

Numéro 03
Revue Semestrielle
1^{er} semestre 2014
ISSN 2335-1535

MULTILINGUALES

Revue semestrielle des sciences du langage, des sciences des textes littéraires,
des sciences pédagogiques et didactiques, de la traduction et du T.A.L



Université Abderrahmane MIRA - Béjaïa
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM



MULTILINGUALES

N° 3 - 1^{er} Semestre 2014

Table des matières

AVANT-PROPOS.....	03
Contact de langues et transferts conceptuels.....	05
HONESTE Marie Luce	
Enseigner la culture de l'autre : la tentation culturaliste.....	21
MACHART Régis et CHIN Sin Zi	
Minorités linguistiques et culturelles à l'avant-garde de l'interculturalité.....	37
nord/sud : quelles potentialités à partir de l'exemple corse ?	
CORTIER Claude et De MEGLIO Alain	
Le conte facteur d'interculturalité.....	53
CHARNAY Bochra et Thierry	
Les errances d'Abdelwahab Meddeb entre Orient et Occident.....	79
URBANI Bernard	
La littérature orale berbère à l'épreuve de l'écriture	95
de Nabile Farès : lecture de la culture en texte	
BOUALIT Farida et SIDANE Zahir	
Cultures en conflit et rite de passage dans.....	111
<i>Le Sommeil du juste</i> de Mouloud Mammeri	
SLAHDJI Dalil	
La dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du.....	125
français en Algérie entre représentations et connaissances culturelles	
HAMIDOU Nabila	

TABLE DES MATIÈRES DU NUMERO PRÉCÉDENT

N° 2 – 2ème semestre 2013

Avant-propos	05
I – Analyses linguistiques de pratiques langagières en contexte	
DELCAMBRE Isabelle	
Ecriture, cadre, contexte07	
FOURNET-PEROT Sonia	
Les proverbes et l’air du temps	25
FERNANDEZ-ECHEVARRIA Marie Luisa	
La syllabe et la découverte du sens dans l’énonciation :	
Phonologie et langues en contact en FLE	43
BEZZINA Anne-Marie	
Jonction syntaxique et formalité du contexte.....	61
SALAUN ATENTIO Karina	
Co-construction de sens en marques transcodiques : les termes en	
espagnol dans la presse américaine	77
BEKTACHE Mourad	
Les grandes tendances de l’alternance des langues dans la presse	
écrite d’Algérie	91
CANDEAU Serge-Olivier	
De la contextualisation en milieu plurilingue : l’exemple de la collectivité	
d’Outre-mer de Saint-Martin	105
AMRI Kais	
Contexte et théorie de l’impolitesse dans quelques comédies	
de Molière.....	121
II – Analyses de discours littéraires en contextes	
THIRARD Marie-Agnès	
Du Petit Poucet devenu l’enfant-océan à Mékidèche et Baïdro :	
effets d’intertextualité et de transculturalité	139
SLIMANI Eldjambouria	
Contexte et production de sens dans Ombre sultane	
d’Assia Djebar	155
AREZKI Khelifa & MAHMOUDI Katia	
American women of the colonial period and of the nineteenth century	
city: in Judith Sargent Murray’s on the equality of sexes, Edith Wharton’s	
roman fever and Hamlin Garland’s Mrs. ripley’s trip	171



MULTILINGUALES N°3 - 1^{er} semestre 2014

La langue maternelle, une stratégie pour enseigner/ apprendre	139
la langue étrangère BENAMAR Rabéa	
Diversités culturelles et problèmes d'interférences.....	159
MELAOUHIA BEN HAMADI Houda	
Syntaxe des possessions inaliénable et aliénable	171
Approche métaopérationnelle KPLI Jean-François	
Traces linguistiques d'impolitesse dans l'échange d'informations	185
Les énoncés négatifs DE OLIVEIRA Ruth	
Interactions verbales des enseignants d'anglais en réunion.....	201
pédagogique à l'Université Constantine 1- Algérie AZIL Amina Amel	

AVANT-PROPOS

**LES LANGUES ET CULTURES ETRANGERES DANS LES DISCOURS
INTERACTIFS ORAUX ET ECRITS**

Longtemps maintenues séparées, la langue et la culture sont aujourd'hui envisagées dans leur étroite corrélation, et celle-ci fait l'objet d'une abondante littérature scientifique. Nul ne peut désormais faire fi de la définition de la langue comme « instrument de communication selon lequel l'expérience s'analyse, différemment dans chaque communauté, en unités... » (Martinet A., 1960). Ainsi, a-t-il été démontré que la langue, qui organise le réel, est un fait social inséparable de la culture. Cela devrait signifier, systématiquement, que l'on ne puisse pas appréhender une langue sans tenir compte de la culture qu'elle véhicule. Or, on constate que la langue, dans bien des situations, est confinée à un savoir-faire linguistique, en exclusion de son rapport à la culture, souvent bien problématique. En effet, l'équation langue/culture est complexe. Elle peut se décliner en « langue/culture », mais aussi en « langueS/culture », « langue/cultureS », « langueS/cultureS ». Cette complexité est encore plus forte dans le cas des langues et des cultures étrangères au sein d'une communauté donnée, d'autant que ce sont le plus souvent les langues et les cultures des ex-colonisateurs. C'est la raison pour laquelle, ce couple langue/culture continue d'interpeller tous les spécialistes (mais pas seulement) qui tentent de comprendre l'impact des cultures sur la production/compréhension des discours. En effet, qu'ils soient des sciences du langage, de la didactique des langues, des sciences des textes littéraires, de la traductologie, des chercheurs s'interrogent encore sur les rapports « langue/culture », « discours/langue » dans leurs relations avec la culture. *Multilinguales* N°3 s'y intéresse du point de vue des discours interactifs oraux et écrits dont l'analyse traiterait de ces interrogations-clés : qu'advient-il de la (des) culture(s) et de la (des) culture(s) étrangère (s), qu'advient-il de la (des) langue(s) et de la (des) langue(s) étrangère (s), quand il s'agit d'enseigner une langue (étrangère), d'écrire dans une langue (étrangère), de traduire dans une langue (étrangère), de converser dans une langue (étrangère), etc. ?

Présidente du comité scientifique
Boualit Farida

HONESTE Marie Luce*

Université de Rennes 2 Haute-Bretagne

Laboratoire: E.A. 4089 " Sens, Texte, Histoire ", Paris IV Sorbonne

CONTACT DE LANGUES ET TRANSFERTS CONCEPTUELS

Résumé

Ce papier vise à illustrer les relations entre langue et culture à travers deux exemples. Le premier concerne le transfert d'emploi de **vieux** à **grand** en français du Liban, par l'intermédiaire de l'arabe كبير [kabîr] ; le second concerne le récent transfert d'emploi de **problème** à **souci** en français de France. L'étude s'inscrit dans une théorie conceptuelle et cognitive du sens lexical dans laquelle les transferts apparaissent comme le résultat d'une modification des représentations culturelles en situation de contact de langues. Les phénomènes sont mis en relation avec leur cadre politique : pour le premier, le post-colonialisme, pour le second, la mondialisation du libéralisme. **Mots-clefs** : lexique – cognition – culture – contact de langues – transferts conceptuels

CONTACT OF LANGUAGES AND CONCEPTUAL TRANSFERS

Abstract

This paper aims to illustrate the relations between culture and language, through two examples. The first one concerns the transfers of use from the word **vieux** to the word **grand** in French of Lebanon, through the medium of the Arabic word كبير [kabîr] ; the second one concerns the recent transfers of use from the French word **problème** to the word **souci**, through the medium of the English word **worry**. The study is based on a conceptual and cognitive theory of the lexical meaning, where transfers appear as the result of an alteration of the cultural representations in the case of code switching. Phenomena are connected to their political frame, i.e. for the first one, colonialism, and for the second one, the globalisation of liberalism.

Key words: lexicon – cognition – culture – code switching – conceptual transfers

* **Marie Luce SELOSSE-HONESTE** est professeur des universités, émérite, en linguistique et littérature, à Université Rennes 2 Haute-Bretagne – UFR Arts, Lettres, Communication (ALC).

- Laboratoires de rattachement:

Sens, Texte, Informatique, Histoire ", École doctorale V, " *Concepts et Langage*", E.A. 4509, dir. Pr Joëlle Ducos, Université Paris IV Sorbonne,

PREFics (*Plurilinguismes, Représentations, Expressions Francophones – Information, Communication, Sociolinguistique*), E.A. 3207, UMR LCF 8143, dir. Pr Catherine Loneux, Université Rennes 2 Haute-Bretagne,

CRTT (*Centre de Recherches en Terminologie et Traduction*), E.A. 4162, dir. Pr François Maniez, Université Lyon 2 (Lumière).

- Directions d'ouvrages collectifs:

Animots, Marie Luce Honeste & Roger Sauter (éds), Saint-Etienne, Travaux LXXXVIII du CIEREC, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 1996.

Dire l'Espace familial, Marie Luce Honeste (éd.), Saint-Etienne, Travaux C du CIEREC, Publications de l'Université de Saint-Étienne, 2000.

- Collaborations à des ouvrages,

Dictionnaire du français usuel : des 500 mots de base aux 10 000 mots utiles, Jacqueline Picoche & Jean-Claude Rolland, éd. De Boeck & Larcier S.A., département Duculot, 2001.

- Publications: une soixantaine de publications dont:

« Sémantique conceptuelle et synonymie », in « La Synonymie », Université Paris IV-Sorbonne, dir. Françoise Berlan & Gérard Berthomieu, PUPS, 2012, p. 59-71.

« Les transferts de représentations dans les langues : de *worry* à *souci* et de *problème* à *souci*, un exemple de calque culturel en français de France », in *Pluralité des cultures: chances ou menaces. Analyses linguistiques et didactiques*, Alicja Kacprzak, Agnieszka Konowska, Mieczysław Gajos (eds), Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łódź – Łask 2012, Publikacja dofinansowana przez Urząd Miasta Łódź, 2012, p.155-164.

« Langue et contexte: deux sources de signification. L'exemple du verbe modal *pouvoir* », Editions Universitaires Européennes, Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften, Sarrebruck (Allemagne), 2012, rééd. 2004.

« La Liste dans *Le Quart Livre* de Rabelais : (dés)organisation et (en)jeux discursifs », *Le Français Préclassique* n° 15, Champion, 2012, rééd. 2004, p. 171-205.

« Ordre & Désordre dans *Delie* De Maurice Scève (1544) », *Le Français Préclassique* n° 15, Champion, nov. 2013, p. 207-222.

En cours de parution

« Les mots, les choses, les concepts : y a-t-il une différence entre nomenclature scientifique et lexique courant ? », in *Les mots et les choses au XVIII^e siècle : la science, 'langue bien faite'?*, D. Reynaud & Ph. Selosse (eds), 2014.

« Contact de langues et transferts conceptuels », *Multilinguales* n°3, *Les langues et cultures étrangères dans les discours interactifs oraux et écrits*, Université Abderrahmane Mira Faculté des lettres et des langues, Laboratoire LAILEMM, 2014, Béjaïa (Algérie).

CONTACT DE LANGUES ET TRANSFERTS CONCEPTUELS

Comme le souligne l'appel à contribution pour ce numéro de la revue *Multilinguales*, « la langue, qui organise le réel, est un fait social inséparable de la culture ». On peut même considérer que la langue est le pivot de la culture, en ce qu'elle est, à la fois le reflet du cadre culturel dans lequel elle se développe et le moyen d'exprimer cette culture (Honeste, 2002).

Ce constat amène deux conséquences pour l'analyse des langues. La première est que le système grammatical et lexical d'une langue est un lieu privilégié d'observation des cadres culturels et conceptuels fondant l'identité d'une communauté de locuteurs. La seconde est que tout contact de cultures produit nécessairement un conflit de représentations culturelles générant à son tour des transformations systémiques dans les langues en contact.

Les langues concernées deviennent le lieu d'un mouvement réciproque d'assimilation des concepts culturels des communautés impliquées, entraînant un va-et-vient *des signifiés et/ou des signifiants* d'une langue à l'autre.

Cette étude propose une illustration de ces phénomènes de transferts culturels modifiant les langues en contact, à travers deux exemples : le premier pris dans le français du Liban, où se sont trouvés en contact l'arabe, langue de la culture musulmane historique, et le français, langue du protectorat français ; le second pris dans le français de France qui, à l'instar de beaucoup d'autres langues aujourd'hui, se voit modifier de façon grandissante sous l'influence du modèle anglo-saxon.

LE CADRE THÉORIQUE : Langue et rapport de l'homme au monde

Dans une approche constructiviste de la linguistique et en particulier de la sémantique lexicale, dans la lignée des structuralistes comme Saussure et Guillaume (2002), on considère que le monde réel, extérieur à l'homme, est un « désordre » qui ne s'ordonne que sous le regard de l'homme qui en fait l'expérience (p.124.1-124.7). Chaque expérience partagée par une communauté humaine va se structurer collectivement dans un concept, qui va ensuite se stabiliser dans la langue sous la forme d'une unité lexicale. Il en résulte que le « signifié de langue » d'un mot n'est pas la description d'un phénomène du monde, mais le concept issu de l'expérience qu'en a fait la communauté. Ainsi

chaque concept se forme dans le cadre culturel propre à une communauté de locuteurs, différent de tous les autres.

Cette approche conceptuelle du sens a une conséquence majeure en lexicologie, que nous avons développée ailleurs (Honeste, 2006) : le signifié de langue d'un mot n'est pas « polysémique » (ladite polysémie n'étant que la liste des descriptions des différents types de choses qu'il peut désigner), mais véhicule en langue un concept unique applicable à tous les types de choses susceptibles d'être appréhendées par ce même concept, quels que soient les domaines d'expérience dont elles relèvent.

Par ailleurs, dès lors qu'on admet que les mots véhiculent des *concepts* culturels et non des *descriptions* des choses du monde, on comprend pourquoi ces concepts, contrairement à des descriptions d'objets, varient selon les cultures qui les engendrent : en effet, si toutes les cultures ne faisaient que décrire le monde tel qu'il est, les mots signifieraient la même chose dans toutes les langues : seuls leurs *signifiants* seraient différents, tandis que leurs *signifiés* seraient identiques... et les traductions automatiques ne donneraient pas les résultats aberrants qu'on connaît.

Les transformations linguistiques observées en situation de contact de langues peuvent alors être analysées en termes de modifications des visions du monde, par assimilation de certaines conceptualisations de la culture de l'autre, comme l'illustrent les deux exemples développés à la suite.

