recherche au niveau de la pragmatique ?

# BIBLIOGRAPHIE

## I CORPUS

### 1 Littérature

- 1) - Ba .M, *Une si longue lettre* , NEA , 1979
- 2) - Fall.A.S, *L'appel des arènes*, NEA, 1993
- 3) - Ndao.C, *Excellence, vos épouses!*, NEA, 1984
- 4) - Ndao.C, *L'exil d'Alboury* , NEA , 1967
- 5) - Sankharé. O, *La nuit et le jour*, NIS, Dakar, 1995
- 6) - Sembène.O, *Le dernier de l'Empire*, Harmattan, Paris 1985
- 7) - Senghor.L.S, « *Hosties noires* », Poèmes, Seuil, Paris, 1974
- 8) - Socé. O, *Karim*, N.E.L, Paris, 1948
- 9) - Sow. C , *Cycle de sécheresse* , 1983

## PRESSE

- 1) - *Soleil* : Périodes électorales Novembre 1996 et Mars 1998
- 2) - *Sud - Quotidien* : Périodes électorales Novembre 1996 et Mars 1998
- 3) - *Témoin* : Périodes électorales Novembre 1996 et Mars 1998
- 4) - *Walfadjiri* : Périodes électorales Novembre 1996 et Mars 1998

## ORAL

- *Problèmes des étudiants*
- *Syndicalisme (Milipoli)*
- *Restaurant universitaire.*
- *Crise scolaire .*
- *Entretien avec un médecin.*
- *Point de vue des militaires sur l'usage du Français.*
- *L'islam et la politique au Sénégal.*
- *Port du vêtement féminin durant le mois de Ramadan .*
- *Enquête sur la dégradation des mœurs.*
- *Jenese.*
- *Polygamie.*

## II MANUELS DE GRAMMAIRE

- 1 - Béchade - Hervé. D., *Syntaxe du français moderne*, PUF, 1989
- 2 - Blachère. C., *Grammaire active du français 4<sup>ème</sup>*, N.E.A. 1985
- 3 - Chevalier.J.C., *Grammaire du français contemporaine*, Larousse.2<sup>e</sup> édition 1991
- 4 - Dubois. J. *La nouvelle grammaire du français*, Larousse, Nancy 1973
- 5 - Galichet.G, *Grammaire française expliquée*, Charles. Lavauzelle, 1967.
- 6 - Laffitte.M., *Nouvelle méthode de langue française*, classes 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup>, Hachette, 1954

## III REVUES

- 1- Notre Libraire, n° 81, oct - déc. 1985
- 2 - ASPL, Premières journées du français, « *La problématique du texte et des exercices littéraires* », Dakar, Reprographie Horizons, 1992 (Textes recueillis par M. Daff.)

## IV OUVRAGES GENERAUX

- 1 - Adam . J.M. *Les textes : types et prototypes*, Nathan, 1992
- 2 - Alexandrescu S. et Barthes R., *Sémiotique narrative et textuelle*, Larousse, Paris VI, 1973
- 3 - Anscombe. J.C. et Ducrot. O, *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983
- 4 - Bardin L, *L'analyse de contenu*, Puf, Paris 1980
- 5 - Chatelain . E, *Dictionnaire français latin*, Paris - Hachette , 1965
- 6 - Cissé . M et Seck .A.NG, *Etude d'outils d'analyse textuelle*, CLAD, Dakar, UCAD, 1998.
- 7 - Déléani, S et Vermander, J.M, *Initiation à la langue latine et à son système*
- 8 - Ducrot . O, et M, *Les mots du discours*, Paris, Minuit, 1980
- 9 - Dumont. P , et Mauser, *Sociolinguistique du français en Afrique francophone*, EDICEF , Paris, 1995
- 10 - Dumont. P, *Le français et les langues africaines au Sénégal*, Karthala, 1983
- 11 - Eterstein. A, *Pratique du français*. Italie, 1987

- 12 - Frishman Joshua. A, *Sociolinguistique*, Nathan, Paris, 1971
- 13 - Gary - Prieur. M, *De la grammaire à la linguistique*, Armand Colin, 1985
- 14 - Gason. J, et Al, *Précis de grammaire des lettres latines*, Magnard, Paris, 1979
- 15 - Godefroy. F, *Dictionnaire de l'ancienne langue française*, Paris, Castellon - Dyois, 1961, T.II.
- 16 - Goffiot. F, *Dictionnaire illustré du français*, Paris, Hachette, 1934
- 17 - Greimas. A. J, *Dictionnaire de l'ancien français*, Larousse, 1980
- 18 - Guy - Raynaud de Lage . G, *Introduction à l'ancien français*, CDU et SEDES, Paris, 1975 , 11<sup>e</sup> édition.
- 19 - Legrand.E, *Méthode de stylistique française*, Paris, 1983
- 20 - Leif. J. et Rustin G., *Philosophie de l'Education*, T1, Delagrave, 1970
- 21 - Manessy. G et Wald. P, *Plurilinguismes : normes, situations, stratégies* , Paris , 1979
- 23 - Mirabail . H, *Argumenter au lycée*, CRDP, Midi - Pyrénées, 1994
- 22 - Martinet . A , *Eléments de linguistique générale*, Paris, Arnaud Colin, 1980
- 24 - Morel. M.A, *La concession en français*, 1996
- 25 - Quillet, *Dictionnaire encyclopédique*, Paris, 1963
- 26 - Pérelman Cet Olbrechts - Tyteca . L, *Traité de l'argumentation* , Bruxelles, 1988
- 27 - Wagner et Pinchon, *Grammaire du français*, Paris, 1982

#### IV AUTRES

- 1- Daff .M, *Etude et analyse critique d'ouvrages de grammaire destinés à l'enseignement en afrique*, Mémoire de maîtrise, Dakar, UCAD, Juin 1983
- 2 - Morel .M-A, *Etude sur les moyens syntaxiques et lexicaux propres à exprimer une concession en français contemporain*, Lille, Thèse, 1980
- 3 - Tine . A , Cours : C.S de stylistique, *Quelques aspects de la rhétorique ancienne et moderne*. Cours photocopié, lettres moderne , 1992
- 4 - Vincenot. C, Cours de licence, *Grammaire française*, UCAD, 1994.
- 5 - *La Loi d'orientation de l'Education Nationale, 91-22 du 16 Février 1991*
- 6 - *Décret 79-1165 du 20 Décembre 1979.*
- 7 - *Les Instructions officielles. N° 691 / MEN /DEP , 1978*

8 - *Réforme des Programmes de français*, 1995

9 - PDRH / FORMATION, *Pratique de l'écrit au collège*, Pôle régional de Dakar,  
MEN, 1996

**ANNEXES**

## CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION DU G.A.R.S.

La méthode de transcription élaborée par le Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe (G.A.R.S.) a un objectif bien précis : la recherche en morphosyntaxe et en syntaxe . Elle présuppose la possibilité d'identifier les morphèmes et s'accommode pour cette raison à l'orthographe française qui est une orthographe de morphème .

On écrit donc sous une forme orthographique tous les morphèmes prononcés quitte à en préciser éventuellement la prononciation réelle .

Cette transcription implique des conventions générales et particulières auxquelles on peut recourir en cas de besoin .

Nous donnons ci-après les principales conventions qui nous ont permis de transcrire de le corpus oral .

