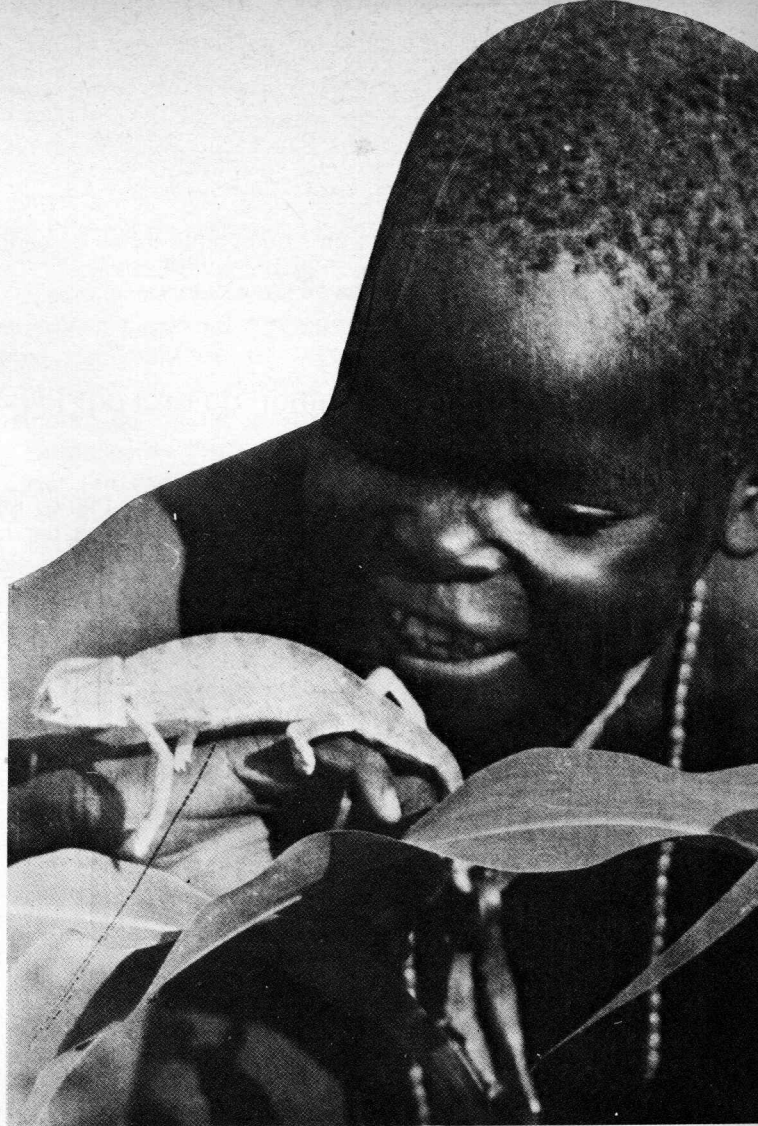


rôle de la parole dans l'adaptation au milieu



L'intention première de toute pédagogie au sens large est, semble-t-il, d'aider le jeune individu à prendre sa place dans le groupe social auquel il appartient et à se définir par rapport à ce groupe et à ses différentes composantes, ainsi que par rapport au monde extérieur.

Le groupe se définissant à son tour par rapport à d'autres groupes plus ou moins proches avec lesquels il entretient des relations, l'adaptation plus ou moins réussie de l'individu sera fonction de son acceptation de ces différents réseaux de relations et de l'aisance plus ou moins grande avec laquelle il y trouvera sa place et sa justification. Le résultat dépend d'efforts conjugués : celui de l'enfant qui enregistre et assimile les données de son expérience ; celui de son entourage dont les conduites sont données, explicitement ou implicitement, comme modèles : celui enfin des institutions proprement pédagogiques (enseignement, initiation).

Dans les sociétés où la parole a conservé ses fonctions essentielles de moyen de communication entre les hommes et de véhicule de transmission des valeurs culturelles, où elle est l'objet de soins et de règles stricts qui en assurent l'efficacité, la conservation et le bon usage, il semble évident qu'elle doive jouer un rôle prépondérant dans cette prise de conscience par l'individu de la place qu'il doit occuper dans le monde en général et dans son groupe en particulier. Dès sa naissance, le jeune Africain vivant en milieu traditionnel est investi par un réseau serré de paroles efficaces qui vont concourir à son adaptation au milieu et l'aider à se définir lui-même de manière à se sentir à sa place dans le monde. C'est en effet essentiellement par la parole que vont s'opérer à la fois sa socialisation et sa prise de conscience du monde extérieur (1).

Nous envisagerons essentiellement dans cette étude le problème, peu étudié jusqu'à présent, de l'insertion au milieu par l'apprentissage même de la **langue** et de la **parole** (2). Le rôle pédagogique proprement dit de la parole tel qu'il se manifeste à travers un enseignement institutionnalisé et une littérature orale concourant à la transmission de la connaissance, ne

* Extrait de *Dossiers Pédagogiques*. Vol. II n° 10.

(1) Pour une description détaillée de la conception de la parole dans certaines sociétés africaines, nous renvoyons à notre propre étude 1965 et celle de D. Zahan, 1965.

(2) La « langue » est d'après F. de Saussure, qui a le premier introduit cette distinction, la partie sociale du langage : « Elle est extérieure à l'individu, qui, à lui seul, ne peut ni la créer, ni la modifier. La « parole » est au contraire, l'utilisation et l'actualisation par un individu de la « langue » ainsi définie.

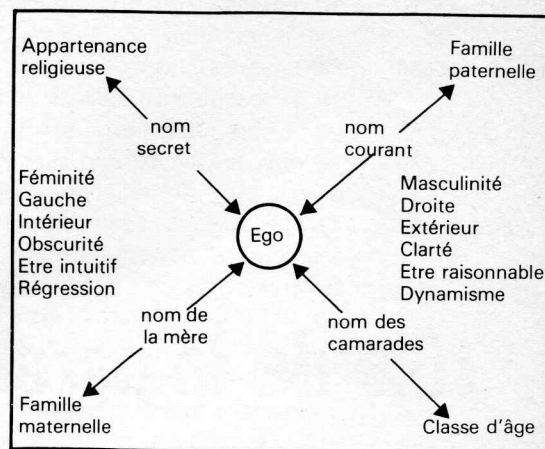
pourra être qu'évoqué ici et demanderait une autre étude.

la définition du moi par la parole les noms

En arrivant au monde, tout nouvel individu est immédiatement pris en charge par un groupe qui le reconnaît comme un des siens et lui confère une marque verbale qui doit lui servir à s'identifier, c'est-à-dire à définir sa propre identité et à se reconnaître comme unique en se différenciant des autres individus. Cette marque verbale, c'est un **nom**, ou plutôt un **ensemble de noms** dont la pluralité même va aider l'enfant à se situer à différents niveaux de la réalité sociale. Dès le début de son apprentissage de la parole, il va en effet apprendre à se reconnaître comme porteur de ces noms en relation avec d'autres individus ou groupes d'individus.