LA DÉNOTATION DE LA VIEILLESSE DANS LE FRANÇAIS DU LIBAN¹

On part de l'observation d'emplois de l'adjectif *grand* en français du Liban ne correspondant pas à ceux du français de France :

- en français du Liban :

Cet homme est grand. Mes parents sont grands. Mon mari est plus grand que moi.

- en français de France :

Cet homme est vieux. Mes parents sont vieux. Mon mari est plus âgé que moi.

¹Les résultats complets de cette étude ont été présentés en 2008 dans un article intitulé « Le français parlé libanais : une identité multi-culturelle », in *La Francophonie : conflit ou complémentarité identitaire ?*, G. Dorlian (éd.), Publications de l'Université de Balamand, Tripoli (Liban), vol.1, p. 451-465.

Ces emplois spécifiques de *grand* sont des calques de l'arabe². Ce qui nous intéresse ici, c'est de montrer que le remplacement de **vieux** par **grand** est la solution donnée par les Libanais francophones à un conflit de représentation de la notion de vieillesse dans les deux cultures en contact : conserver la représentation culturelle de la culture source, véhiculée dans le mot arabe كبير [kabîr], dans un mot de la langue cible dont le concept soit le plus proche possible, dont le mot français **grand** est le véhicule.

La méthode suivie, que nous avons détaillée ailleurs (par exemple Honeste, 2006), consiste à établir le schéma conceptuel de chaque mot concerné, qui constitue son signifié unique de langue, à partir des constantes sémantiques et structurelles relevées dans tous ses emplois de discours. Pour chaque mot, à partir des différents sens recueillis dans les dictionnaires, des emplois en expression figée et des différents contextes possibles d'emploi, on repère, d'une part, les « domaines d'emploi » du mot (i. e. les différents domaines d'expérience, spatiaux, temporels ou notionnels, dans lesquels le mot est potentiellement utilisable) ; d'autre part, les « traits sémantiques constants », présents dans tous les types d'emploi du mot (en évacuant les autres traits qui, selon notre approche théorique, appartiennent au contexte d'emploi et non au signifié propre du mot). À partir de ces deux relevés, comprenant des éléments cognitifs, culturels, sémantiques, grammaticaux, nous pouvons alors construire le schéma conceptuel du mot, qui constitue son signifié unique de langue.

Nous présentons ci-dessous un bref résumé³ des résultats de l'étude des trois adjectifs concernés, à savoir l'adjectif arabe كبير [kabîr] et les deux adjectifs français **grand** et **vieux**.

Le concept véhiculé par le mot كبير [kabîr] en arabe

L'adjectif est présent dans les trois domaines d'emploi :

- le domaine spatial, où il s'applique à toute chose qui dépasse la norme ou la mesure ordinaire en raison de ses dimensions, sa quantité, son volume (*notions de croissance, augmentation, grande taille, corpulence*), ou son importance hiérarchique (*partie principale d'un ensemble*) ;
- le domaine temporel, où il s'applique à toute personne qui est d'un âge supérieur à une autre ;
- le domaine notionnel où il s'applique à tout ce qui est supérieur, important socialement (*éminence, grand personnage, grande entreprise*) ; il caractérise

²Merci à MM. Nader Srage, Docteur en Sociolinguistique à l'Université Libanaise, et Hassam Hamzé, Professeur de Linguistique Arabe à l'Université Lumière Lyon 2 (France), pour leur aide précieuse concernant l'arabe et le français libanais.

³Pour alléger la lecture, l'analyse complète n'est pas produite.

des situations ou actions humaines dépassant la norme, difficiles, graves, intolérables (*grand crime, péché*) ; comme nom, il désigne la supériorité, l'importance morale ou sociale (*grandeur, majesté, noblesse, prestige, fierté, orgueil*) ou le sentiment d'importance (*morgue, mépris*).

Ses traits sémantiques constants sont la « position supérieure ».

Le concept qu'il véhicule peut être résumé comme suit :

- sa configuration cognitive est la localisation d'une position haute dans un espace gradué ou hiérarchisé ;
- son substrat culturel rend compte d'une représentation fondamentale de la culture arabe : l'association d'une symbolisation positive à la position supérieure dans un domaine hiérarchisé. Dans son application expérientielle à l'humain, le résultat est une forte charge positive sur la position du dominant, entraînant, chez le dominant, des sentiments d'orgueil, de fierté et de mépris vis-à-vis du dominé ; et, chez le dominé, la reconnaissance du statut de dominant et l'admiration de ce dernier. Le mot peut alors dénoter les plus grandes qualités morales et les plus hauts statuts sociaux : les personnages éminents en termes de pouvoir politique, social, intellectuel, aussi bien que les plus avancés en âge.

L'insertion des hommes âgés dans ce statut supérieur est l'indice d'un trait culturel spécifique : le respect et la vénération apportés au grand âge en raison de sa tension vers la perfection, comme aboutissement de l'expérience. Il s'agit d'une notion essentiellement qualitative, évaluative à dominante positive.

Le concept véhiculé par le mot *grand* en français de France

Il est aussi présent dans les trois domaines d'emploi :

- dans le domaine spatial, il s'applique à toute chose qui dépasse la norme ou la mesure ordinaire en raison de ses dimensions, de sa quantité, de sa taille ;
- dans le domaine temporel, il dénote l'antériorité dans les liens de parenté (*grand-père*) ;
- dans le domaine notionnel, il dénote ce qui dépasse la norme dans de nombreux domaines : objets (*grande route, grandes lignes, grande surface, grandiose*) ; situations (*grand silence, grande erreur, grand danger*) ; statut social (*grandeur, grand seigneur, grand personnage*) ; comportement, soit en positif : qualités (*grand homme, grand écrivain, grand couturier*), soit en négatif : défauts (*grand criminel*), état psychologique (*grande confusion, grand malade*), domaine intellectuel (*grands principes*).

Ses traits sémantiques constants sont la « position supérieure ».

Le concept qu'il véhicule peut être résumé comme suit :

–sa configuration cognitive est la représentation d'une position haute dans un espace gradué ou hiérarchisé ;

– son substrat culturel inscrit la notion dans un système de représentation graduée qui structure de nombreux domaines d'expérience, d'où la grande fréquence d'emploi du mot. Une symbolique positive lui est associée dans les domaines où la gradation est hiérarchisée, comme le statut social ou les qualités morales. Mais les domaines d'évaluation quantitative sont plus nombreux que ceux d'évaluation qualitative.

On notera qu'il n'y a pas d'applications directes à l'âge : en effet, les seuls contextes d'emploi impliquant l'âge sont non évaluatifs, concernant une comparaison de taille liée à la croissance physique des enfants.

Le concept véhiculé par le mot *vieux* en français de France

Cet adjectif n'est présent que dans deux domaines d'emploi :

– le domaine temporel où il s'applique à ce qui est âgé (un *vieil homme*) [antonyme : *jeune*] ou ancien (*vieille ville*) [antonyme : *nouveau*] ;

– le domaine notionnel où il s'applique à ce qui est expérimenté (*vieux routier*) ; stable (*vieil ami*) ; dégradé physiquement, psychiquement, moralement (*vieux fossile, vieux fou, vieux cochon*), matériellement (*vieille maison, vieux tacot, vieillesse*).

Ses traits sémantiques constants sont l'« état d'ancienneté ».

Le concept qu'il véhicule peut être résumé comme suit :

– sa configuration cognitive est la représentation d'un état localisé par rapport à un repère temporel ultérieur ;

– son substrat culturel construit une représentation plus symbolisée que celle de **grand** : l'état « vieux » peut être repéré, quantitativement, par rapport à « plus jeune », mais aussi qualitativement ; l'image culturelle est alors dissymétrique, avec un petit versant positif, avec prégnance de l'expérience et de la stabilité, et un grand versant négatif, indice d'une représentation culturelle plutôt négative de la vieillesse comme dégradation.

Le processus de réajustement lexical en français du Liban

Si on confronte les fonctionnements des trois adjectifs concernant la dénotation de l'âge, on constate alors que :

– du point de vue référentiel, **كبير** [**kabîr**] dénote l'âge ; **vieux** est le mot le plus couramment employé pour dénoter l'âge ; **grand** ne dénote pas directement l'âge ;

– du point de vue conceptuel, **vieux** et **ير** [**kabîr**] présentent des conceptualisations de la vieillesse diamétralement opposées du point de vue de la symbolisation : **vieux** souligne les effets négatifs du temps (dégradation), **كبير**

[**kabîr**] ses effets positifs (expérience, sagesse, tension vers la perfection) ; en revanche, **grand** est le plus proche de كبير [**kabîr**], ces deux mots présentant la même perception positive du point de vue de la supériorité de la position.

On comprend alors que le mot **grand** ait été choisi en raison de sa proximité conceptuelle avec كبير [**kabîr**], et non par rapport à son fonctionnement référentiel, puisqu'il n'est pas employé en français pour dénoter l'âge : en effet, si le critère référentiel avait présidé au choix, on aurait opté pour **vieux**⁴.

Du point de vue des conséquences du contact des langues, on constate que l'arrivée du français colonial dans un substrat culturel arabo-musulman a généré un conflit de représentations culturelles, en l'espèce à propos de la vieillesse : le mot français reflète une vision culturelle plutôt négative de la vieillesse comme *dégradation*, tandis que le mot arabe en donne une vision plutôt positive de *supériorité vénérable*. La résolution linguistique de ce conflit culturel a été une reconfiguration du micro-système de dénotation de la vieillesse dans le système lexical du français du Liban, où le mot **grand** prend les emplois de **vieux**⁵. On notera que la solution linguistique s'est faite au profit de la représentation culturelle locale, puisque c'est le concept arabe qu'on s'est efforcé de reproduire en cherchant un mot français qui en soit un équivalent conceptuel acceptable.

TRANSFERT LEXICAL DE *PROBLÈME* À *SOUCI* EN FRANÇAIS DE FRANCE⁶

Depuis 2000, on assiste en français de France à un développement exponentiel des transferts d'emploi de **problème** à **souci**, *souci* prenant la place de **problème** dans la plupart des emplois du mot **problème**. Nous examinerons d'abord le phénomène du point de vue de ses réalisations en français et de ses effets sémantiques et conceptuels ; puis nous nous intéresserons à l'origine du phénomène et à ses conséquences sur le plan culturel.

⁴Le même processus explique que, pour dénoter la haute taille, le français du Liban a préféré utiliser l'adjectif **long** (plutôt que **grand** en français de France), dont le schéma conceptuel se rapproche plus de l'arabe طويل [**tawîl**] (voir Honeste, 2008).

⁵ Notons que le mot **vieux** ne disparaît pas en français du Liban, mais se trouve affecté aux mêmes emplois que l'arabe قديم [**qad m**], dont le schéma conceptuel se rapproche plus.

⁶La totalité de cette étude a été publiée en 2012 sous le titre « Les transferts de représentations dans les langues : de *worry* à *souci* et de **problème** à *souci*, un exemple de calque culturel en français de France » (voir Références en fin d'étude).

Niveau intralinguistique : de *problème* à *souci*, un transfert conceptuel

On entend couramment aujourd'hui employer **souci** à la place de **problème**, dans des expressions courantes comme « *pas de souci !* », « *Il y a un souci ? / Quel est le souci ? J'ai un souci !* ». On pourrait imaginer que **souci** soit en passe d'évincer définitivement **problème** ; en réalité il n'en est rien, car, à y regarder de plus près, ce phénomène s'observe dans certains emplois seulement : l'examen qui suit permettra de mettre en évidence les raisons du phénomène.

Examinons en préalable le signifié de ces deux mots, établi à partir de leurs définitions lexicographiques. Une fois opéré le tri entre les éléments de sens provenant du concept et ceux provenant du contexte, on obtient les éléments sémantiques et morphosyntaxiques suivants, structurant le concept de langue (voir *supra* « le cadre théorique ») :

– **problème** (TLF) : « question à résoudre ; difficulté⁷ ».

Étym.(Rey, 1992) : empr. au lat. *problema* « question à résoudre » < gr. μ « ce qu'on a devant soi, qui fait obstacle », nom déverbal de (*pro* « devant » + *ballein* « jeter ») « jeter devant ; mettre en avant comme argument ; proposer ».

On retient le substrat étymologique rémanent⁸ « obstacle », d'où découle la valeur conceptuelle « question à résoudre, difficulté ».

– **souci** (TLF) : « état d'esprit plus ou moins douloureux de quelqu'un qui s'inquiète à propos d'une personne ou d'une chose à laquelle il accorde de l'importance ».

Étym. (Rey, 1992) : nom déverbal de *soucier* < lat. vulg. **sollicitare* « inquiéter, troubler, tourmenter ».

On retiendra de même pour **souci** le substrat étymologique « tourment », d'où découle la valeur conceptuelle « état d'esprit d'inquiétude, de trouble ».

De ce bref résumé du sens lexical, on peut tirer une première conclusion : **problème** et **souci** ne sont pas « synonymes »⁹ ; s'ils renvoient tous deux à une même notion de « difficulté », **problème** dénote le phénomène qui est la cause de la difficulté, tandis que **souci** dénote l'état qui est la conséquence de la difficulté sur *l'expérencer*.

On constate par ailleurs que **souci** ne remplace *pas toujours* **problème**. Comprendre pourquoi permettra de mesurer les conflits conceptuels qui existent entre ces deux mots : pour cela, il faut examiner leurs emplois de

⁷ Sont soulignés les éléments qui sont retenus pour construire le concept.

⁸ Sur le phénomène de rémanence, voir Honeste, 2011.

⁹ Sur la critique de la notion de synonymie, voir Honeste, 2012.

discours afin de déterminer précisément où la substitution est possible et où elle ne l'est pas. Nous donnons ici nos résultats regroupés en fonction des divers critères de conflit d'emploi que nous avons pu dégager :

– du point de vue de la détermination, dans l'opposition massif / comptable :
se faire du souci – **se faire du problème*

On observe l'emploi possible de **souci** avec le partitif, parce qu'il s'agit d'une notion susceptible d'être perçue comme massive, comme le sont en général les noms d'état et de *sentiment* ; en revanche, cet emploi est impossible pour **problème** parce qu'il s'agit d'une notion perçue comme discrète (comptable), comme le sont en général les *substances*.