## CONVENTIONS GENERALES

### CORPUS ORAL

Les locuteurs sont mentionnés par l'initiale L et un chiffre :

L1, L2, à la marge du texte. Il arrive aussi que le locuteur ne puisse pas être identifié dans notre corpus quand il y a beaucoup d'intervenants et de chevauchements, dans ce cas, nous identifions le locuteur avec la lettre X (LX : locuteur non identifié).

Le texte comporte un minimum de symboles typographiques, qui correspondent à trois rubriques :

1. Les conventions générales, utilisées pour toutes les transcriptions.

1. 1. La notation des pauses et des interruptions, faite de façon approximative, sans mesure technique :

+	pause courte
--	pause moyenne
---	pause longue
////	interruption assez longue

1. 2. La notation des difficultés d'écoute :

X	symbole pour une syllabe incompréhensible
X X X	suite de syllabes incompréhensibles

1. 3. La notation d'alternances auditives, qui fournissent différentes possibilités de transcription :

**/d'accord, d'abord/** : entre barres obliques, séparées par une virgule, les différentes transcriptions possibles, la première étant jugé la plus probable.

**/ d'accord, O/** avec la même notation, hésitation entre une écoute et rien.

1. 4. Les alternances orthographiques

**/ces, ses/** entre barres obliques, séparées par une virgule, les deux orthographes possibles.

**il(s) chante(nt)** entre parenthèses, les marques graphiques dont il faut éventuellement tenir compte.

1. 5. Les amorces de mots graphiques

**adminis-** coupé par un tiret représente l'amorce probable d'un mot, ici *administration*.

1. 6. Les chevauchements de parole

**L.1 oui**

**L.2 d'accord** les portions d'énoncé prononcées par deux locuteurs en même temps sont intégralement soulignées.

2. Les appels de notes de bas de page

On signale en notes de bas de page les faits notables de prononciation ou de débit et certains événements de la situation qui paraissent significatifs comme les gestes, rires, bruits, etc. Là, nous avons

parfois intégré les rires dans le texte en mettant entre parenthèse le mot "rires" (rires) ou l'origine du bruit. On ne tiendra pas compte de ces mots entre parenthèses dans l'analyse syntaxique. Cependant c'est là un indice de convivialité car les Sénégalais aiment discuter en riant, en chahutant sans que cela nuise au sérieux de la discussion.

### 3. Les conventions particulières

Elles servent pour certaines observations phoniques ou morphologiques ; toutes les transcriptions ne s'y astreignent pas.

de : allongement d'une voyelle, marqué par deux points.

est.à absence de liaison remarquable . Là aussi, nous avons utilisé la consigne pour marquer les liaisons faites.

## FICHE SIGNALÉTIQUE RAMADAN

- \* Type de production ou contenu : Port du vêtement féminin durant le mois de Ramadan.
- \* Enregistrement et matériel d'écoute : Magnétophone "Sanyo" et magnéto "Contec"
- \* Date, lieu : Casette enregistrée le 14 Mars 1992 au Campus Universitaire
- \* Durée totale chiffrée en mn : Trente minutes (30 mn)
- \* Durée de la partie transcrite :
- \* Le débit du Locuteur 1 : 89 mots /mn  
" " " " 2 : 200 mots /mn  
" " " " 3 : 153 mots /mn  
" " " " 4 : 71 mots /mn
- \* Modalité de la transcription : G.A.R.S.
- \* Temps approximatif de la transcription en mn : 240 mn
- \* Le nombre de pages : 38 pages
- \* Présentation sommaire des Locuteurs (4)

Locuteur 1 : sénégalais - âgé de 30 ans - né à Thiès - en année de Licence

Locuteur 2 : sénégalais - âgé de 27 ans - né à Kaolack - en année de Licence

Locuteur 3 : Gambien - âgé de 32 ans - né à Banjul - en année de Licence

Locuteur 4 : Malien - âgé de 42 ans - né à Kayes - médecin

Remarques : Nombre d'intervenants : Quatre (4)  
Nombre de relances : sept (7) fois.

difficultés matérielles : Trop de bruits (après la rupture du jeûne, va-et-vient incessants, autour de la théière - visites régulières etc- )

## FICHE SIGNALITIQUE POLYGAMIE

Corpus: la polygamie recueilli par Louise DIENE

Date: le 20 Mars 1992

Lieu : N° 24 pavillon H au campus universitaire de l'UCAD

Matériel d'enregistrement : Petit magnétophone Sony

Durée de l'enregistrement : 30 mn

Durée de la partie transcrite : 30 mn

### Transcription

Modalité: convention du GARS

Temps de transcription : 15 H environ

Nombre de pages: 20

Nombre de locuteurs: 6

L1 (A. K. M. ), sexe masculin, âgé de 24 ans, étudiant en 2<sup>e</sup> année II

Géographie , mandingue .

L2 ( B. B. ) , sexe masculin , âgé de 24 ans, étudiant en 2<sup>e</sup> année II

Géographie , mandingue

L3 (M. T.) , sexe féminin, âgée de 25 ans étudiante en deuxième année de Droit ,mandingue et diola.

L4 (M. S. ) , sexe masculin, âgé de 25 ans, étudiant en première année Histoire , mandingue .

L5 ( I. S. ) , sexe masculin , âgé de 23 ans , étudiant première année Droit ,mandingue .

L6 (A. D. ) , sexe féminin , âgée de 23 ans , étudiante en première année de Lettres Modernes .

Remarques générales: quelques ennuis au début avec le magnétophone; tous les locuteurs mandingues sont originaires de Sédhiou .

## FICHE SIGNALÉTIQUE RESTAU U

<u>Nom du transcripteur :</u>	Aliou Cheikh LY
<u>Texte Polémique</u>	
<u>Titre :</u>	Restaurant (Restau) Universitaire
<u>Contenu :</u>	restaurant universitaire et cars rapides : problématique
<u>Date de l'enregistrement</u>	25 Mars 1992 dans une chambre d'étudiants au pavillon A
<u>Support :</u>	Grand magnétophone de marque Curvus
<u>Matériel d'écoute :</u>	Un Walkman
<u>Durée totale de transcription</u>	= 16 heures = temps de transcription
<u>Durée de la partie transcrite</u>	= 30 mn
<u>Débit des Locuteurs :</u>	Ils sont au nombre de 4 (L1, L2, L3, L4)
	L1 59 mots /mn
	L2 76 mots /mn
	L3 130 mots /mn
	L4 95 mots /mn

Nombre de pages : 64

L1 26 ans, de sexe masculin, Foutanké, étudiant-Poular semble être moins prolixe dans la discussion mais reste l'élément moteur autour duquel tourne toute la discussion.

L2 Difficile à saisir dans ses "cris". Tantôt reste très posé, s'éloigne même de la discussion par un mutisme passager, tantôt surprend par de brusques et "tympanisantes" déclarations = 30 ans - Wolof Gambien, étudiant

L3 Plus posé mais parfois insaisissable; ce qui explique beaucoup de passages incompréhensibles que nous avons notés xxx = 26 ans, Pulaar, Etudiant, Masculin

L4 Le plus difficile des quatre locuteurs, champion en chevauchement

Notons que L2 et L4 font de problème un /peolem/ et de parce que /pask/. Aussi l'usage du Wolof est fréquent chez L4

Les relances sont trop nombreuses, le relanceur étant L1

Difficultés : Nous avons eu trop de difficultés dans la transcription et dans l'écoute surtout. Difficultés dues d'abord à l'écouteur du Walkman qui nous a causé une plaie aux oreilles, ensuite aux trop nombreux chevauchements enfin (et surtout) aux passages inaudibles que nous avons voulu coûte que coûte transcrire.