le système de dénomination individuelle comme facteur d'identification

La pluralité, fréquente en Afrique, des noms individuels confronte l'enfant à un certain nombre de relations au sein même de sa famille et l'aide à prendre conscience des différents éléments qui la composent. Nous prendrons l'exemple des Dogon du Mali, qui peut être considéré comme caractéristique. Dans cette société (patrilinéaire et patrilocale), l'enfant reçoit à sa naissance un nom du patriarche de sa famille paternelle : c'est le « nom courant » ou « nom semence » qui sera le plus couramment utilisé pour le désigner. Il reçoit ensuite un « nom secret » imposé par le prêtre du culte totémique dont relève son clan ; ce nom connote son appartenance religieuse, et le prêtre en question sera le seul à pouvoir l'utiliser pour s'adresser à lui. Sa famille maternelle lui donne également un nom particulier, le « nom de la mère », qui marque l'appartenance à un autre lignage que celui du père. Enfin lorsqu'il aura un peu grandi et fera partie d'un groupe d'enfants de son âge, ceux-ci lui attribueront un surnom (de caractère souvent satirique) ; c'est le « nom des camarades », qui ne pourra être utilisé que dans ce contexte de « classe d'âge » et ne devra jamais, sous peine de grande honte, être prononcé devant des individus appartenant aux générations supérieures. Ces différents noms sont mis en relation avec les différentes composantes de la personne. L'ensemble du système peut se résumer dans le schéma suivant (3) :



Le simple fait d'être « nommé » différemment selon l'interlocuteur et l'impossibilité d'interférence entre ces appellations est déjà un important facteur d'identification, l'enfant se situant en tant qu'**ego** au confluent des différents courants sociaux qui contribuent à le former en tant que personne irremplaçable.

La pluralité des noms individuels est fréquente et de nombreux exemples pourraient être cités. Elle s'organise selon différents modèles qui se recoupent généralement avec l'organisation sociale. Il faut noter qu'elle n'est pas toujours **synchronique**, comme dans le système dogon (c'est-à-dire qu'un même individu porte en même temps l'ensemble de ses noms) ; elle peut être **diachronique** (c'est-à-dire que les noms se succèdent dans le temps) ; l'individu reçoit alors un nom différent au fur et à mesure des étapes de son existence (circoncision, initiation, mariage, changement de « classe d'âge », etc.). Il peut y avoir aussi complémentarité entre un **nom de naissance** attribué à l'enfant selon des règles strictes (ordre de naissance, jour de naissance, gémellité, etc.) et ayant donc un contenu purement social, et un **surnom** donné en rapport avec la personnalité individuelle lorsqu'elle commence à s'affirmer. Ou bien encore le nom peut être théoriquement unique, mais il s'agit alors d'une « parole » si efficace que sa prononciation est soumise à des règles, voire interdite ; on a alors le choix entre divers équivalents du nom, comme chez les Zarma (Bisiliat et Laya, 1972).

Quoi qu'il en soit du **système** pratiqué, les noms individuels, leur articulation avec l'organisation sociale et les règles dont ils sont l'objet constituent donc un premier pas dans l'intégration de l'individu à son contexte social. Mais le **système** n'est pas tout : le **contenu** des noms est également porteur d'information et contribue à la prise de conscience d'une appartenance à une réalité sociale complexe.

(3) Nous avons repris, en le simplifiant, ce schéma de notre ouvrage (1965) auquel on pourra se reporter pour l'explication détaillée des rapports entre le nom et la personne.

le contenu des noms comme message

Le problème des noms individuels a depuis longtemps attiré l'attention des ethnologues et de nombreuses études lui ont été consacrées. Dans la plupart des sociétés africaines, les noms donnés aux enfants ont une signification dans la langue et donc valeur de message (4). De nombreux systèmes ont été décrits et des classements proposés d'après les différents contenus; il est impossible d'entrer ici dans le détail de ces publications. Nous donnerons, à titre d'exemple, les différentes catégories proposées par A. Retel-Laurentin dans une étude récente (1972) consacrée aux Nzakara de République centrafricaine : noms religieux ou inspirés par la religion; noms généalogiques ou inspirés par la parenté; attributs, qualités, défauts; noms circonstanciels (très nombreux et faisant allusion à des événements et situations : grossesse, accouchement, naissance, décès, mortalité infantile, etc.); situation familiale; événements au niveau du pays, du village, du clan; la « peine inutile », etc.

Etant donnés la diversité de ces contenus, et d'autre part leur caractère allusif, on voit quelle sorte d'enseignement peut être tiré de la simple justification d'une dénomination. Cet enseignement peut être fortuit et répondre à une demande d'explication de l'intéressé, mais il peut être aussi institutionnalisé et faire partie des connaissances révélées au moment de l'initiation, comme le note M. Houis (1963) à propos des Mossi : « Des informateurs mossi nous suggérèrent que le **yure** (nom individuel) était l'objet d'explications, de la part des parents, au cours des divers degrés de l'éducation initiatique. Les **yuya** (pluriel de **yure**) jouent donc, à certains moments de la vie des individus, le rôle de facteurs d'intégration. En effet, le nom allusif, motivé par une situation familiale particulière, introduit son porteur à l'histoire de sa propre famille en la situant dans un système de plus en plus vaste, depuis la cellule familiale jusqu'aux systèmes des noms claniques (**soanda**) et des lignages (**büdu**). De même le nom à fonction religieuse prédispose son porteur à un enseignement où la Puissance qui a propitié la naissance est progressivement dévoilée et privilégiée » (p. 118).

Le nom doit donc bien être considéré comme un **message** : du côté de l'**émetteur** (le donneur de nom), il pose le problème de l'intention du système de référence duquel on se réclame; du côté du **récepteur** (l'individu

nommé), il est le signe de reconnaissance par lequel il s'identifie et s'intègre à ce système de référence. D'ailleurs, la connaissance de son ou de ses noms et l'explication du message qu'ils contiennent va forcément de pair avec leur confrontation avec les noms des autres individus membres du même groupe. **L'ensemble des noms et de leurs explications peut constituer l'introduction au système des valeurs et à la vision de l'existence propres à la société.** Citons ici encore A. Retel-Laurentin (p. 144) : « Chaque nom circonstanciel est un élément dans un ensemble qu'il faut connaître si l'on veut découvrir l'image que les intéressés se font de leurs joies et de leurs difficultés. Par exemple les Nzakara sont apparus préoccupés par la mort et la rareté des naissances. Ils ont conscience des répercussions de cette évolution démographique sur l'isolement des individus et développent longuement le thème de l'abandon et du mal-aimé. Il en résulte une vision assez pessimiste de l'entraide familiale et de la cohésion sociale... A l'inverse, les Dogon et les Mossi paraissent relativement satisfaits et même fiers de la solidité des familles. Ils font état, certes, des mésententes et des querelles entre villageois, mais avec une attitude différente; la cohésion et la dynamique du groupe ne paraissent pas menacés par les conflits ».