– du point de vue de la combinatoire, dans l'opposition objectif / subjectif :
poser des problèmes – **poser des soucis* (vs *causer des soucis*)

On constate une compatibilité de *problème*, en position de complément d'objet, avec un verbe présentant l'objet comme externe au sujet (*poser, présenter, etc.*) : c'est l'indice d'une orientation externe, objective de la notion ; en revanche, cet emploi est impossible pour **souci**, indice d'une orientation interne, subjective. Cette différence d'orientation est d'ailleurs implicitement prise en compte par les dictionnaires, qui glosent **problème** objectivement, comme « question à résoudre ; difficulté », et inversement **souci** subjectivement, comme « état d'esprit ».

Cette même perception objective de **problème** permet son emploi métonymique dans les domaines scientifique et technique, interdit à **souci** :

problème d'astronomie, d'algèbre – **souci d'astronomie, d'algèbre*

– du point de vue de la perception du référent, dans l'opposition abstrait / concret :

(i) *les problèmes techniques* : « les difficultés d'ordre technique à résoudre lors de la réalisation de quelque chose ». La représentation de la source de difficulté est abstraite (générique, globale), parce qu'elle est extérieure à l'expérience du sujet;

(ii) *les soucis techniques* : « les dysfonctionnements des machines ». La représentation de la source de difficulté est concrète (spécifique, locale), parce qu'elle est intégrée à l'expérience du sujet.

– du point de vue de la syntaxe, dans l'opposition collectif / individuel :

(i) expressions avec **problème** / **souci** en emploi absolu :

Il y a un problème / souci – *Quel est le problème / souci ?* – *Pas de problème / souci !* *Avoir un problème / souci* – *Avoir des problèmes / soucis*

On constate que, lorsque la source de la difficulté n'est pas précisée, **souci** peut se substituer à *problème* dans tous les cas;

(ii) expressions avec **problème** / **souci** + complément introduit par *de* (structure [*souci, problème* de N]), où le complément dénote la source de difficulté :

() *le problème* / ?*le souci de l'éducation des enfants ; avoir des problèmes / ?soucis d'argent, de santé ;*

() *les problèmes* / **soucis politiques, économiques, sociaux, etc. ; le problème* / **souci du désarmement, de la circulation urbaine, etc. ; les grands problèmes* / **soucis*.

Lorsque la source de la difficulté est identifiée (par le complément), **souci** ne peut plus se substituer systématiquement à **problème** : en (), où la source est de nature individuelle, la substitution est plus ou moins acceptable ; en (), où la source est de nature collective, la substitution n'est pas possible. On déduit de ces observations qu'il existe des contraintes dues à la nature de la source : plus les difficultés sont d'ordre général ou collectif, moins la substitution par **souci** est acceptable. La raison en est que la perception collective efface la perception individuelle et la subjectivisation de la difficulté.

Le bilan qu'on peut faire de la confrontation des emplois des deux mots est conforme à celui issu des gloses lexicographiques : ces deux mots se situent dans un même champ notionnel, celui de l'expérience humaine de l'obstacle qui constitue une difficulté pour le sujet *experier*. Cependant, ils ne sont nullement synonymes, en ce qu'ils conceptualisent très différemment cette expérience commune :

– **problème** renvoie à un phénomène extérieur au sujet qui constitue une difficulté (*cf.* étym. « obstacle ») : il est « orienté objet », dénotant *la cause* de la difficulté (le stimulus) ; il relève donc d'une approche objective de l'obstacle, qui autorise la combinatoire *poser (des) problème(s)* ;

– **souci** renvoie à un état « douloureux » du sujet (*cf.* étym. « tourment »), causé par un phénomène perturbant : il est « orienté sujet », dénotant *l'effet* de la difficulté sur *l'experier* (la réponse), et relève donc d'une approche subjective de la difficulté que produit l'obstacle, qui interdit la combinatoire **poser (des) souci(s)*.

On comprend alors que les glissements d'emploi de **problème** à **souci** ne constituent pas une simple substitution de signifiants, qui serait due à un phénomène de « mode »¹⁰. Bien au contraire, ces glissements ne sont ni accidentels, ni anodins, car ces deux mots véhiculent des conceptualisations différentes de l'expérience humaine de la difficulté, et le remplacement de

¹⁰ Contrairement à ce que suggère l'académicien Marc Fumaroli, Président de la commission de terminologie au sein de la Délégation Générale à la Langue Française, qui a commandé en 2009 à ses collaborateurs une enquête sur l'expression « *pas de souci* » dans cette perspective.

problème par **souci** est à comprendre au niveau intralinguistique comme un transfert conceptuel. En conformité avec les concepts que véhiculent ces mots, on peut avancer que ce glissement lexical est l'indice d'un recentrage de l'expérience de la difficulté sur le sujet, la difficulté étant non plus perçue comme « chose regardée » (Guillaume, 2002), mais seulement du point de vue de la sensation qu'elle suscite chez le « sujet regardant » (*ibid.*). Cette perception de l'effet et non de la cause est lourde d'implications :

– comme le montrent les gloses, un *problème* est « à résoudre » : il implique une attitude active du sujet consistant en une recherche de solution par investigation sur la cause, suivie autant que possible d'une action visant à l'éliminer ;

– un *souci*, en revanche, est un « état » du sujet : il n'implique en soi aucune recherche de solution et le sujet peut se contenter d'exprimer le sentiment en question. Néanmoins, il peut aussi chercher à éliminer ce sentiment, du fait qu'il est désagréable ; l'action visera alors une opération *pragmatique* sur l'effet et non une investigation sur la cause.

Niveau extralinguistique : de *worry* à *souci*, un transfert culturel

Diverses études faites sur l'expression « *pas de souci* » attestent que les transferts observés en français ont une cause étrangère, qui est l'influence de l'anglais *worry*.

Nous procédons comme pour **problème** et **souci**, par l'examen préalable du signifié de **worry** à partir de ses définitions lexicographiques, dont nous conservons les éléments sémantiques et morphosyntaxiques suivants : « feel or cause to feel *anxious* or *troubled about* actual or potential *problems* » (*Oxford Dictionary*, s. v. « *worry* »). La définition indique que le mot dénote un sentiment de trouble ou d'anxiété et introduit la cause de ce sentiment par le mot **problem** : **worry** dénote donc un état qui est la conséquence d'une difficulté sur un *experier*, concept proche de celui de **souci**.

C'est précisément l'expression « *No worries* » qui est à l'origine de ces transferts : nous allons examiner rapidement le déroulement du processus. Selon Bruce Moore¹¹, l'expression « *no worries* » est attestée en anglais australien depuis 1967. Son succès a été tel qu'elle a pris très vite des allures de *devise nationale* de l'Australie, arborée sur les plaques de voiture, à l'instar du « Je me souviens » québécois. Un tel succès s'explique par le fait que les Australiens y ont reconnu un trait prégnant de leur culture : Anna Wierzbicka classe l'expression parmi les *australianisms* les plus typiques et l'analyse

¹¹ Chercheur au *National Dictionary Centre* de Canberra (Australie).

comme un *ethos* majeur de la culture australienne¹². L'expression gagne la Grande-Bretagne au début des années 90, par le biais de séries télévisées australiennes, puis le Canada et les USA par la retransmission des Jeux Olympiques de Sydney (2000). En France, elle arrive dans les années 1990-2000 à travers son calque « *pas de souci* »¹³. Cet anglicisme remplace très rapidement chez la quasi-totalité des locuteurs francophones l'expression « *pas de problème* », notamment par la vertu des nouveaux médias. Depuis 2000, les emplois de **souci** ne cessent de s'étendre, **souci** se substituant à **problème** partout où c'est possible, compte tenu des contraintes conceptuelles soulevées *supra*.

Il est intéressant de souligner que la plupart des articles consacrés à l'étude de l'expression « *pas de souci* » l'interprètent systématiquement comme une formule incantatoire d'exorcisme de « La Crise ». Cependant, son adoption rapide par la communauté francophone tout entière¹⁴ montre qu'elle relève de processus plus profonds touchant aux représentations mentales. Le fait que le glissement lexical de **problème** à **souci** s'observe, non point dans tous ses emplois, mais seulement là où une approche subjective de la difficulté est possible, est l'indice d'un transfert *conceptuel*. Mais il y a plus : le fait que ce phénomène, comme calque de « *no worry* », ait pour source une expression caractéristique de la culture anglo-saxonne est l'indice que derrière ce transfert conceptuel intralinguistique se cache un transfert *culturel* : l'expression apparaît comme une manifestation parmi beaucoup d'autres de l'invasion grandissante, partout dans le monde, y compris dans la France cartésienne, d'une pensée anglo-saxonne, caractérisée par l'individualisme, la subjectivité (traits en conformité avec le concept que véhicule le mot *souci*, voir *supra*) et un optimisme requis en toutes circonstances. On est donc en droit d'y voir la manifestation linguistique d'une invasion plus large, celle d'un modèle de société (ultra)libérale, qui se veut global, fondé sur la seule relation marchande et qui a besoin, en conséquence, de tout centrer sur l'individu dans sa subjectivité, par une manipulation comportementale de type « *positive attitude* » comme logistique d'optimisation de la consommation.

¹² Ethos ainsi caractérisé : « [...] amiability, friendliness, an expectation of shared attitudes (a proneness to easy "mateship"), jocular toughness, good humour, and, above all, casual optimism » (Wierzbicka, 1992: 388).

¹³ Aussi attesté dans une curieuse version hybride « *no soucy* » (prononcer [susaj]), lancée par la chanteuse française Ophélie Winter.

¹⁴ On constate qu'elle gagne rapidement toute la francophonie : je témoigne personnellement de son usage en Pologne et en Algérie ; selon d'autres témoins, elle circule aussi chez les locuteurs francophones hors francophonie, comme en Espagne.

On peut tirer de ces phénomènes linguistiques deux leçons.

La première concerne l'approche scientifique du fonctionnement sémantique des mots. Aussi bien dans le cas du transfert d'emploi de **vieux** à **grand** en français du Liban que de celui de **problème** à **souci** en français de France, on constate que c'est la configuration de la représentation mentale et non le fonctionnement référentiel qui a présidé à la modification lexicale du français. Cette observation non seulement valide et légitime une approche conceptuelle et non référentielle du signifié lexical, mais en outre, elle est l'indice que les locuteurs eux-mêmes, dans leur usage des mots, ont conscience à la fois du concept qu'ils véhiculent et de la prégnance de ce dernier sur le référentiel.

La seconde leçon est relative aux conflits de représentations culturelles générés par le contact de langues. Dans le cas du choix lexical de **grand** contre **vieux**, sous l'influence de l'arabe كَبِير [kabîr], nous avons vu que c'est le français de la colonisation qui assimile les traits culturels locaux prégnants au point de modifier son système conceptuel et donc ses emplois lexicaux. Le conflit de représentations est alors résolu au profit de la culture locale dont le vecteur est l'arabe. En revanche, dans le cas du choix lexical de **souci** contre **problème** sous l'influence de l'anglais **worry**, on assiste à un processus inverse : ce sont les cultures locales francophones qui empruntent à la culture anglo-saxonne son concept, de sorte que leurs emplois lexicaux s'en trouvent modifiés. Le conflit de représentations est alors résolu au profit de la culture anglo-saxonne dont le vecteur est l'anglais. La différence entre les deux situations tient sans doute aux rapports de force entre les cultures en jeu : dans le cas du français de la colonisation dans le monde arabo-musulman, on constate que le substrat culturel local est resté suffisamment prégnant pour affecter la langue importée, au moins dans les lignes de force culturelles que constituent les structures sociales¹⁵.

À l'inverse, dans l'exemple du français de France, on voit que c'est le concept étranger qui s'impose, en l'occurrence, celui de l'anglais ; la situation est différente, dans la mesure où l'anglais est ici, non plus la langue d'un groupe humain particulier, mais celle d'un modèle, celui du libéralisme économique, qui tend à imposer à l'ensemble de la planète un modèle unique de société de consommation, et ce à une vitesse à la mesure des nouveaux moyens de

¹⁵ En revanche, dans les aspects superstructurels comme l'économie, on constate une invasion croissante, dans les langues locales, de concepts venus des modèles économiques européens, indice de l'assimilation desdits modèles (voir à ce sujet S. Lanseur, *Le changement lexicosémantique dans le discours de l'économie à travers l'émission radiophonique Le rendez-vous de l'économie et le journal El Watan*, Thèse de Doctorat, Université de Bejaia, Algérie, 2011).

communication. Dans cette mesure, il affecte également toutes les langues et cultures de la planète.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDEL-NOUR, Al-Mufassal, *Dictionnaire Arabe / Français*, Beyrouth, 1983.
- AL-KAMEL, Al-Kanir, YOUSSEF, Reda, *Dictionnaire de l'Arabe*, Beyrouth, Librairie Liban Publishers, 1997.
- BERNET, Charles, REZEAU, Pierre, *On va le dire comme ça. Dictionnaire des expressions quotidiennes*, Paris, Balland, 2008.
- GIORGIONE, « 'Y a pas de souci !', une expression disséquée », blog *24 heures Philo* du 7 mars 2009, disponible sur :
[<http://philosophie.blogs.liberation.fr/about.html>]
- GRAND ROBERT ELECTRONIQUE, Paris, Le Robert, 1999, disponible sur Cédérom.
- GUILLAUME, Gustave, « Textes inédits », in *Le système des parties du discours. Sémantique et syntaxe. Actes du IXe colloque de l'Association internationale de psychomécanique du langage*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2002.
- HONESTE, Marie Luce, « Organisation du lexique et identité culturelle », in B. Lewandowska -Tomaszczyk & M. Thelen (éds), *Translation and Meaning Part 6. Proceeding of the 3rd International Maastricht-Lodz Duo Colloquium*, Lodz, Poland, 22-24/09/2000, Universitaire Pers Maastricht, The Netherlands, 2002, pp. 211-221.
- HONESTE, Marie Luce, « Approche cognitive du sens lexical », in *Actes du XXIVe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes, Aberystwyth, 1^{er} – 6 Août 2004*, vol. IV, TROTTER David A. (dir.), Tübingen, Niemeyer Verlag, 2006, pp. 105-118.
- HONESTE, Marie Luce, « Le français parlé libanais : une identité multiculturelle », in DORLIAN G. (dir.), *La Francophonie : conflit ou complémentarité identitaire ?*, vol.1, Tripoli (Liban), Publications de l'Université de Balamand, 2008, pp. 451-465.
- HONESTE, Marie Luce, « Le phénomène de rémanence et ses conséquences en sémantique lexicale à travers l'histoire du mot *opinion* », in *Le Français Préclassique* n° 13, Champion, 2011, p. 91-113.
- HONESTE, Marie Luce, « Sémantique conceptuelle et synonymie », in *La Synonymie*, Université Paris IV-Sorbonne, Françoise Berlan & Gérard Berthomieu (dir.), Paris, PUPS, 2012, pp. 59-71.
- HONESTE, Marie Luce, « Les transferts de représentations dans les langues : de *worry* à *souci* et de *problème* à *souci*, un exemple de calque culturel en français de France », in KACPRZAK Alicja, KONOWSKA Agnieszka, GAJOS Mieczysław

(dir.), *Pluralité des cultures : chances ou menaces. Analyses linguistiques et didactiques*, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, Łódź – Łask 2012, Publikacja dofinansowana przez Urząd Miasta Łódź, 2012, pp. 155-164.