## CORPUS JEUNESSE

Ce corpus est recueilli auprès de cinq étudiants en année de licence ou en maîtrise. Ils discutent des problèmes de la jeunesse et de la vie estudiantine.

Convention de transcription : G.A.R.S.

Nombre de pages : 18

## FICHE SIGNALITIQUE REPARATION

CORPUS : " Réparation " recueilli par Mouhamed Diarisso

CONTENU : Dans une chambre, à la Gueulé-Tapée, un professeur de sciences naturelles /L2 / et en même temps électronicien qui s'entretient avec un de ses collègues / L1 / qui veut apprendre l'électronique. Ce dernier est venu lui rendre visite. Leur discussion porte sur un magnétophone à dépanner; ensuite sur la présentation du jardin d'essai de leur établissement et enfin sur le problème de l'éducation des enfants en général .

Date de l'enregistrement : Jeudi 7 Février 1991

Lieu " " : Gueule-Tapée

Support : magnétophone mono

Durée " " : 26 minutes

Temps de transcription : 72 h

Modalité de la transcription: conventions GARS

Nombre de pages : 31

### Présentation des locuteurs

Nombre : 2

L1 sexe masculin, âgé de 37 ans, résident à Dakar , enseignant de profession et ayant fait des études jusqu'à l'université( licence Lettres Modernes ), originaire de Dakar.

L2 : sexe masculin, âgé de 31 ans ,résident à Dakar, enseignant de profession, électronicien et musicien en plus , des études jusqu'à l'université; originaire de la Casamance.

Remarques : Beaucoup de bruits pendant l'enregistrement ce qui rend parfois l'écoute très difficile ( cris d'enfants et des voix extérieures ). Les "il y'a " sont réalisés " y a "

## FICHE SIGNALFTIQUE Sen 92

Contenu : débat sur Sénégal 92  
Enregistrement :  
Date : lundi 4 / 2 /1991  
Durée totale : 25 mn  
Lieu : pavillon universitaire : Ya Salam  
Durée transcrite : 18 mn  
Matériel d'enregistrement : magnétophone NIA  
Débit du locuteur :  
Matériel d'écoute : magnétophone NIA

Transcription

Modalité de transcription : convention du G.A.R.S.

Temps approximatif de la transcription en mn :

Nombre de pages : 30 pages

### Présentation Sommaire des Locuteurs

<b>Locuteurs :</b>	Six étudiants participent à l'entretien						
L1 : 31 ans	habite	Dakar	et	est	originaire	du	Baol
L2 : 31 ans	"	"	"	"	"	"	"Cayor
L3 : 33 ans	"	"	"	"	"	"	Sine
L4 : 30 ans	"	"	"	"	"	"	Fouta
L5 : 34 ans	"	"	"	"	"	"	Cayor
L6 : 33 ans	"	"	"	"	"	"	Tamba

Remarques :

Tous les six intervenants sont en année de licence

difficultés : trop de locuteurs, souvent passionnés ce qui rend l'écoute difficile.

## FICHE SIGNALÉTIQUE MILIPOLI

Corpus recueilli auprès d'un bijoutier de profession âgé d'une cinquantaine d'années environ . Il a appris le français en milieu non institutionnel . Il a une performance orale certaine en français . En revanche sa compétence écrite est douteuse . Nous sommes donc en face d'un francophone chez qui le français est essentiellement une langue orale.

Durée de l'entretien : 45 mn

Durée de la partie transcrite : 45 mn

Transcription : convention du GARS

Temps de transcription : 15 heures environ

Nombre de pages: 57

Remarques : quelques fautes de prononciation et un répertoire lexical politique très riche ; la transcription est relativement facile. Nous avons, pour garder l'authenticité entière du texte, conservé la prononciation du locuteur :

"bénéficier" , "demande", "professionnel", "suspendre", "diffuser", "siffusamment" sont réalisés "bonéficier", "damande", "porfessionnel", "souspendre", "diffiser", "suffisamment".

Le locuteur ne respecte pas certains accords grammaticaux : par exemple l'antécédent de qui est presque toujours singulier si on observe la personne du verbe qui suit.

## Fiche Signalétique problèmes des étudiants

Transcripteur : Hawa SALL  
Contenu : Les problèmes des étudiants  
Type de production : explicatif  
Enregistrement : Jeudi 12 Mars 1992 à Claudel  
Support : magnétophone  
Durée totale : 60 mn  
  
Partie transcrite : 30 mn

### Débit du locuteur :

L1 216 mots / mn  
L2 175 mots / mn  
L3 190 mots / mn  
L4 200 mots / mn  
L5 157 mots / mn

### Transcription du GARS

Temps de transcription : 2900 mn  
Nombre de pages : 42 p

## LES SYSTEMES CONCESSIONNELS

Le dépouillement ayant consisté à faire l'inventaire des occurrences concessives ( logique, rectificative et argumentative), nous reproduisons ici les systèmes concessifs les plus récurrents et les plus significatifs .

Ainsi nous procédons à une simplification des données brutes . Ce qui permet une meilleure lisibilité et une meilleure exploitation du corpus .

*concession logique*

*« Bien que nous soyons pas à l'époque des tournois, c'est bien le « touss », le rythme d'entrée dans l'arène des lutteurs wolof qui est joué là-bas ».*

(Littérature, Cycle de sécheresse, p36, Ceikh Sow)

*« Lionceau, bien qu'il fût déjà capable d'abîmer tout animal de son âge d'espèce autre, ne marqua que de l'étonnement ».*

(Littérature, « Penda » in Karim, p206 Ousmane Socé)

*« Bien que l'ampleur des cafouillages se soit amoindrie par rapport au scrutin de dimanche dernier, les électeurs de Grand-Médina, Pikine et Thiaroye ont connu des difficultés à accomplir leur devoir de vote »*

(presse, Walf.n°14 28/11/1996)

*«Kodou avait encore confiance en son pouvoir bien qu'il demeurât discrète et même effacée devant son mari. »*

(Littérature, Excellence, vos Epouses !, P.11,C. Ndao.)

(L5) - *« maintenant à quel moment on doit commencer la dissertation + là aussi peut se poser un autre plus problème plus généralement on dit au second cycle plus bien qu'en troisième parfois il y ait des sujets d'ordre général».*

(Oral, Réparation )

*« Le ton du blanc, bien que léger, trahissait son paternalisme. »*

( Littérature, Le dernier de l'Empire, P.40 Sembène )

*« Bien qu'ayant atteint la limite fatidique des quatre épouses qu'un musulman ne devait pas dépasser, le chef fit la sourde oreille devant les protestations des marabouts et épousa Absa Dioum »*

(Littérature , Excellence, vos Epouses ,P.70,C.Ndao)

*« Muusa Saar bien que pauvre et illettré, était respecté par les adultes du quartier ».*

( Littérature, Excellence, vos épouses!, P.68, C. Ndao)

*« L'adjonction d'une rivale à ma vie ne lui a pas suffi, en aimant une autre, il a brûlé son passé moralement et matériellement. Il a osé pareil reniement ... et pourtant. Et pourtant, que n'a-t-il pas fait pour je devienne sa femme. »*

(Littérature, Une si longue lettre, M.Bâ, P23)

*« Ah ! je sais bien que plus d'un de Tes messagers a traqué mes prêtres comme gibier et fait un grand carnage d'images pieuses.*

*Et pourtant on aurait pu s'arranger... »*

(Littérature « Prière de paix », Hosties noires, P94 Léopold Sédar Senghor )

*« Nous vécûmes dans l'entente la plus parfaite ... Pourtant, dans le groupe, il y avait un garçon d'un caractère insupportable ».*

(Littérature, La Nuit et le jour, P 29, O. Sankharé )

*« A l'école Mass Massaer Niane de Mermos un jeune homme s'est vu, malgré sa vigoureuse protestation, refuser le vote suite à une farouche opposition du mandataire socialiste. Pourtant, d'après des témoins oculaires, ce n'était pas une nouvelle fabrication ».*

(Presse, Walfadjiri, n° 1536 du 25 /05 / 1998, P 5)

*« Amadou Top, tête de liste d'And -Jef/ PADS pour la région de Dakar est confiant à 24 heures des élections. Cependant il a quelques appréhensions ».*

( Presse, Sud - Quotidien , n° 23 /11 / 1996 .)