Facteur d'intégration pour l'individu nommé, le nom est aussi considéré comme pouvant avoir une efficacité négative sur la personnalité et son destin. La malchance qui semble s'acharner sur certains individus (signe, pourrait-on dire, d'une « mauvaise » intégration) peut être attribuée *a posteriori* à un nom mal choisi; il arrive que dans certaines sociétés on change dans ce cas le nom incriminé.

les compléments des noms individuels

Au (x) nom (s) individuel (s) s'ajoute généralement un autre nom rattachant l'individu à un ensemble familial étendu; plutôt que d'un « nom de famille » il s'agit le plus souvent dans les sociétés africaines d'un « nom de clan ». Celui-ci se réfère à un système de valeurs différent de celui impliqué par les noms individuels et appartenant plutôt à l'ordre de l'histoire : hiérarchie éventuelle des familles et des clans, traditions, historico-mythiques, ancienneté dans l'occupation du sol, modèles ancestraux, etc. Ce système de valeurs, que l'enfant apprend peu à peu à connaître et qui l'intègre, par le truchement du nom, dans le mouvement de l'histoire de son

(4) Il semble que là où les systèmes étrangers de dénominations (prénoms musulmans, chrétiens, etc.) se sont substitués aux systèmes traditionnels, il y ait réinterprétation des nouveaux noms et reclassement par rapport à des « modèles » historiques, littéraires, psychologiques, etc. (cf. l'exemple zarma dans Bisiliat et Laya, o.c.).

groupe, est amplifié et magnifié dans l'institution des **devises**, formes poétiques très diversifiées, allant d'une courte phrase à des textes très longs, et qui constituent en quelque sorte des substituts ou des compléments hautement honorifiques du nom individuel ou clanique. La devise « rattache l'individu au groupe par l'évocation d'un passé prestigieux » (Ganay, 1941, p. 147); c'est la partie « épique » de la personnalité qui est exaltée à travers elle. La devise peut être attribuée à un individu, à une famille ou à un clan, au porteur d'une fonction, etc.; parfois, comme dans le cas des *zamu*, ou « poèmes sur les noms », des Zazma (Bisiliat et Laya, o.c.), elle est une occasion d'exalter l'enfant porteur du nom en le rattachant à un modèle idéal, historique ou légendaire, sorte de prototype de tous les individus portant le même nom.

L'ensemble des noms et des devises forme donc une sorte de « définition » de la personne; ils l'aident à se situer en se différenciant des autres individus tout en s'insérant dans les diverses catégories sociales. Les règles et les interdits qui entourent leur prononciation procèdent de leur efficacité même et de leurs liens étroits avec les composantes de la personne. En apprenant à les manipuler, l'enfant prend conscience de la valeur du verbe.

Mais les premières expériences de l'enfant le confrontent aussi très vite au monde extérieur, à la réalité matérielle qui l'entoure et dont il va prendre possession peu à peu, par ses sens d'abord, puis très vite par la parole.

la définition du monde
par la parole : la langue
et l'appréhension du réel

Si l'on entend par « vision du monde » l'ensemble des représentations par lesquelles un groupe humain perçoit la réalité extérieure et l'interprète en fonction de ses préoccupations culturelles, et si l'on admet que dans une large mesure la langue rend compte de cette vision et la reflète dans ses structures (5), il semble que l'on puisse affirmer que l'apprentissage de la langue joue un rôle important dans l'acceptation par l'enfant d'une certaine façon d'appréhender la réalité. Bien que l'ethnolinguistique (notamment l'école américaine) considère comme fondamental le problème des rapports entre langue et vision du monde, bien peu de travaux ont été menés dans ce domaine précis de l'apprentissage (6). Nous nous contenterons

d'indiquer quelques lignes possibles de recherche.

les taxinomies

« L'univers est objet de pensée au moins autant que moyen de satisfaire des besoins » (Levi-Strauss 1962, p. 5). Or qui dit « objet de pensée », dans les civilisations orales, dit « objet de parole ». Les langues inventorient la réalité matérielle au moyen du lexique, mais la pensée culturelle organise ces éléments en catégories fondées sur des associations symboliques, l'hypothèse de départ étant qu'il existe un ordre dans l'univers et qu'il appartient à l'homme de déchiffrer le message qu'il contient. Ces systèmes de classifications des sociétés faussement appelées « primitives » constituent ce qu'on appelle des taxinomies; on connaît depuis longtemps leur existence chez les Indiens (cf. Levi-Strauss, 1962, p. 53); ce n'est qu'à une date plus récente que, à la suite des travaux de M. Griaule et de son école, des systèmes comparables ont été mis en lumière en Afrique. Mais si l'existence et le principe de ces systèmes de classification commencent à être connus (ce qui ne veut pas dire que tous les systèmes africains aient été décrits ou même inventoriés, loin de là), on ne s'est guère attaché encore aux dénominations proprement dites en rapport avec ces différentes catégories. Or « nommer d'une certaine façon une réalité du milieu environnant, c'est déjà pour les locuteurs d'une langue donnée dans le cadre d'une culture donnée, adopter une certaine attitude et manifester un certain comportement à l'égard de cette réalité » (Gouffé, 1973).

L'apprentissage par l'enfant de ces dénominations, au fur et à mesure de son acquisition de la langue et de son accession progressive à cette forme de savoir que constitue la connaissance du milieu naturel, va l'introduire peu à peu à une certaine forme de vision du monde.

Le jeune enfant dogon, par exemple, apprend de bonne heure un grand nombre de noms d'insectes; il y est d'ailleurs vivement encouragé par les adultes : « Au moment de la récolte notamment, les enfants recueillent de nombreux insectes; enfilant par l'abdomen dans un éclat de tige de mil les sauterelles, les mantes, les insectes aquatiques ou les grillons, remplissant unealebasse de vers et de chenilles, tenant les papillons par les ailes ou les petits insectes dans la main, ils vont les présenter aux adultes pour recevoir sur l'heure, surtout de leurs père et mère, des renseignements généraux utiles touchant la dénomination, la consommation, les interdits, les usages médicaux, la mytho-

(5) Nous ne prenons pas position, ici, sur l'hypothèse très controversée de Sapir et Whorf selon laquelle les structures de la langue du sujet parlant conditionnent sa façon de percevoir et d'organiser la réalité.