OXFORD DICTIONARIES ONLINE, disponible sur [<http://oxforddictionaries.com>]
REIG, Daniel, *Dictionnaire Arabe-Français, Français-Arabe*, Paris, Larousse, 1999.

ROBIN, Jean-Pierre, «Pas de souci, le remède des français face à la crise », in *Le Figaro*, 11 décembre 2009.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de Linguistique Générale*, Paris, Minuit, [1916] 1968.

SAYAH, Antoine, « Expressions françaises d'origine libanaise dans *L'Orient-Le Jour* », in *Bilinguisme, traduction et Francophonie, 9^{ème} Sommet de la Francophonie, Beyrouth, 2001*, Kaslik (Liban), 2002, pp. 227-231.

TRESOR DE LA LANGUE FRANÇAISE. P. Imbs & B. Quemada (dir.), *Dictionnaire de la langue du xix^e et du xix^e siècle (1789-1960)*, Nancy, CNRS-INALF, & Paris, Gallimard, 16 vol., 1971-1994.

TLFi, disponible sur [<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>].

WIERZBICKA, Anna, *Semantics, Culture, and Cognition: Universal Human Concepts*, in *Culture-specific Configurations*, New York, Oxford University Press US, 1992.

WIKIPEDIA, disponible sur [<http://en.wikipedia.org>].

MACHART Regis*
CHIN Sin Zi **
Universiti Putra
Malaisie

**ENSEIGNER LA CULTURE DE L'AUTRE :
LA TENTATION CULTURALISTE**

Résumé

La Didactique de la culture et de l'interculturel s'inscrivent souvent dans une approche solide, faisant fi de la diversité fondamentale de chaque culture. Les enseignants se retrouvent confrontés à un dilemme : comment enseigner la culture de l'Autre sans tomber dans le piège des stéréotypes ? Cette contribution analyse le discours d'enseignants de français en Malaisie, pays multiculturel et multilingue et questionne leurs ancrages théoriques de la culture. Il fait apparaître un besoin urgent de davantage de matériel pédagogique prenant en compte une plus grande diversité pour la classe.

Mots-clefs : Interculturalité fluide, Didactique de la culture, Malaisie, Stéréotypes

**TEACHING THE 'CULTURE' OF THE OTHER :
THE CULTURALIST TEMPTATION**

Abstract

The Didactics of culture and interculturality often follows a solid approach, ignoring the fundamental diversity of each culture. Lecturers are confronted with a dilemma: How to teach the 'culture' of the *Other* without falling into the trap of stereotyping? This contribution analyzes the discourse of French lecturers in Malaysia, a multicultural and multilingual country, and questions their theoretical framework of culture. It appears that more teaching material which takes into account a greater sense of diversity is needed for the classroom.

Key words: Fluid interculturality - Didactics of culture - Malaysia - Stereotypes.

***Regis MACHART** est maître de conférences à la Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra de Malaisie. Il est spécialisé en analyse du discours, sociolinguistique, cultural Studies.

Il est co-auteur de deux ouvrages:

- Machart R., Lim C.B., Lim S.N. & Yamato E. Eds, *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice*, Cambridge Scholars Publishing, 2013.

- Machart, R. & F. Dervin (Eds), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris, L'Harmattan, 2014.

Il est l'auteur de chapitres dans plus d'une dizaine d'ouvrages dont:

- Machart, R., *L'Amant* de Marguerite Duras (1984): simple "miscegenation" ou relation co-culturelle? Dans Dervin, F. (ed.), *Relations intimes interculturelles* (pp. Paris: Archives contemporaines, 2013.

- Machart, R., *Bienvenue chez les Ch'tis* ou les actifs de l'essentialisme stratégique. Dans Dervin, F. *Le concept de culture ; comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations* (pp. 121-144). Paris: L'Harmattan, 2013.

- Machart, R. & Lim S.N., « Mobilité académique et ajustement au contexte d'accueil: La fin du choc culturel? », dans Machart, R. And F. Dervin, *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, L'Harmattan, 2014.

Il a publié de nombreux articles parmi lesquels :

- Machart, R., Lim, S.N. & Ungureanu, C., « Les Européens tels que les Roumains se les représentent quatre ans après l'adhésion à l'UE: Une intégration réussie? », *Synergies Roumanie*, n°6, 2011, pp.223-234.

- Dervin, F., Machart, R. & Byrd Clark, J., *Towards education for diversities? International Journal of Education for Diversities*, 2012, 1: i-iv.

- Machart, R. & Lim, S.N., « De la diversité des écoles à la diversité à l'école? L'école primaire malaisienne en questions », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 2013, pp.7-75.

- Lim, S.N. & R. Machart, « L'expansion du français en contexte multilingue 'saturé': Le cas de la Malaisie », *Synergies Chili*, n° 9, 2013, pp 51-61.

****CHIN Sin Zi** est étudiante, à la Faculty of Modern Languages and Communication, Universiti Putra de Malaisie, en Master de français langue étrangère-analyse du discours. Elle est l'auteur de l'article « Foreign Language Lecturers in Malaysia and Interculturality: Common (Mis -) understandings », in *International Journal of Education for Diversities (IJE4D)*, Vol. 2, 2013, pp. 62-75.

**ENSEIGNER LA CULTURE DE L'AUTRE :
LA TENTATION CULTURALISTE**

Que ce soit dans les discours politiques, ou dans le quotidien ou encore en didactique des langues, force est de constater que les références à la culture sont omniprésentes sous une forme ou une autre, qu'il s'agisse de définir des caractéristiques culturelles d'un groupe afin de mieux l'appréhender, l'intégrer ou le bannir, ou dans une optique davantage interpersonnelle, relationnelle, interculturelle, même si ce dernier terme gagnerait à être mieux défini dans les discours des uns et des autres.

L'intégration de la dimension culturelle en didactique n'a pourtant pas toujours été évidente (que l'on pense aux méthodes audio-orales par exemple) et l'association d'une langue à une culture n'a rien de systématique. Tout d'abord parce qu'une langue peut être partagée par des individus d'horizons bien différents. Ensuite, parce que dans des contextes où la langue est utilisée comme lingua franca, elle perd parfois de son ancrage territorial et relationnel, pour ne devenir qu'un outil de communication entre individus dont ce n'est pas la langue première. Ces situations de communication « interalloglotte » (Behrent, 2010) semblent en effet encourager un découplage langue-culture, comme cela se fait dans le cas de l'anglais en Malaisie (Machart, Lim et Lim, 2010), même si certains peuvent le regretter : Phillipson (2008) n'hésite pas à qualifier l'anglais lingua franca (désormais ALF) de « *lingua frankensteinia* », soulignant l'horreur que ce concept peut soulever. Jennifer Jenkins (2007) considère cependant que l'ALF n'est pas une espèce de variété mi-humaine, mi-monstrueuse, mais que le terreau culturel auquel il est associé prend d'autres contours, davantage globalisés et moins nationalement ancrés.

La situation de la Malaisie en ce domaine peut se révéler éclairante. Entre 80 et 120 langues sont parlées sur le territoire de fédération, pour une population d'environ 26 millions. L'anglais est largement utilisé lors des contacts entre individus d'origines ethniques différentes (Kachru et Nelson, 2006 : 186) même lorsqu'aucun locuteur natif n'intervient dans l'échange. L'anglais est la langue seconde des Malaisiens (Asmah, 2009), qu'ils soient d'origine malaise, chinoise, indienne ou autre, et ce, même si le système scolaire laisse parfois une place importante à leur langue première dans le cas

du malais, du mandarin ou du tamoul (Machart et Lim, 2013a). L'enseignement des langues étrangères comme le français n'intervient donc qu'en surimposition d'une architecture complexe mêlant langue maternelle, langue de scolarisation, langue(s) de socialisation et parfois d'autres langues autochtones ou variétés de chinois, ainsi que l'anglais (Lim et Machart, à paraître). On peut se poser la question du positionnement des enseignants des langues étrangères, ici le français, parfois cinquième, sixième langue ou plus, quant à la culture-cible dans ce contexte où parler une (des) langue(s) n'inclut pas une compétence culturelle revendiquée.

Houssaye (1992 : 41) représente la situation pédagogique sous forme d'un triangle avec, à chaque extrémité, un acteur : enseignant, apprenant ou savoir. Deux des sommets du triangle ont déjà été étudiés : (1) les manuels, importés de France, qui influencent les représentations des langues (Maurer, 2013 : 27) et de leurs locuteurs ont fait l'objet d'un ouvrage publié par Zarate (2004) soulignant les idéologies sous-jacentes à leur conception ; (2) les recherches sur les représentations et attitudes des apprenants malaisiens quant aux langues étrangères (LE) se développent de plus en plus (Machart, Lim et Lim, 2010). Restait à explorer les représentations des enseignants (le troisième angle), dans une approche critique.

A la diversité des profils des apprenants, s'ajoute celle des parcours professionnels des enseignants des programmes de français : natifs ou non-natifs, eux-mêmes plurilingues, formés en France et/ou en Malaisie. Leur effectif (13 au moment de notre recherche) peut sembler limité : ils constituent cependant la population mixte la plus nombreuse enseignant une LE en Malaisie (l'autre LE, l'allemand, est enseignée presque exclusivement par des enseignants internationaux). Quelles représentations de la culture et de son enseignement se font donc ces enseignants de français ? Quels sont les fondements théoriques auxquels leurs discours sur la culture et l'interculturel peuvent se rapporter ? Nous illustrerons les ambiguïtés de la présence de la culture dans la classe de langue en nous appuyant sur des entretiens menés avec douze d'entre eux.

DE LA CULTURE À L'INTERCULTUREL

Si l'approche différentialiste de la culture, telle qu'elle se pratique parfois encore, remonte à Herder (Wimmer, 2013) et peut être associée à la montée des nationalismes des XVIII^e et XIX^e siècles (voir par exemple Thiesse, 1999), les recherches plus récentes sur l'interculturel *liquide* sont dans la lignée des travaux de Martine Abdallah-Preteceille (1986). Elles encouragent à sortir du « nationalisme méthodologique » (Dervin, 2013), c'est-à-dire à

sortir des stéréotypes nationaux pour s'engager dans une démarche de type socioconstructiviste (Holliday, 2010) incluant une forme de diversité qui ne réduit pas l'individu à une culture (Dervin, Machart et Byrd Clark, 2013), que nous appellerons ici *diversité liquide*.

Cette approche *liquide* ou fluide s'oppose à une approche *solide* (Bauman, 2001) et herderienne de la culture relativement statique qui enferme les individus dans des catégories (nationales, raciales, ethniques ou culturelles). Dans *Impostures interculturelles*, Fred Dervin (2012) dénonce en détail cette dernière et plaide pour la fluidité qui, selon l'auteur, est la seule possible afin de redonner sa place à l'individu et sa faculté de jugement. Ainsi, une personne n'est-elle pas le simple produit d'une histoire dans un endroit donné, mais aussi un acteur de cet espace-temps qu'elle peut choisir d'adopter, de renier ou de manipuler, etc. malgré ou en fonction des contingences de l'interaction. Ce chercheur note cependant que de nombreuses contributions prétendent s'éloigner de l'enfermement culturel et revendiquent une certaine fluidité sans pour autant l'intégrer complètement ; ils continuent ainsi à générer des stéréotypes plus ou moins modulés (mettant en garde contre les généralisations, par exemple), démarche que Dervin qualifie de janusienne, en référence au dieu romain à deux têtes. En développant encore davantage son raisonnement, Dervin appellera la prise en compte de la fluidité dans l'analyse des échanges *Mixed Intersubjectivity* ou MI (2013) qui permet de faire resurgir les voix visibles et invisibles en action dans les discours dits interculturels.

La MI implique de sortir des stéréotypes auxquels nous convient indirectement les méthodes de langues souvent conçues dans les pays où la langue cible est langue nationale et qui font office de vitrine promotionnelle (Zarate, 2004) : les réussites techniques telles que le TGV ou Ariane continuent d'être représentées en bonne place. Les manuels présentent souvent de grandes catégories (les Français, les immigrés) ou de vastes espaces (le Sud-Ouest), et enferment les locuteurs d'une langue dans une « culture imaginée » (Dervin, 2006). Abdallah-Preteille (1999 : 121) nous met en garde contre cette tentation culturaliste qui, selon elle, ne permet pas d'aller réellement à la rencontre de l'Autre, cette personne qui est transformée en un objet culturel ou en simple « ambassadeur » d'une culture supposée par une approche essentialisante. Toutes les interactions prennent dès lors un tour culturel et les actions les plus anodines sont vues à travers des « lunettes culturelles » (Breidenbach et Nyiri, 2009) nécessairement déformantes, au lieu de favoriser un « humanisme du divers » (Abdallah-Preteille, 1999 ; 2012).

On peut blâmer les ouvrages et documents utilisés en classe : ils ne sont cependant que des supports entre les mains des enseignants qui sont

(souvent) libres de les choisir, de les rejeter ou de les adapter. Il est nécessaire qu'ils soient relativisés afin de prévenir les biais d'interprétation. Lacassagne *et al.* (2001) ont mis en évidence toute une série de biais lors de la mise en mot d'un exogroupe : (1) le biais de contraste qui accentue les différences entre les *Mêmes* et les *Autres*, (2) le biais d'assimilation qui tend à faire des membres d'un autre groupe des individus aux comportements davantage similaires aux membres de sa propre communauté, et (3) le biais de discrimination consécutif, qu'il soit positif (idéalisation, admiration) ou négatif (dénigrement, rejet).