*« Même alité momentanément, il ( Premier Ministre ) participe au travail du gouvernement ».*

( Littérature, Le dernier de l'Empire, Sembène P.16)

*« Nous ne devons pas quitter nos maisons. Nous devons respecter nos engagements, même en l'absence du Vénérable. C'est tout ».*

(Littérature, Le dernier de l'Empire, Sembène P.27)

*« Le gouvernement n'a pas hésité à euh révoquer des gens + à licencier des gens + à suspendre + à même euh voler le salaire de certains travailleurs + malgré ça + le syndicat a pu tenir + pour euh avec + ses militants ».*

(Oral, Syndicalisme, P.24)

*« Goor Gnack ressentit l'atmosphère lourde de la maison. Il ne prenait plus ses repas en hâte, s'isolait pour la sieste, prétextait des dossiers importants à éplucher pour retourner tôt au bureau [...]. Une femme peut-elle vivre avec un homme en s'isolant pour toujours dans un monde d'insensibilité et de rancune entretenue ? Il y avait quand même tout ce passé fait de plaisirs, de bonheur partagé, et bien d'autres choses que Ndikou n'oubliera jamais ».*

(Littérature , Excellence, vos épouses!, P.45, C. Ndao )

L1 - *« Est-ce que nous ne devrions nous pas nous orienter vers euh + nos langues nationales pour essayer de leur donner le statut que le français a aujourd'hui ... »*

L2 - *« moi je dis c'est un prématuré quand même<sup>1</sup> parce que vers euh + si on fait quand même une analyse des statistiques du Sénégal on constate que peu au Sénégal eu à 90%le wolof qui est la première langue ».* (oral, L'usage du français au Sénégal)

- *« Est-ce que le Colonel Mané partage vos idées ? s'enquit-il, cherchant à établir le lien qui existait entre ce vieil homme et les militaires » ;*

- *Je ne sais rien du Colonel Mané.*

- *Quand même. »*

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.404, Sembène

*« Les langues se déliaient d'autant plus qu'il n'était pas donné à n'importe qui de voir la voiture d'un ministre, d'un responsable politique garer devant sa maison. Quand même, il y avait d'autres demeures plus dignes d'attirer Goor Gnak ! »*

(Littérature, Excellence, vos épouses!, P.99 C. Ndao )

*« Tous ceux qui le pouvaient investissaient les boutiques, les marchés et dépensaient fébrilement leur argent avant ce jour qui semblait fatidique. Et ceux comme Pauline qui ne le pouvaient pas, dépensaient quand même en imagination »*

(Littérature, Cycle de Sécheresse, P.56 C. Sow)

(L2) *« langues nationales qu'on devrait enseigner + bon + je pense quand même<sup>1</sup> parce que il faudrait éviter peut-être quelques problèmes à la longue il faudrait je pense qu'il y a quand même<sup>2</sup> quelques langues qui sont utilisées peut-être dans l'enseignement je sais pas supérieur je crois quand même<sup>3</sup> il y a le wolof d'abord il y a le sérère il y a le pular ».*

(oral, Français du Sénégal, P. 25)

*« Même si vous êtes de la même classe d'âge , vous devez savoir que vous parlez du Premier Magistrat de notre pays ». (Le Premier Ministre à Cheikh Tidiane Sall)*

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.28, Sembène )

*« Modou avait donc peuplé les rêves d'adolescence de la petite Nabou. Habitée à la voir, elle s'était laissée entraîner naturellement, vers lui, sans choc. Ses cheveux grisonnants ne l'offusquaient pas, ses traits épaissis rassurants pour elle. Et puis, elle aimait et aime encore Maodo, même si leurs préoccupations ne véhiculent pas toujours le même contenu. »*

(Littérature, Une si longue lettre, P70 , M.Ba .)

*« Même si j'ai perdu quelques unes de mes illusions, je ne me crois pas capable de faire comme les autres ».*

(Littérature, Excellence, vos épouses!, P.23 C .Ndao)

*« Dans les quatre lieux de vote de la commune de Vélingara, les opérations de vote n'ont démarré que timidement même si certains bureaux ont démarré peu après 8 heures ».*

(Presse Walf. n° 1536 du 25 /5 /1998)

*« Même si des voix ont pu s'élever par-ci par-là pour critiquer des aspects de la coopération U E / ACP, il est important que tout le monde sache, notamment nos partenaires européens, que Lomé constitue un cadre de coopération exemplaire, unique en son genre. (Moussa Traoré) ».*

(Presse, Le Courrier, n° 167, 1998)

*« Malgré un ciel plat sans relief ni profondeur le stade était archicomble ».*

(Littérature, Le dernier de L'Empire, P.285 Sembène)

*« Malgré la chaleur du matin il portait son costume trois pièces et son éternel chapeau en tweed sur la tête »*

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P398, Sembène )

*« Dès qu'il franchit le seuil, Nalla a senti qu'il s'était passé ou qu'il allait se passer quelque chose. Ses parents, malgré leur effort de paraître décontractés, sont trahis par la gravité inhabituelle de leur visage ». ( Littérature, L'Appel des arènes, P. 23)*

*« A l'école Mass Massaer Niane de Mermoz, un jeune homme s'est vu, malgré sa vigoureuse protestation, refuser le vote suite à une farouche opposition du mandataire socialiste ».*

( Presse, Walfadjiri n° 1536 du 25 /5/ 98 , P.5)

*« Le gouvernement n'a pas hésité à euh révoquer des gens + à licencier des gens + à suspendre + à même voler le salaire de certains travailleurs + malgré ça + et le syndicat a pu tenir + pour euh avec + ses militants ».*

(oral , Syndicalisme , P.24 (L2)

« - Mon cher Abdou [...] .Pendant de nombreuses années j'ai mené une misérable existence et je risquerai de te peiner en évoquant les malheurs qui m'ont frappé.  
- Au contraire, repartis- je serai affligé qu'en dépit de nos vieilles relations tu demeures sur la réserve . Allons ! Confies- toi à ton ami ».

(Littérature, La Nuit et le jour, O. Sankharé)

« Nos promenades se prolongeaient fort avant dans la journée. En dépit de la fatigue, nous continuions à marcher ».

(Littérature , La Nuit et le jour , P.25 , O . Sankharé)

« ( L3 ) tu n'as plus le droit de faire des grèves si tu fais les grèves + on va te chasser purement et simplement et prendre d'autres + ici au Sénégal on sait pas + y a beaucoup de chômeurs + y a beaucoup de sans emplois + qui sont là à attendre + malgré que tu n'es pas payé .. à la sueur de ton front + mais tu n'y peux rien + parce que c'est l'Etat qui nous a vendus + aux étrangers qui ont actuellement les usines ».