(6) La psycholinguistique s'est davantage intéressée jusqu'à présent aux rapports entre la pensée et la langue qu'à l'assimilation des données culturelles par l'apprentissage du langage.

logie... Les intéressés apprennent assez tôt l'existence d'un classement en vingt-deux catégories, mais l'ordre traditionnel ne leur en est révélé qu'après la circoncision » (Griaule 1952, p. 35). Dans l'acquisition de ce savoir, l'apprentissage des dénominations joue certainement un grand rôle, puisque c'est par le nom que l'esprit appréhende l'objet. Or l'étude sémantique de ces dénominations d'insectes montre que la forme même des **signifiants** (7) est telle qu'elle met en évidence des correspondances entre les **signifiés** appartenant aux grands « genres » qui forment la catégorie « insectes » (coléoptères, sauterelles, papillons, etc.) et d'autres signifiés appartenant à d'autres catégories de l'univers. Le monde des humains, son organisation sociale, ses techniques, ses institutions religieuses, etc., se trouvent en quelque sorte reflétés dans le monde des insectes qui en constitue, pourrait-on dire, une préfiguration ou un modèle (donc une justification). Le cosmos, les phénomènes atmosphériques sont également mis en rapport avec les insectes, de même que le monde des plantes et celui des autres animaux. Ces correspondances, avant d'être l'objet d'un enseignement explicite, sont appréhendées implicitement par l'intermédiaire des dénominations. Il s'agit en effet de termes composés comportant toujours :

— le terme de référence au genre (Ex. : « coléoptère » (8) ;

— une détermination qui peut être soit un complément déterminatif simple ou complexe (Ex. : « coléoptère du haricot »), soit une apposition également simple ou complexe (Ex. : « coléoptère devin »), soit une combinaison des deux (Ex. : « mante (nom de genre) - hache de pluie (apposition) - de l'arc-en-ciel - (complément déterminatif »). Etant données les structures syntaxiques particulières à la langue dogon, on peut schématiser de la façon suivante les modèles possibles de ces composés :

I (complément déterminatif)
+ Genre + II (apposition ou épithète)

Les déterminations qui sont placées avant le nom de genre posent une relation fondée en général sur la **contiguïté** (ou la métonymie) : le coléoptère « du haricot » est appelé ainsi parce qu'il vit sur la plante. Les déterminations placées après le nom de genre posent une relation plutôt fondée sur la **ressemblance** (ou la métaphore) : le coléoptère « devin » (taupin, *Agrypnus notodonte*, Col. Elateridae) remue la tête en émettant un léger bruit ; les enfants l'attrapent par l'arrière-train et lui posent des questions ; ses mouvements sont interprétés

ensuite comme des « réponses » (9). On saisit bien par cet exemple comment la connaissance d'un simple nom d'insecte permet l'articulation de plusieurs niveaux du savoir :

- classification « scientifique » dans le genre « coléoptère ».
- correspondance métaphorique avec une catégorie sociale liée à certaines pratiques (la divination).
- comportement ludique introduisant à un comportement social réel (consultation de la divination).
- association avec d'autres correspondances suggérées par des dénominations voisines concernant d'autres catégories sociales (« insectes des forgerons », « sauterelles des prêtres totémiques », etc.).

De référence en référence, le système des dénominations finit par donner une sorte de vision globale de la réalité sociale et du monde ; en se familiarisant avec lui, l'enfant apprend à connaître les relations nécessaires qui unissent tous les éléments constitutifs de cette réalité.

Si l'apprentissage des taxinomies lexicales joue son rôle dans l'adaptation de l'enfant au milieu culturel et à la vision du monde propre à sa société, on peut penser que les taxinomies grammaticales ne sont pas moins importantes. Dans un grand nombre de langues africaines, par exemple, les substantifs sont répartis dans des classes définies par une marque formelle ou par des règles d'accord ; c'est ce qu'on appelle généralement les « langues à classes ». Dans la mesure où des règles impératives (auxquelles l'enfant doit se soumettre dès son plus jeune âge puisqu'on le reprend lorsqu'il commet une faute d'accord) regroupent ainsi les éléments du lexique, on peut se demander si la vision du monde n'en est pas influencée et si le sentiment d'une certaine « parenté », au moins grammaticale et peut-être aussi sémantique (10) ne s'impose pas à l'esprit. Ce domaine étant pratiquement inexploré, toute affirmation dans ce sens serait hasardeuse. Cependant une des très rares études consacrées à l'apprentissage d'une langue africaine par les enfants (Noye 1971) fournit un exemple qui paraît significatif : chez les Peuls de l'Adamawa, qui connaissent une abondante littérature orale spécialisée dans la familiarisation des enfants avec des règles d'accord extrêmement compliquées, certains contes s'efforcent d'expliquer et de justifier la

(9) Sur le rôle de la métonymie et de la métaphore dans les catégories de la « pensée sauvage », cf. Levi-Strauss, 1962, 85).

(7) « Signifiant » et « signifié » sont les termes par lesquels F. de Saussure désigne les deux « faces » d'un signe linguistique ; en d'autres termes, il s'agit du concept (signifié) et de l'image acoustique (signifiant) qui l'exprime dans une langue donnée.

(8) Nous traduisons ainsi un terme générique désignant une famille dans laquelle on trouve effectivement beaucoup de coléoptères, mais aussi des hémiptères et quelques autres.

(10) Les problèmes d'ordre sémantique posés par la répartition des noms dans les classes sont loin d'être résolus et sont compliqués par l'histoire des langues, les remaniements, les changements culturels qui ont pu se produire. Cette question est trop complexe pour être soulevée ici.

« parenté » des êtres et des choses rattachées à la même classe nominale.

le découpage du champ sémantique

On sait depuis longtemps que les langues organisent différemment le découpage des données de l'expérience sensible en fonction de préoccupations d'ordre culturel. « Même dans le domaine où la réalité semble offrir d'elle-même les éléments à désigner, on constate que les langues se comportent de façon très variable : ainsi dans le domaine des relations de parenté, où les termes distincts ne se correspondent pas de langue à langue... A plus forte raison, quand le réel offre un continu, comme dans le cas du spectre solaire, le découpage de ce continu se réalise de façon très variable selon les langues » (Perrot 1968, p. 294).

L'apprentissage des termes de parenté par un enfant l'amène à définir sa propre place au sein de l'organisation familiale et à identifier chaque membre de la famille comme élément de cette organisation (dont déjà, on l'a vu, le système des noms individuels pouvait lui faire pressentir certaines lignes de force). Le fait, par exemple, de devoir employer des termes différents pour désigner le frère de son père et celui de sa mère (auquel le français applique le terme commun d'« oncle ») attirera son attention sur l'existence d'un groupe familial paternel et d'un groupe maternel, et éventuellement sur l'importance particulière de sa propre relation avec l'oncle utérin par exemple, car le terme qui le désigne sera parfois significatif. Chez les Dogon, comme chez d'autres peuples de l'Afrique Occidentale, les rapports de l'enfant avec son oncle utérin sont beaucoup plus affectueux qu'avec son propre père; il peut prendre ouvertement tout ce qu'il désire dans sa maison, et le type de mariage idéal est celui qu'il peut contracter avec la fille de cet oncle; or le terme qui désigne le frère de la mère en dogon signifie également « bonheur, chance » (11). Autre exemple : le fait d'avoir deux termes différents pour les frères selon qu'il s'agit d'un aîné ou d'un cadet par rapport à ego, implique la reconnaissance de la hiérarchie de l'âge et de la succession des générations. Or en dogon le « grand frère » est désigné par un terme - dèle - formé sur le terme - dé - par lequel on s'adresse au père et aux individus plus âgés que soi, tandis que le « petit frère » s'appelle - sùnono - terme fondé sur le verbe - sùgo - « descendre ». On voit comment ce simple jeu

de deux termes permet immédiatement à l'individu formé de se situer à sa place relative dans la hiérarchie « descendante » des générations. Nous verrons plus loin que l'usage de la terminologie va de pair avec un ensemble de comportements verbaux également significatifs.