Si ces penchants restent courants dans la catégorisation des *Autres*, le rôle de l'enseignant reste la formation de ses apprenants et de nombreuses voix s'élèvent pour combattre les stéréotypes. Cependant, même si la formation actuelle fait une large place aux compétences au détriment des savoirs (Volle, 2014), la formation interculturelle prend souvent le sens inverse, favorisant les savoirs plutôt que les savoir-être ou savoir-faire. La saillance des cours de *Didactique de la Culture* par opposition à l'intitulé *Didactique de l'Interculturel* est emblématique, et même dans ce dernier cas, il convient de questionner ce qu'on entend par interculturel.

Welsch (1999) tient à se démarquer du concept d'*interculturel* qui, dit-il, est statique et ne fait que mettre en contraste des cultures différentes sans prendre en compte le processus d'interaction : « *Le concept d'interculturalité essaie de trouver le chemin que ces cultures peuvent tout de même emprunter, pour se comprendre et se reconnaître* » (p. 197, notre traduction). Il considère qu'un changement de paradigme est nécessaire et il revendique l'utilisation du terme transculturel, contre l'homogénéisation des cultures et pour une prise en compte des individus. Il est vrai que interculturel est devenu tellement caméléon (Lavanchy, Gajardo et Dervin, 2011 : 1) que son utilisation ne permet a priori pas de comprendre le positionnement des auteurs. Dans cette contribution, nous donnons à interculturel une dimension fluide, interactionnelle dépassant les catégories culturelles ou nationales dans la lignée des travaux d'Abdallah-Preteille, Holliday ou Dervin. Nous sommes conscients que le terme est largement usurpé, à l'image des termes connexes d'« identification », concept fluide utilisé de façon statique (Machart et Lim, 2013b), ou encore « diversité » (Dervin, Machart et Byrd Clark, 2013). Seul un positionnement clair des auteurs permet de lever l'ambiguïté.

Afin de comprendre leur ancrage théorique, nous avons mené douze entretiens semi-directifs avec quatre hommes et huit femmes qui enseignent dans les programmes de licence des deux universités publiques en Malaisie où ce cours est offert ; ce qui représente 92% des effectifs d'enseignants : trois sont locuteurs natifs (NL1, NL2 et NL3) et neuf non-natifs (ci-après NNL1, NNL2

NNL3, etc.). Au moment de cette enquête, tous les locuteurs natifs avaient fait leurs études supérieures en Europe et ils enseignaient la langue et la culture françaises en Malaisie, aux apprenants de différentes ethnies depuis plus de huit ans. Les locuteurs non-natifs avaient fait leurs études supérieures en France et en Malaisie selon les programmes de formation mis en place par le Ministère de l'Éducation malaisien (Riget, 2014). En outre, leur expérience d'enseignement du français en Malaisie s'étendait de cinq à 34 ans. Nous avons volontairement masqué leur genre dans les extraits qui suivent afin de préserver leur anonymat.

LANGUE-CULTURE, LA RELATION AMBIGUË

L'association langue-culture est courante, sans pour autant recouvrir la même réalité : pour certains, la langue *est* la culture, en particulier chez les nationalistes des XVIII^e et XIX^e siècles, alors que pour d'autres la langue *génère* de la culture, et la culture se fait par la langue (mais pas seulement). Ces derniers préfèrent parler d'*identification* culturelle *par* la langue, insistant sur les procès et espérant se distancer des identités statiques (Machart et Lim, 2013). Les extraits suivants sont caractéristiques des réponses fournies par les participants : ils révèlent une approche identitaire de la culture et un fort lien de la langue avec la culture en contexte de didactique des langues étrangères :

Extrait 1

NNL7/ 9: [...] La langue montre la culture des gens. Comment ils sont, comment ils... comme ils sont, s'ils sont bons. Parfois, en utilisant la langue on connaît la culture d'un groupe et les autres.... La langue et la culture viennent ensemble, et la langue montre toujours.... En utilisant la langue, on peut montrer la culture de certains groupes.

L'approche de NNL7 est particulièrement solide et on peut y déceler une idéologie sous-jacente héritière directe de l'idéologie européenne du XVIII^e : un peuple (ici une culture), une langue (Thiesse, 1999 : 67). La langue y apparaît comme un concept idéal découplé des pratiques réelles, si ce n'est que l'utilisation de ce code (et non *comment* la langue est utilisée) inscrit les locuteurs dans un groupe particulier. On peut alors parler de fonction emblématique de la langue. Or la langue est activée différemment selon les régions. Charaudeau (2001) souligne ainsi que le français tel qu'il est actualisé en métropole diffère du français du Québec et il préconise une association discours-identité culturelle au lieu de focaliser sur la langue. Même si avec Charaudeau on s'inscrit dans une certaine forme de nationalisme méthodologique ancrant les locuteurs dans un cadre national/régional, le

modèle a l'avantage de prendre en compte une certaine fluidité du discours que NNL7 semble ignorer.

La référence à la culture apparaît ici comme classifiante : « comme ils sont, s'ils sont **bons** ». Les processus de catégorisation apportent souvent une discrimination sous une forme ou une autre (Lacassagne *et al.*, 2001), et l'objectif semble bien ici de se positionner par rapport à un autre groupe, ici les Français. NNL7 ne livre cependant pas son jugement final à INT mais nul doute qu'il/elle se positionne personnellement par rapport à ces *Autres*.

La représentation de la culture NNL7 s'accommode mal de la situation malaisienne, où de nombreux locuteurs d'une langue sont associés à une autre culture. Ainsi, les Baba-Nyonyas de Melaka des anciennes générations parlent une variété de malais tout en s'identifiant à la culture chinoise, tandis que les plus jeunes s'expriment en chinois et revendiquent une identité baba-nyonya (Machart et Lim, 2013b). Par ailleurs, l'anglais est quotidiennement utilisé par un quart de la population (Mc Arthur, 2002) et certains Malaisiens le revendiquent comme leur langue première, sans s'identifier comme Britanniques. L'utilisation d'une langue comme lingua franca est ici occultée et la langue devient un marqueur identitaire bien plus qu'une pratique, au même titre peut-être que les costumes traditionnels ou la cuisine.

La connaissance de la langue entre donc dans une sorte d'offre globale incluant nécessairement la culture, ce que confirme l'extrait suivant :

Extrait 2

INT 7: Est-ce que vous pensez qu'enseigner la culture française aux étudiants [de licence] est important?

NL3 7: D'après toi?

INT 7.1: Hmm...je pense que pas vraiment...

NL3 7.1: [...] Si tu n'es pas intéressée par la culture française, ne fais pas des études de français! Je veux dire à quoi ça sert ? Tu ne pourras jamais devenir traducteur si tu ne connais pas la culture, ce n'est pas possible, on ne peut pas devenir traducteur si on ne connaît pas la culture. Ce n'est pas possible. Alors ce n'est pas la peine d'apprendre la langue si on n'apprend pas la culture. C'est un fait. Seulement comme comparaison, c'est bien mais c'est comme étudier les poissons sans étudier l'eau.

Lorsqu'INT pose la question à NL3, il/elle lui retourne la question, espérant trouver une alliée en INT. NL3 semble pris(e) au dépourvu par la réponse de celle-ci et se retrouve à essayer de justifier une association langue-culture plus que solide. INT a suivi une formation en français (ce qui a été dit à NL3 avant l'entretien), mais à aucun moment, INT n'a émis l'idée de devenir traductrice.

La représentation de l'apprenant de français qui chercherait à acquérir la compétence d'un locuteur natif (la profession de traducteur peut être ici aisément extrapolée) ne correspond, dans son ensemble, que peu aux désirs des apprenants malaisiens qui, pour la plupart, se tournent à la fin de leurs études vers des professions peu en relation avec le français, où la langue est utilisée de façon « utilitaire » : stewards et hôtesse de l'air, banques et commerce (accessoirement en français) ou hôtellerie. La compétence d'un locuteur natif ne semble pas être un objectif des apprenants malaisiens qui marquent peu la différence entre les enseignants natifs et non-natifs, certainement parce qu'ils sont eux-mêmes plurilingues sans vraiment maîtriser leur seconde, troisième ou quatrième langue (Machart, Lim et Choong, 2011).

La réponse de NL3 correspond donc davantage à sa propre projection et à une attente utopique : INT s'intéresserait à la culture (risquerions-nous Culture avec une majuscule ?) française. A aucun moment, NL3 ne se pose la question de savoir de quelle culture on parle, bourgeoise ou anthropologique. Le mot est utilisé comme allant de soi, alors que les études récentes relativisent largement le concept et cela devient un « fait » que la maîtrise de la langue passe nécessairement par la maîtrise de la culture. *La vox populi* a parlé. On notera l'emploi de l'impératif, marquant le rôle de conseiller ou en tout cas d'enseignant que NL3 assume lors de l'interaction, fortement asymétrique, alors que INT invitait à une réflexion.

ENSEIGNER LA CULTURE

Pour des enseignants, la question du transfert du savoir se pose obligatoirement, c'est-à-dire la relation établie entre le savoir et l'enseignant (Houssaye, 2000). Comment des enseignants aux profils variés envisagent-ils d'articuler leurs représentations de la culture auprès d'un public hétérogène ?

Extrait 3

INT 3: Comment enseignez-vous la compétence interculturelle à vos étudiants?

NNL3 3: On essaie autant que possible de faire des comparaisons, comme en Malaisie, c'est ce que vous faites normalement, en France normalement c'est ce qu'on fait, pourquoi c'est comme ça... On essaie d'expliquer, peut-être que ce n'est pas juste, mais pour leur faire comprendre pourquoi en France on ne peut pas faire ça, pourquoi dans notre culture, c'est permis de faire comme ci et comme ça, Normalement, on va... j'essaie de faire les comparaisons et j'essaie d'expliquer autant que je peux pourquoi c'est comme ça, pourquoi c'est permis dans notre culture, pourquoi ce ne l'est pas dans la leur. Mais il faut fouiller un peu

dans l'histoire pour savoir pourquoi quelque chose est permis, pourquoi quelque chose... ça, il faut que tu les cherches un peu.

NNL3 se positionne comme enseignant(e). Ses exemples (« **On** essaie d'expliquer », « **on** va ») lui permettent de s'inscrire dans un discours pédagogique et de bâtir son discours avec le soutien invisible et supposé de ses collègues (la « voix invisible » de Dervin (2013)).>NNL3 s'oppose donc ici à INT, tout comme NL3 l'avait fait. A défaut de culture linguistique (NL3 est natif-ve, NL3 ne l'est pas), nous assistons à un positionnement dans le discours par la place administrative et le statut social (enseignant-e vs étudiante) dans une relation hiérarchique forte.

Plus tard dans l'entretien,>NNL3 se rapproche de l'interviewer (« dans **notre** culture ») et les limites deviennent nationales. On relèvera toute l'ambiguïté de *notre* dans un pays revendiquant le multiculturalisme et où on serait bien en difficulté de définir une culture nationale même dans les discours politiques officiels. Quelle est donc cette culture commune à laquelle l'enseignant ferait référence ? Les discours de chercheurs (mais pas seulement) font apparaître une « passion » pour les catégories raciales (Lim, 2008) et ce passage montre à quel point la notion de culture peut être manipulée au cours d'une interaction afin de créer une certaine connivence (nationale ? ethnique ?) qui avait été refusée à INT ultérieurement.

La comparaison entraîne une opposition *Eux* vs *Nous* (Poutignat et Streiff-Fenart, 2008) et amène nécessairement à stéréotyper une population. Même si on se place au niveau ethnique, Malais, Chinois, Indiens et autres se retrouvent ici partager une même culture (« **notre** culture »), et même chez les Français, toute diversité (au sens liquide) est occultée : « en France, on ne peut pas faire comme ça », « Ce n'est pas dans **la leur** ». L'expérience individuelle plurilingue et pluriculturelle d'individus évoluant dans un contexte multiculturel et multilingue se résume au « clash » des cultures dénoncé entre autres par Welsch (1999) et Dervin (2012).

La référence historique (« il faut *fouiller* un peu **dans l'histoire** pour savoir pourquoi quelque chose est permis ») donne à la culture un certain poids, mais occulte l'évolution de toute société. Ce qui était permis à un moment donné, ne l'est peut-être plus quelques années plus tard.>NNL3 cherche à inscrire les individus dans un passé révolu, dans une identité historique. La comparaison semble être la méthode utilisée par défaut ; et même lorsqu'une plateforme commune nécessaire au bon déroulement de l'échange est recherchée, elle est située entre deux cultures, alors que ce sont deux individus qui se rencontrent (Chin, 2013) et non pas deux concepts imaginaires :

Extrait 4

INT 3: Comment enseignez-vous la compétence interculturelle à vos étudiants?

[...]

NL1 3.2: Je demande aux étudiants comment les Malaisiens font [...] J'essaie toujours de montrer ce qu'on fait toujours en France, et ensuite je demande aux étudiants si c'est la même chose en Malaisie, ou si ce n'est pas la même chose. Cela peut-il dire la même chose ? Et ensuite, je demande aux étudiants d'expliquer ce que cela signifie dans la culture malaisienne. Et ensuite, on essaie de se rencontrer au milieu, entre ce que cela signifie dans la culture française et ce que cela signifie dans la culture malaisienne [...].

Les oppositions systématiques, « en France »/« en Malaisie » - « les Français »/« les Malaisiens », opérées ici par un-e natif-ve nous montrent que c'est la méthode la plus communément employée. Alors que NNL3 aurait eu du mal à définir ce qu'est la culture malaisienne, si la question lui avait été posée (elle aurait occulté forcément nombre de ses composantes), NL1 (de même que NL2 et NL3) a un parcours personnel complexe : tous les natifs interviewés sont plurilingues, ont une longue expérience d'expatriation, et ne correspondent pas aux stéréotypes de la « culture imaginée » (Dervin, 2006) française qu'ils essaient de véhiculer. Il est quand même assez paradoxal que des individus aux parcours si divers inscrivent les Français dans un modèle figé qu'ils vont ensuite vouloir essayer de moduler.