( Oral, Gardiennage )

« Malgré un taux d'abstention particulièrement élevé (pratiquement un peu plus du tiers des inscrits dans la commune de Patte d'Oie Bulders on a voté), c'était la joie et l'effervescence pour les partisans de Djibo Kâ qui ont chanté et dansé jusque tard dans la nuit. Ceci nonobstant les quelques incidents et couacs constatés dans l'organisation des opérations électorales dans la commune, on a oublié les problèmes de la journée. « L'essentiel c'était de gagner et c'est maintenant chose faite lâche dans l'euphorie totale un des mandataires du Renouveau ».

( Presse, walfdjiri, P.4; 25 / 5 / 1998 N° 1536 )

« Nous n'avons ainsi pas pu démarrer au même moment que les autres partis. Nonobstant ce retard d'une dizaine de jours nous avons pu nous déployer à l'intérieur du pays où les gens nous attendaient ».

( presse, Sud - Quotidien. N° 1535. 23 et 24 mai 1998 )

L3 « y a des modes d'habillement littéralement provocant l'individu quoi + donc pour peu qu'on ait pas + comment dire une résistance (....) on est tenté ... »

( Oral, Ramadan P.5 )

« Tokosel exigeait un engagement net, sans bavures de celui qui demanderait sa main, il devrait prendre acte de l'existence tacite de liens indissolubles entre le campement et la sage-femme. Quel que soit le confort que lui promettait Goor Gnak, il n'était pas question d'aller seule jouir à Dakar de l'aisance des gens nantis, dans des villas visitées de la seule brise. »

( Exemple, Excellence, vos épouses!, C. Ndao, P.53 )

« Quels que soient le lieu et le moment, le vieil homme professait une franchise qui frisait la naïveté . »

( Littérature, Le dernier de l'Empire, S. Ousmane, P.57).

« J'ai vu un film où les rescapés d'une catastrophe aérienne ont survécu en mangeant la chair des cadavres.

Ce fait plaide la force des instincts enfouis dans l'homme, instincts qui le dominent, quelle que soit son intelligence. »

( Littérature, Une si longue lettre, M.Bâ, P.52 )

« Nous nous réclamons un pays à majorité musulmane donc nous ne devons pas + pour n'importe quel + pour comment dirai - je encore quel que soit le prétexte nous ne devons pas ternir : oui c'est ça ternir la valeur qu' l'Islam avait ici au Sénégal. »

( Oral, Islam / Politique, PP.10.11 )

« Muette, la masse où l'on se disputait pourtant les places, s'écarta instinctivement, on aurait dit respectueusement, devant la femme. Dans cette face, maintenant rapprochée, on pouvait lire, quoique difficilement, une expression plus terrible que la détresse. »

( Littérature, Cycle de sécheresse, PP 5 - 6, C.C. SOW )

*Oui, je ne suis pas courageux, Samba, mais pour cette fois je me sens quand même ton égal.*

(Littérature, Cycle de sécheresse, P143)

*Car nous sommes là tous réunis, divers de teint-il y en a qui sont couleur de café grillé,  
d'autres bananes d'or et d'autres terres des rizières*

*Divers de traits de costume de coutumes de langue ; mais au fond des yeux la même mélodie  
de souffrances à l'ombre des longs cils fiévreux*

(Littérature, L.S. Senghor, Hosties noires)

*Une mère devine les pensées de son enfant ; quelle que soit la décision à prendre, qu'elle ne  
trahisse pas ton sang, ton honneur.*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury, P36)

*je t'avertis déjà, je ne renonce pas à refaire ma vie. Malgré tout-déception et humiliations-  
l'espérance m'habite.*

(Littérature, M. Ba, Une si Longue Lettre, P131)

*Lui-même Karim était content de son allure pourtant empâtée, que lui envoyait le vaste mur-  
miroir du salon.*

(Littérature, C. SOW, Cycle de sécheresse, P2)

*Que de lutte ! J'ai triomphé de la coalition des coépouses, des philtres de mort, des  
jalousies, pour l'avènement de mon fils. Pourtant, tous les autres héritiers de Biram  
intriguaient.*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury, P65)

*Assurons le trône au nom de Ndiaye, quoi qu'il arrive.*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury, P48)

*Quelque puisse être ton avenir, Daouda, tu dois tenir ton sang.*

(Littérature, O. Sembène, Le Dernier de L'empire)

*Nos maris, Aïssatou, si malheureuse que fût l'issue de nos unions, nos maris avaient de la grandeur. Ils avaient mené le combat de leur vie, même si la réussite leur échappait ; u en vient pas facilement à bout des pesanteurs millénaires.*

(Littératures, M. BA, Une si Longue Lettre, P106)

*Mais, il est des circonstances de la vie où nos plus nobles principes s'évanouissent brusquement ou fumée.*

*On a beau être l'homme le plus sage, on est contraint de sortir de ses gonds.*

(Littérature, O. Sankharé, La Nuit et le Jour, P.29)

*Nonobstant sa retenue et sa timidité, il avait su gagner l'affection d'une jeune fille du quartier qu'il fréquentait avec assiduité.*

(Littérature, O. Sankharé, La Nuit et le Jour, P.36)

*Comment, tout infirme que tu es, as-tu réussi à commettre ce forfait ?*

(Littérature O. Sankharé, La Nuit et le Jour, P.28)

*Nos promenades se prolongeaient fort avant dans la journée. En dépit de la fatigue, nous continuions à marcher.*

(Littérature, O. Sankharé, La Nuit et le Jour, P.25)

*Bien que l'ampleur des cafouillages se voit amoindrir par rapport au scrutin de dimanche dernier, les électeurs de Grand-Médine,, Pikine et Thiaroye ont connu des difficultés à accomplir leur devoir de vote.*

(Presse, Walf, N° 1411, 28/11/96)

*Quoi qu'on pense du Leader de And-Jéf-Parti Africain Pour la Démocratie et le Socialisme (AJPADS), il est difficile de ne pas lui prêter une oreille attentive quand il se présente comme le « candidat de l'unité ». Les apports de son organisation depuis 3 ans pour fédérer les énergies de gauche ont abouti à la fusion avec UDP, OST et le cercle des lecteurs Suxuba.*

(Presse, Sud, N° 7, 10/2/93, P1)

*Ecoutez-moi, Tirailleurs à la peau noire, bien que sans oreilles et sans yeux dans votre triple enceinte de nuit.*

*Nous n'avons pas loué de pleureuses, pas même les larmes de vos femmes anciennes  
Elles ne se rappellent que vos grands coups de colère préférant l'ardeur des vivants.*

(Littérature, L.S. Senghor, Hosties noires, P62)

*Au pied de mon Afrique unifiée depuis quatre cents ans et pourtant respirante  
Laisse-moi Te dire Seigneur, sa prière de paix et de pardon.*

(Littérature, L.S. Senghor, Hosties noires, P90)

- *Mon cher Abdou (...). Pendant de nombreuses années, j'ai mené une misérable existence et je risquerais de te peiner en évoquant les malheurs qui m'ont frappé.*

- *Au contraire, répartis-je, je serais affligé qu'en dépit de nos vieilles relations tu demeures sur la réserve.*

*Allons ! Confie - toi à ton ami. Mes supplications furent si pressantes qu'il céda finalement.*

( La Nuit et le jour, pp. 5,6).