Pour reprendre l'exemple du « découpage » du spectre solaire, c'est-à-dire des dénominations des couleurs, qui a attiré depuis longtemps l'attention des linguistes et des ethnologues, **il est certain que l'apprentissage dans une langue donnée des différents noms de couleur introduit à une certaine façon de voir le réel et de répartir les objets, sous le rapport de leurs qualités sensibles, dans certains ensembles.** Les langues africaines définissent souvent, plutôt que des « couleurs » tranchées comme le font les langues occidentales, des « zones » colorées regroupant sous un même terme, par exemple, toutes les teintes claires, toutes les teintes foncées, toutes les teintes vives, etc. (12). En dehors de ces zones fondamentales, désignées par des termes vraiment spécifiques (c'est-à-dire qui ne désignent pas autre chose dans la langue), elles ont recours à des notations d'ordre métaphorique (par exemple « couleur des feuilles de telle plante » pour le vert, « couleur de telle teinture végétale » pour le brun ou le jaune, etc.) (13), ou idéophonique (les idéophones étant des termes expressifs qui, appliqués aux couleurs, marquent tantôt l'intensité, tantôt une nuance particulière telle que le caractère brillant ou mat, etc.). L'apprentissage du vocabulaire des couleurs suppose que l'enfant se familiarise peu à peu avec le « système », c'est-à-dire avec les relations des termes entre eux : oppositions structurales entre par exemple clair (blanc) et foncé (noir), ou bien chaud (rouge) et froid (noir), etc.; articulation des termes fondamentaux avec les notations secondaires marquant les variétés de nuances à l'intérieur d'une même zone : à côté du terme exprimant le « rouge » au sens large, idéophones ou métaphores désignant le « rouge sang », le « rouge d'un feu aperçu au loin », le teint clair des Européens, etc. Ces oppositions et ces articulations complémentaires forment un réseau de relations qui n'est pas fermé sur lui-même mais renvoie à d'autres champs de l'expérience.

les connotations, l'extension métaphorique

La connaissance progressive des objets rangés dans telle ou telle catégorie de « couleur », pour

(12) Cf. l'étude de J.-P. Caprile (1971) chez les Sara-Mbay du Tchad.

(13) Beaucoup de langues ont recours à ce procédé : cf. le français « orange », « marron », etc.

(11) Il désigne également le foyer (emplacement du feu domestique). Nous ne tentons pas ici de décider lequel de ces signifiés est antérieur aux autres; nous constatons seulement la relation établie par les intéressés eux-mêmes entre ces différents signifiés d'un même signifiant. Pour le problème de l'oncle utérin, cf. notamment Griaule, 1954.

rester dans cet exemple, va en effet de pair avec l'apprentissage d'une série d'associations inséparables de ces notions de couleurs. Voici un exemple tiré d'une étude faite chez les Ngbandi d'Afrique centrale (Molet 1971) : le blanc, associé à l'eau et au kaolin, est une couleur faste utilisée pour les marques cérémonielles, liée à la purification et aux génies aquatiques; le rouge, couleur de sang, de l'huile de palme, de la poudre rouge d'acajou, a une résonance maléfique et dangereuse mais peut servir à exorciser (rôle du sang dans les sacrifices); le noir est la couleur humaine liée à la fois au deuil et au foyer (feu contrôlé et domestique). L'anthropologue américain V. Turner a montré de façon magistrale que chez les Ndembu de Zambie (1967) les trois couleurs fondamentales, blanc, rouge et noir, étaient ambivalentes et possédaient des connotations à la fois positives et négatives, mais toujours avec une référence de base à l'expérience organique, chaque couleur étant liée à un « produit » du corps humain (sang pour le rouge; lait, semence masculine ou pus pour le blanc; excréments pour le noir). Il émet l'hypothèse hardie mais féconde que ces références « organiques » expliquent le caractère fondamental de ces trois couleurs dans de nombreuses cultures. Cela expliquerait, entre autres singularités, l'absence très générale d'un terme spécifique pour la couleur « verte » et le recours à des désignations métaphoriques pour la désigner dans de très nombreuses langues africaines, alors que le vert (couleur de la végétation) est une des données les plus immédiates de l'expérience visuelle.

Ces connotations peuvent servir, par le biais des associations symboliques, à l'apprentissage progressif des **catégories** (cf. ci-dessus ce que nous avons dit des **taxinomies**) : un enfant dogon par exemple apprendra peu à peu que les arbres à fruits rouges, les céréales dont la graine offre une coloration brune ou rougeâtre, les animaux rouges, etc., se regroupent dans une catégorie d'êtres et de choses associées à l'impureté et à la mort, en rapport avec les agissements désordonnés d'un personnage mythique, tandis que les animaux blancs, symbole de pureté et de sincérité, appartiennent au dieu créateur Amma (14), etc.

Il faudrait aller plus loin encore et considérer de près le problème de l'extension métaphorique (très peu exploité jusqu'à présent), qui pourrait offrir un champ très riche à l'étude de l'assimilation des données culturelles à travers les données du langage. Il existe en effet dans toutes les langues des « passages » d'un champ sémantique dans un autre. « En matière de lexique, observe très justement H. Lavondes

(1972), les choses se passent comme si l'esprit humain n'avait pas plus tôt circonscrit, inventorié et articulé en système un domaine de l'expérience humaine, qu'il fait aussitôt resservir, à la manière du bricoleur de Levi-Strauss (15), les distinctions retenues pour coder un autre domaine. » Or ces chevauchements d'un champ sémantique sur un autre sont une des clefs qui permettent de comprendre le fonctionnement de la pensée symbolique. Nous ne pouvons étayer ici cette affirmation, car cela nous entraînerait à des développements qui dépasseraient de beaucoup le cadre de cet article; nous nous contenterons de donner un exemple, emprunté une fois de plus au champ sémantique de la couleur.

Il semble qu'un grand nombre de langues africaines (nous en avons recensé un certain nombre, mais notre recherche est encore en cours) **associent des notions de couleur à des valeurs morales ou à des états du psychisme et expriment ces associations au moyen d'expressions composées du nom d'un organe assorti d'un terme de couleur.** Là encore nous retrouvons (tout au moins dans les langues que nous avons examinées et qui appartiennent à des types très variés) les trois couleurs (ou zones colorées) fondamentales auxquelles nous avons fait allusion plus haut : blanc - noir - rouge (ou clair - foncé - vif). C'est ainsi que l'on parlera selon les langues de « cœur » (ou de foie ou de ventre) « blanc » ou « noir » selon qu'on voudra opposer bonté, sociabilité, sincérité d'un côté, méchanceté, malice, mensonge de l'autre; ailleurs l'opposition jouera sur « joie » (ventre blanc) et « tristesse » (ventre noir) comme en hausa. Les associations organiques avec le rouge connotent en général la colère. Les chevauchements portent d'ailleurs sur plusieurs champs sémantiques à la fois, et si l'on voulait dresser la liste des expressions métaphoriques qui se rapportent à la description des manifestations psychiques dans une langue donnée, il faudrait regarder du côté du propre et du sale, du lent et du rapide, du froid et du chaud, du doux et de l'amer, etc. **Les associations de ces qualités sensibles avec certains organes du corps dans ce type d'expression posent par ailleurs tout le problème du psychosomatisme et de la conception globale de la personne.**

Cet exemple, qu'il faudrait développer, permet d'entrevoir comment l'apprentissage d'expressions métaphoriques peut introduire l'enfant dans un processus d'identification et d'adaptation : identification par définition de la personne physique et psychique et intériorisation de

(15) Allusion à une célèbre comparaison, développée par cet auteur, entre le bricolage et la pensée mythique (1962, p. 26 et s.).