FUIR (VAINEMENT ?) LES STÉRÉOTYPES

Les stéréotypes se retrouvent à tous les paliers de la situation didactique : soit qu'ils existent en amont dans le stock représentationnel des apprenants et des enseignants et qu'ils sont susceptibles d'émerger à tout moment dans les situations d'apprentissage (Béacco, 2000), soit qu'ils sont convoqués en classe par l'entremise des ouvrages ou du matériel utilisé en cours. Les enseignants semblent conscients des dangers de la stéréotypisation, sans pour autant proposer une alternative viable :

Extrait 5

INT 8.2: Est-ce que vous pensez que tous les Français pratiquent la même culture? Je veux dire, les Français sont pareils ou...?

NNL5 8.2: Je pense que si on dit ça, je pense que cela mène à des stéréotypes, on a tendance à les stéréotyper, alors je n'aime pas dire qu'ils ont la même culture ou que... parce que je pense que ça mène à des stéréotypes.

INT 8.3: Vous dites que ça mène à des stéréotypes, alors quand on enseigne la culture française aux étudiants, vous pensez que ça va les amener à stéréotyper les Français?

NNL5 8.3: Non, peut-être qu'on peut dire que c'est comme ça qu'ils vivent, mais ce n'est pas ce que ça veut dire... On leur apprend comment ils vivent, comment ils réagissent, c'est comment ils... leur manière de vivre, mais on ne dit pas les Français sont comme ci, les Malais sont comme ça. On peut peut-être enseigner ce qu'est leur culture de manière positive, ne pas tous les mettre dans la même boîte, et dire c'est comme ça les Français, c'est comme ça les Malaisiens.

Alors que NNL5 circonscrit la culture au niveau national, INT essaie de relativiser le « nationalisme méthodologique » (Dervin, 2013). NNL5 a de prime abord une approche fluide de la culture. Il/Elle refuse d'inscrire l'ensemble des Français dans une manière de faire/d'être commune. Cependant, ce discours est influencé par des voix extérieures : « **je n'aime pas dire** qu'ils ont la même culture » fait apparaître un jugement négatif de ce qui pourrait constituer des stéréotypes. NNL5 enseigne dans une université et les stéréotypes ont mauvaise presse dans les milieux académiques ; ils sont mal-aimés (Amossy et Herschberg-Pierrot, 1997) et les enseignants essaient de s'en détacher. NNL5 d'ailleurs voudrait enseigner « *leur* culture de manière positive » sans se rendre compte qu'il s'agit ici aussi d'enseigner des stéréotypes, sentiment renforcé par le déterminant possessif et l'utilisation du singulier de *culture*.

Les différentes valeurs de *on*, tantôt identifiable et inclusif (« **on** a tendance à les stéréotyper »), tantôt professoral et exclusif (« **On** peut peut-être enseigner ») signifient les difficultés rencontrées par les enseignants entre *ce qui se fait* (stéréotyper), qui devient ce qui est enseigné, et son rôle de formateur. Le discours de NNL5 est typiquement janusien : « Je ne veux pas généraliser les Français mais j'explique comment **ils** réagissent » etc. NL1 tombe dans un piège similaire, entre désir de fluidité et pratique essentialisante :

Extrait 6

INT8.4: Ce que vous voulez dire, c'est qu'on ne peut pas identifier quelqu'un par sa culture nationale?

NL1 8.4: Oui [...] Si tu veux dire par 'chaque Français', ok, c'est le petit déjeuner typique, alors tu as tendance à stéréotyper. Alors ce que je veux dire, c'est qu'il y a des similarités, qui feraient que tous les Français font comme... tous les Français pratiquent la même culture, tous les Malaisiens pratiquent la même culture, mais j'ai vraiment peur de stéréotyper, alors je ne veux pas apprendre à mes étudiants, ok, en

France... c'est comme ça, comme ça ou comme ça parce qu'ils peuvent aller dans un monde qui est complètement différent [...].

NL1 exprime une situation inconfortable. Il/Elle se rend compte que tout ce qu'il/elle peut dire peut être interprété comme une généralisation, mais on sent en revanche la pression pour formuler ce type d'énoncés. NL1 est conscient que même des notions a priori anodines comme la composition du petit-déjeuner peuvent ne pas refléter la réalité, et il/elle désire vraiment s'éloigner de tout stéréotype. La pression extérieure est forte (« **j'ai peur** de stéréotyper ») pouvant remettre en cause sa position d'enseignant dans une université : *Si ce que j'enseigne est faux, alors ma réputation sera entachée*. NL1 n'offre cependant aucune alternative, se cantonnant dans le silence par défaut : *Je ne veux pas dire, je ne veux pas qu'ils pensent*, car il/elle se situe encore à un niveau sociétal imaginé au lieu de prendre en compte la fluidité des cultures et de passer au niveau personnel, individuel des interactions. NL1 ne recourt pas au contexte malaisien pourtant riche qui permettrait de parler de diversité à peu de frais.

Les extraits d'entretiens que nous avons présentés ici font apparaître un certain désarroi des enseignants de langue étrangère. Les systèmes éducatifs les poussent à enseigner la culture de pays dont ils enseignent la langue, sans que les attentes soient clairement définies et alors que le concept est hautement problématique. On peut observer une tendance à l'essentialisation des populations étudiées, c'est-à-dire à une réduction des individus à leur « caractéristiques culturelles ». Les manuels utilisés en cours de langue importés d'Europe ont tendance à encourager ce biais, mais qu'en est-il des cours dits de « culture française » ? Aucun de nos participants n'a par exemple mentionné des espaces hors de l'Hexagone : les DOM-TOM, la Belgique, le Canada ou même les autres territoires de la Francophonie. L'association « une langue-une culture » domine encore la didactique des langues et cultures étrangères dans le cas du français en Malaisie.

En revanche, les enseignants sont conscients des pièges des stéréotypes dont ils souhaiteraient s'éloigner. Conscients d'une diversité au sein des sociétés étudiées ou dans laquelle ils habitent, ils semblent cependant dépourvus quand ils se retrouvent en situation de classe et retombent assez souvent dans des méthodes comparatives, que ce soit consciemment ou par défaut d'autres méthodologies à leur disposition. Cette opposition culture source-culture cible concerne autant les locuteurs natifs que les enseignants non-natifs (Chin, 2013), indépendamment de leur parcours universitaires, et nous pouvons parler de pratique janusiennes : *Je ne veux stéréotyper ou*

généraliser mais en France/en Malaisie, habituellement on fait comme cela. Les stéréotypes qu'ils essaient de fuir les rattrapent à chaque étape pour finalement s'imposer. Il serait grand temps que davantage de matériels pédagogiques s'engageant sur le chemin de la diversité liquide soient développés et surtout promus afin qu'une réelle fluidité des cultures et des individus puisse être prise en compte. Des pistes existent déjà (voir Dervin, 2012), mais il faudrait leur donner plus de voix encore pour qu'enfin les enseignants de LE puissent se détacher de ces encombrants stéréotypes. L'expérience personnelle des enseignant-e-s est insuffisante : un changement de paradigme didactique s'impose.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos, 1986.
- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999.
- AMOSSY R., HERSCHBERG-PIERROT, A., *Stéréotypes et clichés*, Paris, Nathan université, 1997.
- ASMAH H. O., « Language Planning and Image Building: The Case of Malay in Malaysia », in *International Journal of The Sociology of Language*, Vol. 130, n° 1, 2009, pp. 49-66.
- BAUMAN Z., *Liquid Modernity*, Cambridge, Polity Press, 2001.
- BEACCO, J.-C., *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*, Paris, Hachette, 2000.
- BEHRENT S., « Langue véhiculaire et langue cible commune: la communication interalloglotte », in Dervin, F. (dir.), *Lingua Francas: La véhicularité linguistique pour vivre, travailler et étudier*, L'Harmattan, 2010, pp. 49-67.
- BREIDENBACH J., NYÍRI, P., *Seeing culture everywhere*, Seattle, University of Washington Press, 2009.
- CHARAUDEAU P., «Langue, discours et identité culturelle », in *Revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123, 2001, pp. 341-348.
- CHIN S.Z., « Foreign Language Lecturers in Malaysia and Interculturality: Common (Mis-) understandings », in *International Journal of Education for Diversities (IJE4D)*, Vol. 2, 2013, pp. 62-75.
- DERVIN F., *Impostures interculturelles*, Paris, L'Harmattan, 2012.
- DERVIN F., « Researching Identity and Interculturality: from Methodological Nationalism, Transnationalism, to Mixed Intersubjectivity », in Machart, R., Lim, C.B., Lim, S.N., Yamato, E. (dir.), *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice*, Newcastle-Upon-Tyne, Cambridge

Scholars Publishing, 2013, pp.8-27.

DERVIN F., « Reflections on the Deconditioning of Language Specialists in Finnish Higher Education », in Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (eds.), *Intercultural Communication and Education, Finnish Perspectives*, Bern, Peter Lang, 2006, pp. 105-125.

DERVIN F., MACHART, R., BYRD CLARK J., « Let's Put an End to the 'Hijacking' of Diversity... », in *International Journal of Education for Diversities (IJE4D)*, Vol. 2, 2013, pp. i-v.

HOLLIDAY A., *Intercultural Communication and Ideology*, London, Sage, 2010.

HOUSSAYE J., *Théorie et pratique de l'éducation scolaire: Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1992.

JENKINS J., *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

KACHRU Y., NELSON, C.L., *World Englishes in Asian Contexts*, Hong Kong, Hong Kong University Press, 2006.

LACASSAGNE, M.-F., SALES-WUILLEMIN, É., CASTEL, P., JEBRANE, A., « La catégorisation d'un exogroupe à travers une tâche d'association de mots », in *Papers on Social Representations/ Textes sur les représentations sociales*, n°10, 2001, pp.7-11.

LAVANCHY A., GAJARDO, A., DERVIN, F., « Interculturality at stake », in Dervin, F., Gajardo, A., Lavanchy, A. (dir.), *Politics of interculturality*, Newcastle-upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2011, pp. 1-26.

LIM D.C.L., *Overcoming Passion for Race in Malaysia Cultural Studies*, Leiden, Brill, 2008.

LIM S.N., MACHART, R., « L'expansion du français en contexte multilingue 'saturé' : Le cas de la Malaisie », in *Synergies Chili*, n° 9, 2013. Consultable sur le site: gerflint.eu/publications/synergies-chili.html

MACHART, R., LIM, S.N., « De la diversité des écoles à la diversité à l'école : L'école primaire malaisienne en questions », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 63, 2013a, pp. 67-75.

MACHART R., LIM, S.N., « Identity and Language vs Identification through Language: A Historical Perspective », in Machart, R., Lim, C.B., Lim, S.N., Yamato E. (dirs.), *Intersecting Identities and Interculturality: Discourse and Practice*, Newcastle-Upon-Tyne, Cambridge Scholars Publishing, 2013b, pp. 22-44 .

MACHART R., LIM S.N., CHOONG, Y.L., « L'enseignant non-natif en Malaisie, un enseignant avant d'être non natif ? Étude des représentations d'étudiants malaisiens à travers un test d'association de mots », in Dervin, F., Badrinathan,

V. (dirs.), *L'enseignant non-natif : identités et légitimité dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères*, Fernelmont, E.M.E. Editions, 2011, pp. 139-166.

MACHART R., LIM, S.N., LIM C.B., « Chinois de Malaisie et langues européennes, une question d'affinités », in Dervin, F. (dir.), *Lingua Francas: La véhicularité linguistique pour vivre, travailler et étudier*, Paris, L'Harmattan, 2010, pp. 213-228.

MCARTHUR T., *The Oxford Guide to World Englishes*, Oxford, Oxford University Press, 2002.

MAURER B. *Représentations sociales des langues en situation multilingue: La méthode combine d'analyse d'enquête*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2013

PHILIPPSON R., « Lingua franca or lingua frankensteinia? English in European integration and globalization », in *World Englishes*, Vol. 27, No 2, 2008, pp. 250-267.

POUTIGNAT P., STREIFF-FENART, J., *Théories de l'ethnicité. Suivi de : Les groupes ethniques et leurs frontières*, Paris, PUF, 2008.

RIGET P., « Pertinence de la formation en France et adéquation aux besoins malaisiens : entre théorie et pratiques », in Machart, R., Dervin, F. (dir.), *Les nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris, L'Harmattan, 2014, pp. 93-151.

THIESSE A.-M., *La Création des identités nationales : Europe XVIIIe-XIXe siècle*, Paris, Le Seuil, 1999.

VOLLE R.-M., « La mobilité académique aujourd'hui : Vers un repli du savoir sur la compétence ? », in Machart, R., Dervin, F. (dir.), *Les Nouveaux enjeux des mobilités et migrations académiques*, Paris, L'Harmattan, 2014, pp. 73-92.

WELSCH W., « Transculturality - The Puzzling Form of Cultures Today », in Featherstone, M., Lash, S., (dir.), *Spaces of Culture: City, Nation, World*, London, Sage, 1999, pp. 194-213.

WIMMER A., *Ethnic Boundaries Making*, Oxford, Oxford University Press, 2013.

ZARATE, G., *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Crédif Essais, 2004.

CORTIER Claude*
UMR ICAR 5191(Université de Lyon)
DI MEGLIO Alain**
UMR CNRS -LISA (Université de Corse)

**MINORITES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES A L'AVANT-GARDE DE
L'INTERCULTURALITE NORD/SUD :
QUELLES POTENTIALITES A PARTIR DE L'EXEMPLE CORSE ?**

Résumé

La position géographique de la Corse en fait un carrefour entre les rives nord et sud de la méditerranée. Cette évocation, souvent de l'ordre du fantasme, n'en a pas moins nourri une somme de travaux, d'actions et de réflexions dans diverses sphères de la société insulaire.

Comment la Corse, avec d'autres régions, cherche-t-elle à s'inscrire dans une diversité gérée et valorisée qui brise une dichotomie caduque entre culture publique unique dominante et cultures minoritaires non reconnues ? Quel modèle recherche-t-elle afin d'éviter le piège du miroir des états-nations ? Par son appareil critique ou sa quête d'un nouveau modèle pourrait-elle avoir une valeur ou une valence « rive sud », en partageant peu ou prou des problématiques liées à des situations post-coloniales ou, à tout le moins, à des situations d'acculturations conflictuelles ?

Par un point sur la question culturelle en Corse et par la présentation d'un certain nombre d'expériences et de recherches dans le système éducatif, nous avons tenté de dégager des potentialités transposables dans le cadre d'un modèle interculturel alternatif où les douleurs, les conflits ou les crispations liés à des situations historiques cherchent à être dépassés par la prise en compte de la complexité culturelle et d'une gestion décloisonnée de la diversité.