- *Que se passe t-il ? Tu travailles dans le bureau ?*

- *Non. J'avais soif. Je viens de la cuisine.*

*Il ( Abdou) a déploré avoir eu à mentir. Il en a même quelque peu souffert, car il n'a jamais aimé mentir. Son père lui disait : « Quand tu auras le couteau sur la gorge, dis quand même la vérité »*

(L'appel des arènes p.124).

*« Ceux qui avaient connu Grand - Mère à l'époque, racontaient qu'elle avait séduit un chef de Province descendant d'une ancienne famille princière et que cela avait beaucoup fait jaser. Bien qu'ayant atteint la limite fatidique des quatre épouses qu'un musulman ne devrait pas dépasser, le chef fit la sourde oreille devant les protestations des marabouts et épousa Absa Dioum »*

(Excellence, vos épouses! P. 70)

« Les juges auront beau être indulgents, rien ne sera fondamentalement changé, tant que la société - dont émane la loi - n'aura pas été modifiée. »

( Littérature, Le dernier de l'Empire, Sembéne.)

« Diattou a beau appartenir au corps médical, elle a beau balayer tabous et superstitions, elle n'a jamais pu se libérer de certaines idées reçues. »

( Littérature, L'Appel des arènes, P. 109, A.S. FALL)

« La sagesse de ma grand-mère me revenait encore à l'esprit : On a beau nourrir un ventre, il se garnit quand même à votre insu ». »

( Littérature, Une si longue lettre, P. 113, M. Bâ)

« je dis aujourd'hui que on a beau critiquer les étudiants + d'accord y a de quoi les critiquer + parce que toute chose a des limites ». »

( oral, Problèmes des étudiants, P.14 )

« Jamais élection au Sénégal n'a été si mal organisée ( ... ) ». L'Administration a beau être dépourvue de moyens, elle a quand même une expérience que lui envient beaucoup de pays ». »

( presse, Wal-Fadjri, N° 1408 25/11/1996

« Si longue et si noire que soit la nuit, il vient toujours une heure où enfin le jour se lève ». »

( Littérature, La nuit et le jour, P. 78, O.Sankharé )

« L'homme malhonnête, pour peu qu'il soit riche, jouit du respect et de la considération. » ( Littérature, La nuit et le jour, P.21, O. Sankharé )

*concession rectificative*

*Dans la commune de Louga, le vote s'est déroulé dans le calme, même si à Santhiaba Sud où des militants de l'opposition et ceux du parti Socialiste ont échangé de vifs propos devant le centre de vote.*

(Presse, Walf, N° 1536, P6)

*« Moi, Diaraf des Esclaves, j'approuve. Mais je comprends les objections des autres. »*

(Littérature, C. NDAO, L'exil d'Alboury, P48)

*Les électeurs du Département de Tambacounda ont voté dans le calme, dans la matinée du dimanche 24 Mai. Les bureaux de vote qui ont démarré avec quelques minutes de retard... hormis ces dysfonctionnement, le vote s'est globalement déroulé dans le calme.*

(Presse, Sud-Quotidien, N° 1536, P11)

*Djibril Diop Mambéti... la danse continuelle de ses mains, trace dans l'espace un ballet que l'on a du mal à suivre. Cependant, on sent qu'il veut nous faire partager un image claire dans sa tête.*

(Presse, Sud-Quotidien, N° 1072, P4)

*L2 ...oui la médecine traditionnelle a des atouts + mais également beaucoup d'inconvénients.*

(Oral, Entretien avec un médecin)

*D'allure correcte dans la rue, il passait pour « sérieux » de l'avis des vieillards. A demeurant, il était « joyeux compagnon », franc, serviable avec ses amis mais un tantinet polisson pour les jeunes filles de son âge.*

(Littérature, O. Socé, Karim, P18)

*Je ne vous ai pas reconnus sous laalebasse du casque sans panache.*

*Je n'ai pas reconnu le hennissement chevrotant de vos chevaux de fer qui boivent mais ne mangent pas.*

(Littérature, L. S. Senghor, Hosties noires, P87)

*« Ils ont crée le S U D E S, le G E S , le G E S euh a remplacé donc euh le S U E L + sur le terrain syndical... mais les contradictions qui étaient nées au sein des partis politiques et euh même du mouvement + euh étudiant alors ça euh a amené beaucoup de problèmes et beaucoup de déboires au sein de ce syndicat là quoique les gens ont lutté de toutes leurs forces y en a qui sont allés en prison + y en a qui ont perdu leur emploi »*

( Oral, Syndicalisme, P 20 )

*« Les manifestations auxquelles vous avez participé durant la campagne ont donné l'impression que votre parti a fait une campagne plus que modeste. »*

- Serigne Diop ( P.D.S - R ) : *« Cela est dû à l'absence de moyens quoique nous ayons fait une campagne moins modeste que certains partis dont les manifestations ont été couvertes par la Presse. »*

( Presse, Sud - Quotidien, Nov .1996, n°1056)

*« L es deux hommes avaient la même fougue naturelle, la même propension à se révolter face à l'injustice, le même élan de générosité. Mais ils n'étaient du même bord. »*

(Presse, Le Témoin, N°342, P.6)

*« Il est d'accord. Mais il ne partira qu'avec Soutapha. »*

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.389, Sembène)

*« Les Sénégalais sont accueillants, mais hypocrites. »*

(Oral, les Gabonais de Dakar)

Témoin : *Est-ce que vous connaissez personnellement Senghor ?*

I.D. Blondin : *Senghor ? Je le connaissais personnellement. Mais nous n'avons jamais eu de bons rapports. Je fréquentais sa famille à Joal.*

(Presse, Le Témoin, N° 318)

*Les deux hommes avaient la même fougue naturelle, la même propension à se révolter face à l'injustice, le même élan de générosité. Mais ils n'étaient du même bord.*

(Presse, Le Témoin, N° 342, P6)

*Dans la commune de Louga, le vote s'est déroulé dans le calme, même si à Santhiaba Sud où des militants de l'opposition et ceux du parti Socialiste ont échangé de vifs propos devant le centre de vote.*

(Presse, Walf, N° 1536, P6)

*« Moi, Diaraf des Esclaves, j'approuve. Mais je comprends les objections des autres. »*

(Littérature, C. NDAO, L'exil d'Alboury, P48)

*Les électeurs du Département de Tambacounda ont voté dans le calme, dans la matinée du dimanche 24 Mai. Les bureaux de vote qui ont démarré avec quelques minutes de retard... hormis ces dysfonctionnement, le vote s'est globalement déroulé dans le calme.*

(Presse, Sud-Quotidien, N° 1536, P11)

*Djibril Diop Mambéti... la danse continuelle de ses mains, trace dans l'espace un ballet que l'on a du mal à suivre. Cependant, on sent qu'il veut nous faire partager un image claire dans sa tête.*

(Presse, Sud-Quotidien, N° 1072, P4)

*L2 ...oui la médecine traditionnelle a des atouts + mais également beaucoup d'inconvénients.*

(Oral, Entretien avec un médecin)

*D'allure correcte dans la rue, il passait pour « sérieux » de l'avis des vieillards. A demeurant, il était « joyeux compagnon », franc, serviable avec ses amis mais un tantinet polisson pour les jeunes filles de son âge.*

(Littérature, O. Socé, Karim, P18)

*Je ne vous ai pas reconnus sous la calebasse du casque sans panache.*

*Je n'ai pas reconnu le hennissement chevrotant de vos chevaux de fer qui boivent mais ne mangent pas.*

(Littérature, L. S. Senghor, Hosties noires, P87)

Témoin : *Est-ce que vous connaissez personnellement Senghor ?*

I.D. Blondin : *Senghor ? Je le connaissais personnellement. Mais nous n'avons jamais eu de bons rapports. Je fréquentais sa famille à Joal.*

*concession argumentative*

« - Nous devons quitter cette ville, dit - elle [Diatou] dans un accès de colère. Quittons cette maudite ville! Tous nos malheurs ont commencé ici. Partons. (Ndiogou ne s'est pas départi de son calme. Ses mâchoires se sont resserrées. Son corps s'est raidi et ses pieds ont touché le bord du lit. Il a posé le journal qu'il parcourait sur la table de chevet. Il s'est redressé pour mieux se faire entendre de sa femme qui est là, assise à côté, la tête dans les mains.)