(14) Les dénominations reflètent souvent ces classifications symboliques : c'est ainsi que l'aigrette, remarquable par sa blancheur, est appelée « oiseau d'Amma ». De très nombreuses déterminations de couleurs apparaissent dans les termes composés désignant des animaux, insectes ou plantes (cf. ci-dessus).

« l'image du corps », adaptation au monde extérieur auquel la personne est rattachée par une infinité de liens.

(16) Nous nous permettons, pour plus de développements, de renvoyer à notre étude détaillée des comportements de parole chez les Dogon (1965).

l'apprentissage de la vie sociale par la parole : les comportements verbaux

Au cours des développements précédents, nous avons fait allusion à plusieurs reprises à des comportements verbaux liés à l'utilisation de certaines catégories du lexique (règles et interdits concernant l'emploi des différents noms ou des termes de parenté par exemple). Il nous faut maintenant considérer de plus près ces comportements. **En effet, après avoir tenté de montrer que l'apprentissage de la langue permettait à l'enfant de s'insérer dans le monde et la société en se définissant par rapport à eux, il nous reste à voir comment l'apprentissage de la parole l'introduit à la vie sociale.**

La conception même de la parole dans les sociétés africaines, ses liens profonds avec la personne, son efficacité qui peut en faire aussi bien une arme dangereuse qu'un ciment des rapports sociaux, tout cela aboutit à la création d'un véritable code de comportement verbal réglant minutieusement toutes les manifestations de parole à tous les niveaux de la communication sociale. Le jeune enfant apprend très tôt à se soumettre à ce code, qui lui est présenté d'abord de manière implicite (imitation des comportements familiaux) puis très rapidement explicite (formulation des règles et des interdits, châtement des comportements erronés). Là encore il nous est impossible d'entrer dans le détail. Nous nous contenterons d'énumérer un certain nombre de conduites dont la maîtrise totale sera considérée comme le signe de la parfaite insertion sociale.

règles de bienséance

Nous rangeons sous ce titre très général une série de comportements assez variés, mais qui sont tous rattachés de près ou de loin à la notion de « politesse » au sens où elle est justement le signe de l'acceptation de l'organisation sociale telle qu'elle existe et s'impose à l'individu. Il semble bien en effet qu'une des réactions les plus immédiates et les plus instinctives de quiconque met en cause et « conteste » un ordre social soit le rejet des formules et comportements de politesse.

Ce problème est certes important, mais c'est celui qui nous semble le plus évident de tous ceux que nous abordons ici; c'est pourquoi nous le développerons moins (16).

Voici donc une liste (non exhaustive) de comportements verbaux susceptibles d'être concernés par des règles ou des interdits, le code pouvant évidemment varier selon les sociétés :

- **règles relatives aux noms** : utilisation des divers noms individuels par des personnes ou des groupes bien précis; leur prononciation interdite à certaines personnes (le nom des parents interdit aux enfants, le nom du mari interdit à la femme, etc.); nécessité de faire précéder le nom d'un individu plus âgé d'un terme d'adresse; remplacement de certains noms par des termes nobles ou de respect, etc.

- **règles de décence** : interdiction de prononcer certains mots ou d'aborder certains sujets (sexuels, scatologiques) devant les parents ou les individus plus âgés.

- **euphémisme** : remplacement des termes en rapport avec la sexualité ou considérés comme trop chargés d'efficacité (religieuse par exemple) par des expressions métaphoriques qui en atténuent l'effet (17).

- **emploi de formules efficaces dans les cas de conflit** : formules d'excuse, formules d'apaisement, réparation des offenses, etc.

- **rites et précautions assurant la bonne qualité de la « parole »** notamment féminine : on se méfie en effet dans beaucoup de sociétés de la parole de la femme, bavarde et faiseuse de querelles; c'est pourquoi la fillette est parée d'anneaux d'oreilles (qui l'empêchent d'écouter la « mauvaise parole ») et de lèvres (qui surveillent la sortie de sa parole) (18).

- **interdits concernant l'échange de certains « genres » de paroles** entre des individus appartenant à des générations différentes, ou unis par certains liens de parenté. Exemples : plaisanterie, moquerie, ironie... interdites de plus jeune à plus âgé (possibles entre individus du même âge, ou du plus âgé à plus jeune); échanges de littérature orale (contes, devinettes) interdits entre le père ou la mère d'une part et l'enfant de sexe opposé d'autre part, ou encore entre gendre et beaux-parents, etc.

- **relations de « parenté à plaisanterie »** : dans certaines sociétés, les comportements verbaux normaux sont complètement inversés

(17) L'euphémisme aurait pu être étudié de manière détaillée dans les paragraphes consacrés ci-dessus à l'apprentissage des valeurs métaphoriques; nous le considérons ici sous son aspect social.

(18) Chez les Bambara (Zahan 1963) c'est le tatouage de la lèvre inférieure de la femme qui joue ce rôle.

avec certaines catégories d'individus appartenant soit à la même société soit à une ethnie étrangère (19); dans ce cas, la moquerie, l'insulte, la malédiction, l'impolitesse, l'inversion des formules de salutation (« bonsoir » le matin et « bonjour » le soir...) deviennent source de rire et de bonne humeur générale.

Cet ensemble de règles, d'interdits, de rites et de précautions concernant les usages sociaux de la parole (et dont on pourrait encore allonger considérablement la liste) **apprennent beaucoup de choses à l'enfant sur son milieu. Il lui font prendre conscience de la hiérarchie sociale, fondée sur l'âge ou la fonction. Ils renforcent la solidarité qui s'instaure dans le groupe des camarades de même âge, où une sorte de « libre circulation » des paroles est admise, alors que se multiplient les précautions relatives aux échanges verbaux avec les aînés. Ils attirent son attention sur le statut différent des hommes et des femmes dans la société, sur le caractère délicat de certaines relations familiales (beaucoup d'interdits de paroles sont en rapport avec le problème de l'inceste). Ils lui font comprendre le rôle essentiel de la parole dans la naissance et la résolution des conflits. Bref, ils le façonnent et font de lui un individu social.**

niveaux de langue

Nous ne ferons que mentionner ce problème qui mériterait une étude particulière et sur lequel nous ne possédons que des informations partielles. On a en effet souvent signalé l'existence de « langages » spéciaux propres à telle ou telle catégorie sociale : argots, « langages secrets » enfantins (dont le type « javanais » n'est qu'une des formes les plus simples), langues secrètes des confréries religieuses et des sociétés initiatiques, langages de métiers (chasseurs, artisans), etc. Un certain nombre de ces langages ont été décrits et confrontés avec l'usage courant de la langue dans les sociétés concernées, mais ce nombre est faible par rapport à tout ce qui n'est pas connu. Et l'on ne sait pratiquement rien sur les façons particulières dont une langue donnée est utilisée dans les différentes circonstances de la vie sociale qui nécessitent des changements de « style » : langue courante ou langue noble (à la cour d'un chef ou dans une cérémonie religieuse, par exemple), style oratoire dans les assemblées judiciaires, conversation amoureuse, etc. **Là encore il semble certain que l'enfant, en s'habituant peu à peu à**

distinguer et à apprécier, puis à pratiquer lui-même, ces différents niveaux de langue, s'insère de plus en plus profondément dans la réalité sociale.