Mots clefs : Minorité - diversité - plurilinguisme - interculturel - modèles

**LINGUISTIC AND CULTURAL MINORITIES IN THE AVANT-GARDE
INTERCULTURALITY NORTH/SOUTH: WHICH POTENTIALITIES FROM THE
CORSIKAN EXAMPLE**

Abstract

The geographical position of Corsica makes of it a crossroads between northern and southern shores of the Mediterranean area. This evocation, often of a fantasy order has not fed at least an amount of work, actions and thoughts in various areas of the Corsican society.

How is Corsica, with other regions, seeking to enroll in a managed and valued diversity that breaks an obsolete dichotomy between single dominant public culture and non-recognized minority cultures? What kind of model is it searching for in order to avoid the trap of nation-states mirror? According to its critical apparatus or its quest for a new model, could it have a southern shore value, sharing more or less issues related to post-colonial situations, conflicting acculturation situations? Regarding the question of culture in Corsica and the presentation of a number of experiments and research in the educational system, we tried to identify transposable potential an alternative cultural model where pains, conflicts or tensions related to historical situations could be overcome by taking into account the cultural complexity and an opened up management of diversity.

Key words: minority - diversity - plurilinguism - intercultural - models.

* **CORTIER Claude** est membre de l'UMR ICAR 5191 CNRS - Université de Lyon (France). Linguiste et didacticienne des langues, elle est l'auteur de 70 publications dans des revues à comités de lecture, actes de colloques et ouvrages spécialisés, éditions et co-éditions de revues et d'ouvrage (histoire et sociodidactique du FLES et des langues en contact, éducation bi/plurilingue, analyse de discours et interactions didactiques, politiques linguistiques et éducatives, Français sur objectifs spécifiques).

****Di MEGLIO Alain** est professeur des universités, dans le domaine des cultures et langues régionales, à l'université de Corse (France).

**MINORITES LINGUISTIQUES ET CULTURELLES A L'AVANT-GARDE DE
L'INTERCULTURALITE NORD/SUD :
QUELLES POTENTIALITES A PARTIR DE L'EXEMPLE CORSE ?**

La position géographique de la Corse en fait un carrefour entre les rives nord et sud de la méditerranée. Cette évocation, souvent de l'ordre du fantasme, n'en a pas moins nourri une somme de travaux, d'actions et de réflexions dans diverses sphères de la société insulaire.

Comment la Corse, avec d'autres régions, cherche-t-elle à s'inscrire dans une diversité gérée et valorisée qui brise une dichotomie caduque entre culture publique unique dominante et cultures minoritaires non reconnues ? Quel modèle recherche-t-elle afin d'éviter le piège du miroir des états-nations ? Par son appareil critique ou sa quête d'un nouveau modèle pourrait-elle avoir une valeur ou une valence « rive sud », en partageant peu ou prou des problématiques liées à des situations post-coloniales ou, à tout le moins, à des situations d'acculturations conflictuelles ?

Par un point sur la question culturelle en Corse et par la présentation d'un certain nombre d'expériences et de recherches dans le système éducatif, nous avons tenté de dégager des potentialités transposables dans le cadre d'un modèle interculturel alternatif où les douleurs, les conflits ou les crispations liés à des situations historiques cherchent à être dépassés par la prise en compte de la complexité culturelle et d'une gestion décloisonnée de la diversité.

UN CHOC DE MODELES ?

La Corse est une île au cœur de la méditerranée qui a connu une histoire tourmentée mais passionnante. Elle attire sur elle le regard de l'Europe au XVIII^e siècle au moment où les grands états nations, les futures républiques sont à la recherche de leur modèle politique.

Ce XVIII^e siècle corse, sans doute celui qui a le plus retenu l'attention et l'intérêt des historiens, marque bien à la fois un premier aboutissement dans l'histoire de l'organisation politique des Corses et une base, une référence qui agira comme une constante dans la période du renouveau de l'intérêt régional en tant qu'émergence politique visant des formes d'autonomie ou, à tout le moins, impliquant des systèmes fédéraux nécessairement en conflit de modèle avec les états-nations centralisés.

Au-delà du temps du conflit, il existe, dans l'histoire récente et ancienne de l'île, des mouvements et des débats qui tentent une affirmation identitaire dans une logique minoritaire assumée. L'interculturel s'avère alors un aboutissement dans la mesure où le global et le local, le commun et le divers trouvent des formes conciliées par le jeu des continuités et contigüités culturelles.

Unité dans la diversité : un projet historique

Dès le départ, le modèle de constitution de Pascal Paoli en 1755¹⁶ qui fit l'admiration de l'Europe s'inscrit dans l'histoire d'une façon originale, sans doute propre aux minorités en désir d'auto-organisation. Ce désir ne naît pas par mimétisme ou par ambition politique mais bien comme un recours, une défense contre une oppression hégémonique. Paoli marque donc dans l'histoire de la Corse le début d'un cheminement politique et culturel en fondant au sein même du territoire insulaire un modèle basé sur « l'unité dans la diversité » car « l'unité est recherchée et réalisée dans le respect de chaque composante du pays et en laissant à chaque communauté la responsabilité de construire dans son domaine et à son niveau. » (Avon-Soletti, 2008 : 80).

Il est évident que cette société en projet ne trouvera pas sa traduction, tant s'en faut, dans les futures unités nationales de l'Europe qui postulent une unité culturelle et linguistique stricte et exclusive. Pour la Corse paolienne, la Révolution française, après avoir constitué un espoir et une adhésion affirmera une désillusion.

Jacques Thiers (1989 : 26) note que Pascal Paoli en 1755, s'il érige la Corse en nation à partir d'une constitution politique, ne donne pas à la langue un rôle constitutif : « On doit souligner l'importance du fait que l'élaboration d'un projet national et l'édification de ses structures étatiques au XVIII^e siècle aient été conduites sans faire appel à la spécificité de la langue corse ». La déception de l'auteur joue ici à la fois sur un anachronisme et un premier élan qui va vers les modèles les plus connus de la nation : on peut comprendre le désir de faire de Paoli, le « père » d'une nation dont la langue nationale aurait été le corse qui, pour le coup, aurait encore renforcé sa légitime reconnaissance quelque deux siècles plus tard. Pour autant, c'est le symbole inverse qui revêt un autre relief ici : pour Paoli la langue n'a pas un rôle primordial dans l'avènement de la nation, symbole de la mise en commun d'un projet. Ce modèle de « petite nation » le démarque de la France et des grands États-nations du XIX^e siècle.

¹⁶ Pascal Paoli fut le Général de la nation corse de 1755 à 1769. Il fit de la Corse un territoire politique indépendant, bâtit une constitution et une université. Il demeure une figure historique majeure de l'île.

Car d'emblée, lors de cette articulation historique importante où la Corse s'érige en nation et où, quelques années après, elle intègre la nation française, l'adhésion à la langue et son utilisation sont différentes. Selon Fernand Etti (1982 : 134), l'évocation de « la nostra lingua materna » au début du XIX^{ème} siècle renvoie alors à « l'ensemble complémentaire d'une langue et d'un dialecte ». Il fait ici référence au couple toscan/corse.

L'essentiel ici n'est pas tant de chercher le symbole d'une langue corse à inscrire dans un nouveau récit national que de poser le constat critique d'un monolinguisme français, national par essence même.

Si l'on veut reconnaître le processus historique qui fera émerger la conscience d'une langue corse à partir du XIX^e siècle, on doit reconnaître aussi que les conditions sociolinguistiques de la Corse de la fin du XVIII^e siècle posent d'emblée problème, car l'idée nationale se forge en Corse avec les langues en présence et sans provoquer de conflit diglossique. La langue et la nation françaises sont elles consubstantielles, et exclusives au départ d'autres patrimoines linguistiques.

Or, tout comme d'autres régions d'Europe par son « dialogue des élites »¹⁷ (Cini,1999) qui marque la présence d'une vie intellectuelle bastiaise ouverte sur l'Europe, par la reconnaissance d'un patrimoine culturel oral de grande valeur, par son histoire politique, la Corse de la première moitié du XIX^e siècle présente un visage « civilisé » marqué tout à la fois par une identité forte et une incontestable ouverture, figure faussement paradoxale.

Le « Discours sur l'universalité de la langue française » de Rivarol en 1783 pose de façon on ne peut plus explicite l'idéologie historique qui définit le rôle et le statut de la langue française et qui sous-tend le concept de civilisation. On sait aujourd'hui les abus que cette représentation-justification de la recherche de la langue universelle a pu donner, notamment dans les entreprises coloniales. C'est, à notre sens, l'élément qui peut rapprocher les situations socioculturelles corse et algérienne, même si le terme de colonie est loin d'être consensuel pour évoquer la Corse française.

Au rythme des guerres et des exodes, la Corse cheminera au cours des XIX^e et XX^e siècles entre deux désirs, entre deux tendances : celui d'une reconnaissance de type national en référence à cette riche période paolienne et celui d'une adhésion à la nation française qui a entre-temps inscrit la Corse dans la culture française et l'espace francophone.

¹⁷ Marco Cini montre dans son ouvrage la constitution d'un « espace interrégional » qui revêt une dimension européenne auquel « le contexte de la Corse imprime un caractère spécifique, dont la dominante est moins économique que culturelle et politique ».

La période post-coloniale qui ramènera les Corses de la diaspora à la réalité d'une île, certes acculturée et mieux instruite mais se sentant amputée de sa part vernaculaire, viendra, à partir des années soixante, reposer la question des légitimités en faveur des cultures minoritaires en danger. Pour la Corse, cette prise de conscience liée au processus de perte, se fera dans un temps de conflit qui pourra prendre des formes très violentes à partir des années 1970. Ce choc aura pour effet d'engendrer un processus d'évolutions institutionnelles et une réflexion sur les possibilités de concilier les fruits d'une culture plurielle et complexe ayant sédimenté diverses strates d'une riche histoire.

Il est évident qu'au niveau des peuples qui ont subi une acculturation au cours de leur histoire tout l'enjeu d'un modèle interculturel se situe dans l'acceptation et la connaissance de la complexité issue du processus historique. Le français peut être « butin de guerre » en Algérie (selon l'expression bien connue de Kateb Yacine), ou aboutissement d'une politique d'acculturation républicaine en Corse, il n'en constitue pas moins aujourd'hui une possibilité d'échanges entre Corses et Algériens, et au-delà avec tout le Maghreb, voire l'Afrique.

Cela dit, la France et l'Algérie sont confrontées aujourd'hui à l'épreuve du respect de leurs minorités ou de la problématique de la gestion de leur diversité interne.

Sortir du miroir des modèles dominants

Sans entrer dans les détails ou les différences d'approches (par exemple entre l'Allemagne et la France), on peut inscrire la plupart des États-nations d'Europe dans la défense d'un principe unificateur autour du slogan : un territoire, une langue, une nation. L'État, qu'il soit antérieur ou postérieur à la nation vient donner le cadre politique au triptyque. On sait aujourd'hui que ce modèle est entré en crise avec la période de décolonisation qui est concomitante à la renaissance des cultures régionales en Europe.

Au-delà des aspects saillants et connus de la violence politique en Corse, la décennie 1970 verra l'émergence d'une réflexion et d'un appareil critique autour de ce qu'il est convenu d'appeler aujourd'hui les Langue et Culture Corses (désormais LCC).

Certains pourront regretter que le conflit linguistique et culturel soit marqué par une idéologie nationaliste radicale. Ainsi, Marianne Lefèvre (2002), dénonce-t-elle chez les nationalistes corses une idéologie instrumentalisant la culture corse « qui se rattache toujours à la doctrine du Volksgeist, doctrine

rappelée dans le programme de Corsica Nazione¹⁸ aux législatives de mars 1993 : « Le principe qui nous guide est des plus clairs : "Une terre, une culture, un peuple, une nation" ».

D'autres observateurs peuvent nuancer l'approche purement mimétique d'un nationalisme à l'autre. A. Jaffe (2005) souligne que:

« L'enseignement des langues régionales a toujours été un sujet de vif débat dans la société française, et avec raison : cet enseignement interroge les éléments les plus fondamentaux des idéologies linguistiques dominantes et les ordres sociaux et culturels qui les sous-tendent. Il est clair qu'un tel enseignement, en reconnaissant des langues autres que le français au sein de l'école, porte atteinte au mythe d'une France monolingue peuplée de français monoculturels. »

La Corse comme d'autres minorités n'a évidemment pas échappé à ce piège du miroir ou du mimétisme. Or, c'est justement cet effet miroir de l'unicité par opposition à l'unicité, du cloisonnement pour répondre au cloisonnement, qui est lentement récusé par tout un mouvement culturel et pédagogique au cœur de ces années de tâtonnements. La question de l'enjeu du rôle et de la légitimité de la langue régionale est désormais posée et ouvre ainsi le grand spectre des représentations, des angoisses, des culpabilités, des stigmatisations dans le tiraillement voire les tensions des légitimités entre le respect de la diversité et les valeurs du commun.

La langue corse dans l'enseignement, dans la littérature, dans la culture et dans la société de façon générale pose le débat en Corse (et ailleurs dans des situations de rapport à une minorité à forte identité) d'un modèle sociétal qui entre en contradiction voire en conflit avec le modèle officiel, en l'occurrence celui de l'État français.

Au-delà des perceptions manichéennes qui reviennent à être identiques, il existe en Corse des voies qui recherchent une véritable gestion de la diversité reconnue et acceptée, des voies qui cherchent à accompagner les syncrétismes rendus visibles par une société nouvelle. Car la Corse de ce début de siècle n'a pas échappé aux nouvelles mobilités démographiques et est confrontée depuis les années soixante à un changement important de sa population, ce qui la met, comme bien d'autres territoires, face aux défis de la diversité culturelle.

La thèse qui est avancée ici est que, dans les domaines de la société évoqués plus haut, la problématique issue de la légitimité culturelle régionale est à l'origine d'un éveil des consciences et d'une recherche de modèle sociétal

¹⁸ « Corsica Nazione » est une coalition de partis nationalistes corses ayant constitué un groupe à l'Assemblée territoriale de Corse lors des élections de 1992.

innovant. Il s'appuie sans conteste sur une historicité, certes avec ses avatars et ses mythes, mais qui confère un référent dynamique qui a comme finalité une reconnaissance identitaire et une mise en commun des identités comme définition de l'universel.