- S'il faut absolument partir, je suis d'accord, mais même dans ce cas tu sais bien que cela ne peut se faire du jour au lendemain.. Patience donc et raisonnons un peu. Je suis venu ici pour mon travail. J'ai mis au point un vaste programme de recherches que je voudrais concrétiser, au moins en partie. Et puis, il y a un grand problème humain : est-ce le moment d'abandonner les éleveurs à leur sort ? Je n'ai pas le droit de les trahir dans le combat que nous menons ensemble contre les incidences de la sécheresse. Ils n'ont que le bétail. Ils ne vivent que pour les bêtes et ils comptent sur moi pour les aider à sauver celles qui ont survécu. As - tu jamais vu l'œil hagard et le visage macabre d'un éleveur qui a perdu une, deux, trois, puis dix bêtes, puis vingt! Non... Ce n'est pas le sentiment de perdre une richesse... matérielle. C'est autre chose de plus complexe, de plus profond. Les bêtes, c'est leur vie. C'est le sens de leur vie... Quelque chose de plus sublime. Difficile à définir... Ai-je le droit de les pousser au suicide? Tu sais bien qu'ils se suicident ... Tu le sais, Diatou, tu les as vu se suicider... »

( Littérature, L'Appel des arènes pp.129/130 )

« C'est un vieux toqué qui a tout manigancé. J'ai été son Premier ministre, cela est vrai. Mais, c'était lui, lui seul qui décidait des orientations. »

( Littérature, Le dernier de l'Empire, p 368 )

« Je dis toujours à mes enfants : vous êtes des élèves entretenus par vos parents. Travaillez pour mériter leurs sacrifices. Cultivez-vous au lieu de contester. Devenus adultes, pour que vos points de vue aient du crédit, il faut qu'ils émanent d'un savoir sanctionné par des diplômes. Le diplôme n'est pas un mythe. Il n'est pas tout certes. Mais il couronne un savoir. »

( Littérature, Une si longue lettre, pp 105 - 106 )

L2 *Je vais pas répéter ce que je viens de dire mais c'est tout simplement pour dire que c'est un ce sont des milieux bien précis--- l'école + l'Université le lycée le cours moyen où l'on parvient ... à s'épanouir dans cette langue.*

(Oral, Militaire)

- *Karim, ne nous donnes-tu pas un cadeau de réception ? hasarda la plus audacieuse.*  
- *Je voudrais bien, mais vous êtes arrivées à l'improviste ; prévenu j'aurais fait plus pour vous quelque de grand.*

(Littérature, O. Socé, Karim, P9)

L1 *...Avec la modernisation il y a un contact + un brassage effectivement entre les européens et les autochtones que nous sommes donc il y a effectivement si vous voulez une in-interdépendance une + bon + une symbiose...*

L4 *Moi je suis pas d'accord / avec o / c'est vrai nous vivons sur un village planétaire + bon où tout s'imbrique mais ce qu'il faut + ce que j'ai constaté[...] à l'université les filles s'habillent comment en jupe et en pantalon ...*

(Oral, Ramadan)

Témoin : *En apprenant ton élection de meilleur artiste de l'année en Espagne où tu te trouvais, quelle a été ta réaction à chaud ?*

Youssou Ndour : *Il est que j'étais serein. Il est vrai que j'étais très content mais je m'attendais à cela quand même.*

(Presse, le Témoin, N° 316)

*Je ne laisserai la parole aux ministres et aux généraux.*

*Je ne laisserai pas - non ! - les louanges de mépris vous enterrer furtivement.*

*Vous n'êtes pas des pauvres aux poches vides sans honneur*

*Mais je déchirerai les rires banania sur tous les murs de France.*

(Littérature, L.S. Senghor, Hosties noires)

*Je mourrai certes, puisque le destin des miens est de disparaître dans la folie de nos tambours, mais je ne partirai pas seul, cette fois, dans vos sombres machinations.*

(Littérature, Cycle de sécheresse, P41)

« Fausses pièces d'identité, cartes d'électeurs non conformes, absence d'encre indélébile, isolements mal faits, corbeilles non disponibles... Les impairs matériels étaient nombreux hier sur l'ensemble du territoire de la région de Dakar, avec cependant des situations contrastées suivant les localités. La zone allant de Dakar - Plateau à Hann a par exemple parfaitement illustré cette situation. Du stade Iba Mar Diop à Mermoz en passant par Soumbédioune ... »

(Sud-Quotidien, N° 1536, 25/5/98, P.5)

L1 - « C'est vrai + les conditions ne sont pas favorables + du tout + mais il faut travailler ».

L3 - « On n'est obligé d'accepter + de se conformer à ces choses-là + parce qu'on est là pour réussir + on a des problèmes certes + mais il n'est dit : qu'on ne peut pas vivre avec + ça a toujours été ainsi + dans cette université ». (Oral, Problèmes étudiants)

L0 Les sénégalais n'ont pas l'habitude de parler français +

L2 ça c'est vrai

L0 tu vois

L1 non quand même à l'école + à l'école quand même tu dois parler français.

(Oral, Gabonais)

*Nous sommes courageux, mais peu nombreux. Nous avons que des fusils, des sabres, des lances.*

*Au fur et à mesure que les spahis avancent, les dynasties tombent.*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury, P46)

*Bourba, accorde-nous le droit d'aimer le pays et de le servir à notre façon. Certes, nous te devons beaucoup ; mais notre foi en toi, notre attitude pendant tes campagnes nous ont été élevées à notre situation.*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury, P53)

*La décision est peut-être sage, mais honore-t-elle ton lignage ?*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury)

*Ta générosité est louable. Mais avons des devoirs, d'abord envers nous, envers le peuple du Djoloff, envers le pays.*

(Littérature, C. Ndao, L'exil d'Alboury, P34)

L4 - « bon + moi ce que je voudrais dire + c'est que toi tu viens de dire que qu'on ne peut pas vouloir une chose et son contraire + tu sais très bien que + nous tous on a abandonné nos familles pour venir ici travailler + nous fatiguer ici suer supporter toutes sortes de problèmes han + mais c'est pour objectif bien défini + c'est parce qu'on veut des diplômes et tu sais très bien que quand on + puisque tu as dit que pour avoir des diplômes + faut travailler mais on travaille + mais c'est que dans les conditions faut voir les conditions dans lesquelles on travaille + ce sont les conditions qui ne sont pas ce sont les conditions qui ne sont pas favorables (... ) on supporte on supporte et un beau jour on ne peut plus supporter + maintenant on n' a on n'a qu'à employer l'arme dont on dispose à savoir la grève hen. »

L1 - « C'est vrai + les conditions ne sont pas favorables + du tout + mais il faut travailler moi moi je dis pas que les étudiants ne travaillent pas + je n'ai jamais dit que les étudiants ne travaillaient pas + moi + le problème que la solution que je propose c'est d'aller dans les amphis + de ne pas boycotter systématiquement les cours + aller dans les amphis travailler mais nos aînés sont passés par là + mais où sont-ils maintenant + ils sont sortis + ils ont leur travail + ils ont leur boulot(...) on a qu'à faire comme eux travailler + travailler dur + c'est vrai les conditions ne sont pas du tout faciles + mais on n'a pas autre chose à faire.»