la définition du groupe
par opposition à d'autres groupes
caractérisés par leur parler

Se définir comme moi par rapport à autrui, à la société et au monde nous paraissent les trois nécessités fondamentales de l'adaptation au milieu. Mais il s'en ajoute une quatrième qui ne serait moins importante que si le groupe vivait en vase clos sans aucun contact avec d'autres groupes plus ou moins proches. Comme cette situation est extrêmement rare, si même elle existe, on peut dire que pour être parfaitement adapté l'enfant devra se reconnaître comme appartenant à tel groupe précis en s'opposant aux autres ou tout au moins en se différenciant d'eux. Le problème des langues et des parlers jouera un rôle capital dans cette différenciation.

L'enfant européen est fréquemment confronté à des individus parlant une langue différente de la sienne; il les catalogue tout de suite dans la catégorie « étrangers ». Mais il est beaucoup plus rarement confronté à des gens qui, tout en se réclamant de la même langue, de la même culture, de la même étiquette ethnique, emploient un parler qu'il comprend difficilement, voire pas du tout. Ce problème est au contraire fréquemment celui de l'enfant africain. La multiplicité des « dialectes » ou « parlers » d'une même « langue » (20), qui s'explique de différentes façons (dispersion géographique, décentralisation politique, absence d'une écriture favorisant l'unification, etc.), aboutit à des situations complexes et à des degrés d'inter-compréhension extrêmement variables. C'est souvent dès son plus jeune âge que l'enfant est confronté à cette situation, puisque sa mère peut être originaire d'une zone dialectale différente de celle de son père; différentes solutions peuvent être proposées suivant les sociétés, mais on peut dire que, dans ce cas, il y a prise de conscience très tôt par l'enfant de la coexistence d'une langue « maternelle » et d'une langue « paternelle »; il n'a d'ailleurs pas le choix car la société l'oriente vers l'une ou l'autre; dans la pratique il restera souvent bilingue. En grandissant, il prendra conscience de l'existence d'autres parlers, plus

(19) Sur la « parenté à plaisanterie » ou « alliance cathartique », cf. notamment Griaude (1948).

(20) Nous n'entrerons pas ici dans la discussion de ces termes, dont aucune définition vraiment satisfaisante n'a encore été proposée. La question se pose aussi de savoir si le fait de se réclamer d'une même langue et d'une même culture implique réellement identité de langue. Des recherches sont en cours sur ces problèmes.

(21) Nous avons fait une petite étude sur les moqueries dogon (1954).

ou moins éloignés du sien, les différences, lorsqu'il s'agit de villages voisins, étant souvent fort subtiles. Or on observe fréquemment un système de « moqueries linguistiques » de village à village ou de région à région, qui aide précisément l'enfant à prendre conscience de ces différences en les opposant aux caractéristiques de son propre parler. Ces moqueries ont été malheureusement peu étudiées (21), mais nous savons qu'elles existent dans un grand nombre de sociétés africaines. Il semble même que ce soit un phénomène quasi inséparable du morcellement dialectal, puisqu'elles existent en Suisse, pays qui possède quatre langues nationales et une multitude de variétés dialectales alémaniques. Ces moqueries, autant qu'on puisse en juger d'après le peu qu'on en connaît, sont caractérisées non seulement par une imitation satirique du parler de « l'autre » (accent, nasalisation exagérée, prononciation traînante ou au contraire débit trop rapide, idiotismes, etc.), mais par des allusions peu flatteuses aux défauts que l'on attribue aux habitants de son village (sottise, gourmandise, avarice, etc.). Les échanges se font généralement entre gens du même âge et n'ont d'autre effet que le rire et la bonne humeur ; ils ont donc certainement une valeur cathartique et favorisent l'entente des groupes entre eux, mais ils servent aussi à faire prendre conscience à l'enfant de ce qui différencie son parler de celui des autres et à le persuader de l'excellence de son propre parler. En effet la définition de l'« identité culturelle » va souvent de pair avec ce qu'on pourrait appeler l'« identité linguistique » : on apprend à se reconnaître à travers une forme particulière de langage, que l'on définit volontiers comme la meilleure, le moyen le plus sûr de prouver la supériorité de son parler étant de se moquer de celui des autres, ce qui n'empêche pas d'ailleurs, mais sur un autre plan (il ne semble pas y avoir contradiction) que l'on admette une certaine hiérarchie des parlers d'une même « langue » et que l'on reconnaisse à tel ou tel d'entre eux une ancienneté plus grande, une plus grande valeur littéraire ou religieuse, etc. Nous citerons ici encore l'exemple des Dogon, dont le morcellement linguistique est très important : chacun proclame l'excellence de son parler, mais reconnaît par ailleurs l'ancienneté du dialecte **dyamsay** parlé dans la plaine et qui est le véhicule de toutes les devises et chansons qui circulent dans la falaise.

Étant donné le rapport étroit qui est senti entre la langue et l'identité culturelle, on pourrait même dire l'identité tout court, il va de soi que changer de langue, c'est se trahir soi-même à

travers son appartenance à un groupe. Il faut donc conserver sa langue, son parler propre. Les Dogon disent avec mépris d'une femme qui a oublié son dialecte d'origine pour adopter celui du village de son mari, qu'elle a « échangé la parole contre la nourriture ». Mais cela ne signifie nullement que les Africains refusent les langues étrangères. On a souvent constaté, au contraire, la facilité avec laquelle ils les apprennent. Presque tous les Africains sont bilingues, voire multilingues. Quelques grandes langues véhiculaires se répandent de plus en plus dans certains pays (par exemple le hausa au Niger) et il est nécessaire de les connaître pour toutes les relations qui dépassent le groupe au sens strict.

Les enfants sont donc confrontés très tôt avec le problème des langues étrangères. Leur apprentissage leur sera présenté comme une nécessité en même temps qu'un moyen de valorisation personnelle. Nous citerons ici ce que nous écrivions à propos des Dogon : « L'homme qui en pays étranger parle et comprend la langue vit mieux, se sent plus à l'aise, a plus d'assurance. Rentré chez lui, il verra son prestige augmenté ; on dit même qu'il trouvera plus facilement femme. Les jeunes Dogon qui comprennent le bambara, par exemple, s'en servent entre eux comme d'une véritable langue secrète ; celui qui ne peut participer à ces conversations se sent isolé et humilié. Beaucoup de jeunes gens sont poussés à faire un séjour à l'étranger par le désir d'apprendre les langues encore plus que par celui de s'enrichir. On cite des pères qui, pour retenir leur fils, les comblent de cadeaux et se voient reprocher amèrement : « Est-ce que tu peux me donner aussi la parole ? » (1965, p. 261). Ces remarques sont certainement valables pour beaucoup d'autres sociétés. Cependant l'apprentissage des langues étrangères ne sera considéré comme bénéfique que s'il ne provoque pas l'oubli du parler d'origine.

Ces quelques réflexions, nécessairement sommaires et incomplètes, sur le rôle joué dans l'intégration au milieu par l'apprentissage des structures de la langue et des usages de la parole, ne traitent que d'un aspect du problème de la socialisation. En le considérant, nous n'avons d'ailleurs pas pu aborder une dimension pourtant fondamentale, celle de la nature **implicite** ou **explicite** des processus par lesquels sont assimilées les données culturelles véhiculées par le langage. Il est probable que dans une large mesure tout se passe au niveau implicite et que c'est par une sorte d'osmose que s'opère la transmission. Nous avons cependant signalé à plusieurs reprises, notam-

(22) Nous renvoyons à l'excellente étude de F. Alvarez-Perey qui, bien que menée en milieu traditionnel européen, pourrait servir de modèle méthodologique pour des recherches sur la littérature orale d'autres civilisations : *Fonction pédagogique du conte populaire en Roumanie* (Thèse de doctorat de 3e cycle - Paris 1973).

* Cf. bibliographie.

ment à propos des conduites sociales, des cas précis dans lesquels la transmission de la connaissance se faisait de manière explicite. Nous touchons là à l'autre volet du problème, celui de la pédagogie proprement dite. **Or c'est bien évidemment par le truchement de la parole que s'exerce l'enseignement dans une société à tradition orale : enseignement au niveau de la famille, du village, du métier; enseignement au niveau initiatique aussi, avec son cortège de rites et de paroles révélatrices qui ont pour objet explicite d'insérer complètement le jeune individu dans la société.**

Le problème de l'enseignement dans les sociétés traditionnelles ne saurait être abordé sans qu'une large place soit faite à la littérature orale comme véhicule des valeurs culturelles. Là encore il faudrait distinguer un rôle pédagogique explicite et implicite. Sous la rubrique « explicite », nous rangerions les nombreuses et fréquentes occasions où un conte, une devinette, un proverbe, un récit légendaire... sont cités à l'appui d'une leçon de morale sociale, d'une explication des phénomènes atmosphériques ou des particularités de tel animal ou de telle plante; enseignement explicite aussi celui qui est donné à partir de la littérature orale au cours de l'initiation, lorsque des niveaux de savoir de plus en plus esotériques sont révélés à propos de devinettes ou de contes considérés jusque-là comme anodins. Mais la fonction pédagogique implicite de la littérature orale nous emmènerait encore beaucoup plus loin, dans l'exploration des couches profondes de la personne, celles où s'impriment de façon indélébile les « modèles culturels » (22).

Cette étude ne peut être entreprise ici pour le moment. Nous espérons cependant que les considérations précédentes suffiront à inciter les enseignants qui les liront à réfléchir sur les problèmes qu'elles soulèvent, et peut-être à entreprendre des observations qui seraient précieuses. Il nous semble que la conclusion qui s'impose est celle-ci : la langue « maternelle » (au sens de première langue apprise) est irremplaçable pour intégrer un individu dans son milieu. Sur le plan pédagogique, cela n'exclut nullement l'apprentissage d'autres langues. La bonne volonté africaine à cet égard est, on l'a vu, immense. L'enseignement du français devrait pouvoir tenir compte des valeurs culturelles véhiculées par la langue dans laquelle l'enfant a opéré sa socialisation et a appris à penser le monde *.

Geneviève CALAME-GRIAULE
Maître de recherches au C.N.R.S.

bibliographie

F. ALVAREZ-PEREY, **La Fonction pédagogique du conte populaire en Roumanie**, Thèse pour le Doctorat de 3^e cycle, Paris 1973.

J. BISILIAT et D. LAYA, **Les Zamu ou poèmes sur les noms**, Niamey, C.N.R.S.H., 1972.

G. CALAME-GRIAULE, **Les « moqueries de villages » au Soudan français**. Notes africaines, 61, 1954, p. 12-15.

G. CALAME-GRIAULE, **Ethnologie et Langage, la Parole chez les Dogon**, Paris, Gallimard, 1965.

J.-P. CAPRILE, **La Dénomination des couleurs chez les Mbay de Moïsala (une ethnie sara du sud du Tchad)**, Paris, SELAF, 1971, Bibliothèque de la SELAF » 26.

S. de GANAY, **Les Devises des Dogons**, Paris, Institut d'Ethnologie, 1941.

C. COUFFE, « **Noms vernaculaires d'animaux et Ethnozoologie : le point de vue du linguiste** », à paraître dans Premier Colloque d'Ethnozoologie (Paris Museum National d'Histoire Naturelle, 28-30 novembre 1973), sous presse.

M. GRIAULE, « **L'Alliance cathartique** », Africa, XVIII, 4, 1948, p. 242-258.

M. GRIAULE, « **Le Savoir des Dogon** », Journal de la Société des Africanistes, XXII, 1952, p. 27-42.

M. GRIAULE, « **Remarques sur l'oncle utérin au Soudan** », Cahiers Internationaux de Sociologie, XVI, 1954, p. 35-49.

M. HOUIS, **Le Nom individuel chez les Mossi**, Dakar, IFAN, 1963.

H. LAVONDES, « **Le Chaud et le Froid, Notes lexicologiques** », in Langues et Techniques, Nature et Société, Paris, Klincksieck, 1972, p. 395-403, tome II.

C. LEVI-STRAUSS, **La Pensée Sauvage**, Paris, Plon, 1962.

L. MOLET, « **Aspects de l'organisation du monde des Ngbandi (Afrique Centrale)** », Journal de la Société des Africanistes, XLI, 1, 1971, p. 35-69.

D. NOYE, **Un cas d'apprentissage linguistique : l'acquisition de la langue par les jeunes Peuls du Diamaré (Nord-Cameroun)**, Paris, Geuthner, 1971.

J. PERROT, « **Le Lexique** », in Le Langage, volume publié sous la direction d'A. Martinet, Paris, Gallimard, 1968, Encyclopédie de la Pléiade, p. 283-299.

A. RETEL-LAURENTIN et S. HORVATH, **Les noms de naissance, indicateurs de la situation familiale et sociale en Afrique Noire**, Paris, SELAF 1972, « Bibliothèque de la SELAF » 30.

F. de SAUSSURE, **Cours de Linguistique générale**, Paris, Payot 1960 (5^e éd.).

V. TURNER, **The Forest of Symbols, Aspects of Ndembu Ritual**, New York 1967.

D. ZAHAN, **La Dialectique du Verbe chez les Bambara**, Paris-La Haye, Mouton 1963.