( Oral, Problèmes des étudiants, pp. 39 - 40 )

L3 « Les professeurs sont : je vais pas dire mais attention y a aussi vraiment + certains d'entre eux dont vraiment leur manière de dispenser leurs cours aussi han laisse à + vraiment à désirer + puisque + vraiment + + en effet, je ne suis pas bien placé puisque je ne suis qu'étudiant je ne peux pas + en fait juger un professeur + mais je dis vraiment la manière dont ils nous dispensent les cours vraiment ne nous conviennent pas du tout ».

(Oral, Jeunesse, pp. 8-9)

« L'exception de l'égalité est amusante. De tout temps, le vote du Président de la République est un moment particulier où des lois de la République sont mises entre parenthèse. Sans doute contre la volonté du Président lui-même. Certes, un président

*a des privilèges que la République lui donne pour de multiples raisons. Mais ces privilèges ne sont pas extensibles géographiquement. »*

(Presse, Walfadjiri, n°1408 du 25 /5/1996)

*« Ce que nous avons vécu dimanche et mercredi , c'est tout sauf des élections. C'est vrai que les P.V ont été annulés . Mais le problème c'est que la fraude organisée en amont ne pouvait pas se refléter sur les P.V. »*

(Presse, Sud - Quotidien, n°1096 )

*« Goor Gnak avait déjà été ministre de l'Agriculture, des Travaux Publics et de la Santé. Il avait la réputation d'un grand travailleur, d'un homme formé sur le tas mais qui connaissait ses dossiers. Certes, il était surtout politique. Il ne s'en cachait pas, cependant il évitait d'être à la tête d'un département ministériel comme simple figurant, laissant l'essentiel entre les mains d'une Assistance Technique qui ne manquerait de médire de lui dès qu'il aurait le dos tourné. »*

(Littérature, Excellence, vos épouses!, P.19)

(Le père) *« - Si un âne te culbutait, te mettrais- tu sur ton dos pour le jeter à terre? Non, fais toujours le bien même si tu n'es pas payé de retour.*

(Le narrateur) *- Le principe me paraît généreux .Seulement , aux yeux de la foule, on risque de passer pour un lâche .*

(Littérature, La Nuit et le jour, P.8)

*« - La première dame d'un pays doit en être native...*

*- Je (C.T. Sall) ne serais pas aussi extrémiste que ma femme. Néanmoins, je dois reconnaître que pour l'orgueil et la fierté nationale, le couple présidentiel doit être originaire du pays. »*

(Littérature, Le dernier de l'Empire, P.24)

*« Les tâches les plus urgentes ont été exécutées. Il reste seulement quelques détails à régler mais ils n'ont pas d'incidence majeure sur l'organisation.*

*J'avoue que ça n'a pas été un travail aisé mais on est quand même parvenu à le réaliser car nous avons des jeunes dynamiques qui ont le cœur à l'ouvrage. » (Le Témoin n° 340)*

*« Les âmes sensibles ne manqueront pas de verser des larmes en le lisant. Elles verront avec beaucoup d'amertume combien le destin s'est plu à s'acharner sur ce jeune garçon.*

*Néanmoins, cette relation, quoique triste, trahit par endroit l'humeur joyeuse et joviale du narrateur. »*

(La nuit et le jour)

(Goor Gnak ) - *Disons l'affaire*

(Bookar ) - *Quelle affaire ?*

(Goor Gnak) - *La raison de ma « chute »*

( Bookar ) - *En vérité, tu agis comme un novice*

(Goor Gnak) - *On ne peut quand même pas destituer un ministre sans raison.*

(Excellence, vos épouses!)

*L1... Bon maintenant docteur + nous allons sortir du médical + parce que je voudrais que vous me parliez un peu de la relation homme, femme.*

*L2... Ah là vous touchez un... un nœud extrêmement serré extrêmement / ténu extrêmement complexe mais tout aussi bien indispensable agréable par moments également...mais qui constitue quand même la base de + de toute société ça il faut bien l'accepter + je pense que la relation homme femme.. au delà de toutes les définitions proposées aussi bien sur le plan scientifique sur le plan + religieux sur tous les plans.*

*« Entretien avec un médecin » réalisé par une étudiante en lettres modernes(L1 : 24 ans - Célibataire) dans le Cabinet d'un docteur ( L2 : 33 ans - marié ), interne des Hopitaux, Neuro-chirurgie au C.H.U(Centre Hospitalier Universitaire) de Fann.*

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

Inspection d'Académie de Dakar

Route des Dardanelles

Tél: 22.09.44 / 21.72.62

B.P.: 517

DAKAR

N° 0123 / IA/DK

Dakar, le.....16...JUIN...1999.....

*L'Inspecteur d'Académie*

17

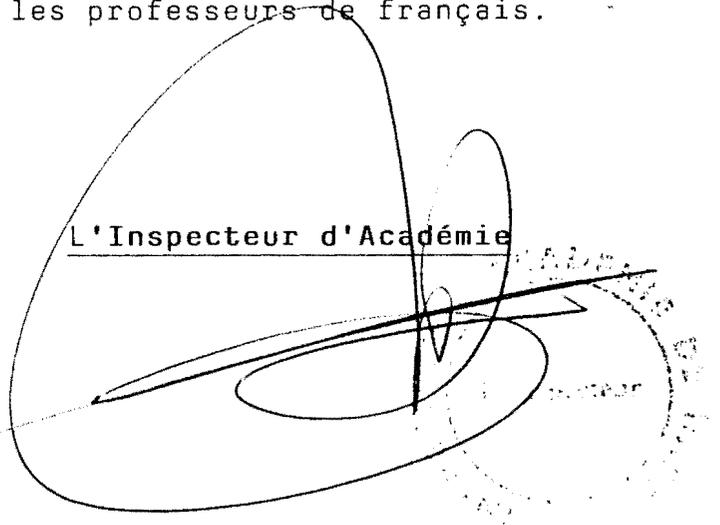
Messieurs les Principaux et Proviseurs  
de Collèges et lycées de la Région.

OBJET : lettre d'introduction.

Dans le cadre de la préparation de son doctorat de 3e cycle en lettres Modernes sur le thème, "Etude pragmatique et socio-linguistique de la concession " Monsieur Moussa FALL, INSpecteur de l'Enseignement en service à l'Inspection Départementale de l'Education Nationale de Sédhiou voudrait mener des enquêtes sur les pratiques scolaires dans les lycées et Collèges de la Région.

Je vous demande de bien vouloir lui réserver un bon accueil dans vos établissements, de lui faciliter l'accès aux documents et le contact avec les élèves et les professeurs de français.

L'Inspecteur d'Académie

A large, stylized handwritten signature in black ink is written over the typed name 'L'Inspecteur d'Académie'. To the right of the signature, there is a circular official stamp, partially obscured by the ink. The stamp contains text that is difficult to read but appears to be an official seal or stamp of the Ministry of National Education.