DES MODELES TRANSPOSABLES ? DE L'EXIGUÏTE A LA CONTIGUÏTE

L'angoisse de la perte de l'identité collective a pu engendrer des attitudes ou des idéologies diverses mais convergentes dans le fait qu'elle sclérose la création, bride l'innovation.

Appliqué à la littérature, ce type de réaction face à une hégémonie acculturante prend le nom de « littératures de l'exiguïté » selon le titre éponyme de l'ouvrage du Canadien François Paré. Cette thèse s'applique à ce qu'il nomme des « littératures minoritaires », c'est-à-dire des « œuvres littéraires produites au sein des minorités ethniques à l'intérieur des États unitaires » (F.Paré, 199 :13).

Valeurs de la mémoire, souci permanent de la description ethnographique : autant de critères de l'exiguïté. Liée à l'angoisse de la perte, la pratique remémorante « comble les interstices, rend intelligible pour la collectivité ce qui n'était qu'un immense trou de mémoire, insensé, et vécu comme une origine confisquée par l'Autre. » (Paré, 1994: 42).

Les effets de l'exiguïté sont ainsi à rapprocher des effets de la diglossie. Que ce soit sur le sujet ou sur le collectif, le rapport dominant/dominé dans le cas de culture minoritaire est à l'origine d'un ensemble de comportements négatifs et paradoxaux allant de la haine à l'exaltation de soi, de la dévalorisation systématique à la surévaluation des qualités.

Les effets de l'exiguïté n'ont bien entendu pas épargné la Corse et aucune minorité ne peut s'en affranchir sans un ensemble d'observations sur ses propres pratiques à partir d'une prise de conscience liée bien entendu à l'évolution des connaissances sur ces thèmes.

La recherche du dépassement de ces effets (Cortier/Di Meglio, 2004) et les effets induits issus des théories prenant en compte la variation linguistique nous amènent à considérer que nous passons en Corse de l'exiguïté à la contiguïté (Di Meglio, 2007), c'est-à-dire d'un ensemble d'attitudes réactives évoquées plus haut (et par ailleurs abondamment décrites) à des pratiques éducatives et culturelles qui jouent leur innovation sur les marges, les contacts, les tangentes, les continuités et proximités linguistiques et culturelles.

À bien des égards, nous avons pu faire la démonstration que cette approche ne pouvait s'affranchir de la folklorisation ou de la dérision (ou d'autres formes de mépris) qu'à la condition d'une connaissance bien circonscrite de l'objet

culturel minoritaire. Ce qui revient à postuler qu'une patrimonialisation culturelle menée de façon dynamique est la condition sine qua non d'une approche interculturelle dans les cas de l'exiguïté.

François Paré lui-même, plus de quinze ans après ses théories de l'exiguïté, se rend à l'évidence d'une évolution qui pose la nécessité d'une frontière sans remettre en cause la vision essentielle de la gestion de la diversité :

« [...] il me semble toujours que l'on ne peut poser la question du dialogue entre les cultures, ni d'ailleurs celle de la littérature en milieu minoritaire, sans poser en même temps la question de l'intégrité même de cette langue première. Comment une culture peut-elle survivre dans sa différence sans la frontière réelle de la langue ? La question de la survie des langues [...] resurgit au cœur de toute réflexion sur l'identité collective. »¹⁹

UN POSSIBLE INTERCULTUREL POUR LES DEUX RIVES DE LA MEDITERRANEE?

Le principe d'une exigüité dépassée par des contiguïtés permet de poser les exigences de l'interculturel. Le sujet peut se définir et se présenter dans sa complexité identitaire et le collectif se caractériser par un patrimoine culturel balisé par l'histoire, territorialisé ou non, et construit sur la base d'un projet. La question des reconnaissances vers les minorités ne peut se faire que sur ces bases, faute de quoi on retombe sur des modèles mimétiques où la minorité n'a d'autre ambition que de remplacer son appartenance à un Etat par un Etat de même type.

L'interculturel fruit d'un syncrétisme régional/national ?

En Corse, la période des années 70 marque le début de trente ans d'évolutions d'ordre statutaire ou institutionnel mais aussi de pratiques scolaires et/ou associatives, d'un regain d'activités culturelles et de créativité et d'études de divers types, notamment sous l'impulsion de la jeune université de Corse qui apparaît en 1981.

Le recul que nous avons aujourd'hui sur ce qui s'est passé dans cette fin de XXe siècle nous permet d'affirmer que le système public d'enseignement en Corse a été un espace éducatif riche d'expériences.

L'enseignement bilingue en Corse, à la différence d'autres régions comme la Bretagne, choisit de concentrer son développement dans l'école publique. Le bilinguisme est une donnée qui s'impose très tôt dans l'enseignement, y compris chez les plus militants ou radicaux : le monolinguisme est combattu

¹⁹ In François Paré (2004), *La distance habitée*, Essai, Ottawa, le Nordir. Cité par Catherine Leclerc. http://muse.jhu.edu/journals/university_of_toronto_quarterly/v074/74.1leclerc.html

par un appareil critique favorable au bilinguisme. La revendication de monolinguisme corse est aussi exclue de tout discours non seulement pédagogique et demeure très marginale du point de vue politique.

Le programme *Corpus de la parole* du Ministère de la culture et de la communication, qui a pour objectif d'offrir une vitrine des langues pour valoriser le patrimoine linguistique, approche ainsi la situation culturelle corse :

« Aujourd'hui le mouvement culturel a renoncé à imposer une langue unifiée à l'ensemble de l'île et les linguistes corses mettent plutôt en avant la notion de langue polynomique, c'est-à-dire d'une "langue dont l'unité est abstraite et résulte d'un mouvement dialectique et non de la simple ossification d'une norme unique et dont l'existence est fondée sur la décision massive de ceux qui la parlent de lui donner un nom et de la déclarer autonome des autres langues reconnues " (J.B. Marcellesi). Un fonctionnement ambivalent qui correspond à ce que Fernand Etori nommait, en 1981, "cette dialectique de l'un et du multiple qui est celle de la vie". »²⁰

Cette façon d'aborder une réalité linguistique et de construire un projet culturel en prenant en compte les variétés et la variation forge l'approche interculturelle qui tend à s'affirmer dans les expériences les plus avancées de l'innovation pédagogique dans les sites bilingues corse/français (Cortier et Di Meglio, 2007). Nos précédents travaux nous ont en effet permis de mesurer ce que l'on pourrait appeler aujourd'hui les effets étendus de la polynomie corse. Entre autres conséquences positives, le rapport à la pluralité se retrouve au centre des intérêts et des préoccupations pédagogiques. En attestent des finalités pour l'école bien identifiées et une orientation plus marquée des curricula de l'école vers la dimension interculturelle (Cortier, Di Meglio, 2004) :

- volonté de développer un bilinguisme équilibré y compris pour les enfants étrangers (arabophones et lusophones),
- apprentissage de savoirs/connaissances sur la pluralité des langues, des écritures, des cultures,
- importance particulière accordée aux enseignements de langue et culture d'origine (portugais, arabe marocain).

En cherchant les voies entre le réel (variation et variétés de la langue) et le commun (recherche du code à partager, élaboration d'un objet enseignable), la recherche relayée par des enseignants publics a bâti un appareil critique et des pratiques qui pouvaient répondre à la question de l'alternative à la norme unique tout en préservant le projet d'une patrimonialisation, c'est-à-dire

²⁰ <http://corpusdelaparole.culture.fr/spip.php?article36>

l'acceptation des conditions d'une pérennité culturelle sans exclusive et dans une diversité intégrée.

Dans la mesure où le cadre de cette évolution demeure lié au système public et à ses valeurs de creuset culturel, d'égalité des chances, de laïcité, de mixité sociale et culturelle, on peut postuler la superposition syncrétique des valeurs du système éducatif français et d'un projet de société corse qui vise un plurilinguisme conforme à sa définition européenne.

Plurilinguisme et multilinguisme

On distingue en effet le « plurilinguisme », c'est-à-dire le maniement et la connaissance par des individus d'un certain nombre de langues du « multilinguisme » qui correspond à la coexistence de langues différentes dans une société donnée. On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou dans un système éducatif donné, ou bien en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère, ou encore en réduisant la place dominante de l'anglais dans la communication internationale :

« Bien au-delà, **l'approche plurilingue** met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. » (Conseil de l'Europe, 2000 : 11).

C'est cette approche qui fut développée en Corse dans la politique de l'Education bilingue à l'instar de ce qui avait été initié dans le laboratoire européen que fut et est encore le proche Val d'Aoste (Cavalli, 2005). Mais la Corse à la différence du Val d'Aoste, ou encore de l'Alsace, a fait le choix d'un bilinguisme scolaire à parité horaire français/corse, alors que l'Alsace a choisi français/allemand (langue du pays voisin) en marginalisant l'alsacien et le Val d'Aoste ses deux langues officielles (italien/français), en laissant de côté le franco-provençal, langue régionale pourtant encore parlée par une partie de la population (Coste, 2006).

Ces choix n'ont pas été sans conséquences, semble-t-il, sur l'adéquation du milieu scolaire au contexte sociolinguistique de son environnement, car accorder à une langue régionale et minoritaire le statut de langue de scolarisation n'est pas sans influencer de façon déterminante le rapport des langues entre elles et des élèves aux langues concernées et aux

langues en général, comme l'évoquent spontanément ces jeunes élèves d'une école bilingue corse :

P-H : on parle corse à l'école quand on fait du théâtre par exemple et de l'éveil\\

M : comme on est dans une école bilingue/ on parle corse en géographie/ histoire sciences théâtre et en français quand on parle quand on : fait français et maths\\

D : on parle corse lorsqu'on doit l'appli : qu'on doit faire sciences géographie et histoire et // on parle français en maths et : français/

J-X : y a aussi pour aller au cabinet ou : enfin bon les petites choses comme ça beh on le dit en corse/ on le fait pas en français, on le fait en corse//

(recueilli et traduit du corse au français par Di Meglio, A., Ottavi, P., BC, 03/05).

Dans un cas, nous avons pu montrer qu'une dizaine de sites bilingues au moins (groupe scolaire accueillant les enfants de 2 à 11 ans) développaient une approche intégrée des langues et une pédagogie interculturelle favorable à l'accueil des élèves immigrants ou issus de l'immigration (Cortier & Di Meglio, 2005, 2006, 2008), tandis que dans l'autre se posent aujourd'hui la double question de la reconnaissance du franco-provençal et son introduction dans l'école d'une part et de la connaissance/reconnaissance des langues de l'immigration et de leur introduction dans l'école d'autre part. Cette dernière problématique étant d'ailleurs une des préoccupations majeures de la didactique des langues de cette dernière décennie (cf. travaux d'Auger, Bertucci, Billiez, Cortier, Lambert, etc., pour ne parler que du contexte français).

Dans un cas c'est un bi/plurilinguisme de proximité qui est valorisé avec le triangle français-corse-italien et ouverture aux langues romanes, dans un autre cas, c'est un bi/plurilinguisme davantage international français-italien/anglais sans que des ponts entre les deux familles de langues puissent être établis.

Ama : Faire de l'italien et tout c'est quand même déjà assez hein ?

Amé : C'est sûr, on fait du français, du corse et de l'italien, y a pas très longtemps on faisait de l'espagnol.

P-H : Ben, quand on était au CE2, on faisait de l'espagnol, maintenant on fait de l'italien, du corse et du français mais pas d'anglais.

M : Nous, on n'a pas fait d'espagnol, mais quand on est allé à Savaghju... on a fait de l'espagnol avec une maîtresse.

D : On aimerait quand même pratiquer de l'anglais.

Int : Pourquoi o Dumè ?

D : Beh, plus on connaît de langues plus...ça nous enrichit ouais, voilà, ça nous enrichit et... et on peut... ben, on devient intelligents quoi, en gros.
(Idem)

Pédagogie interculturelle et approches plurielles

Développée dans le cadre de la politique de regroupement familial et de l'accueil des enfants de travailleurs immigrés (période 1973-1978), popularisée par les travaux d'Abdallah-Preteuille et de Porcher (Cortier, 2005 ; 2007), la pédagogie interculturelle est aujourd'hui intégrée dans la plupart des travaux comme l'une des dimensions des « approches plurielles²¹ » (Candelier, 2008) aux côtés de la didactique intégrée, de l'Eveil aux langues et de l'intercompréhension entre langue proches ou parentes.

L'un des derniers travaux d'une enseignante corse, Marylène Menozzi, peut illustrer cette démarche et l'évolution de la pédagogie interculturelle vers une démarche interlinguistique d'ouverture à la diversité des langues et de connaissance de leur évolution :

- L'activité est initiée à partir de la lecture d'un album « L'œuf du coq » de Hubert Ben Kemoun²² :

« Histoire d'un coq borgne et maniaque qui voudrait qu'au zoo, on ne parle plus qu'en " pur français ". Tous les trois mots, les animaux sont interrompus et censurés par le coq: maboul vient de l'arabe, drôle du hollandais, orange d'Afrique, camarade d'Italie, café de l'arabe encore... ». Stupeur dans la basse-cour ! À force d'exclure les mots et les noms d'animaux, le coq se retrouve bientôt seul face au lion affamé. Et comme le thé, les croissants, les flocons de maïs, les patates, les tomates, la pastèque, le caviar lui sont interdits, le roi du zoo se venge et fait taire à jamais le gallinacé intolérant. » (Présentation de l'éditeur)

- Dans le cadre d'un atelier qui se déroule en français et en corse un travail de relevé de mots ou expressions stigmatisés dans le texte comme n'étant pas «français» permet de travailler la notion d'emprunts et l'histoire de la langue tandis qu'un travail transversal est conduit sur les pays d'origine des emprunts, les époques,...

²¹ « On appellera *approche plurielle* toute approche mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles. En tant que telle, une approche plurielle se distingue d'une *approche singulière*, dans laquelle le seul objet d'attention est une langue ou une culture particulière, prise isolément », Candelier, 2008.

²² Hubert Ben Kemoun, Bruno Heitz (Illustrateur), *L'œuf du coq*, Editeur Casterman, Collection: les petits Duculot, 2005.

- Le produit final est une petite pièce jouée et filmée où participent toutes les langues évoquées.

Quelques exemples de dispositions et attitudes, savoirs et savoir-faire, extraits du CARAP et présentés en Annexe (CARAP, *Cadre de Références pour les Approches Plurielles*, développé par Candelier, M., et al. 2007)²³, nous permettent de voir comment l'approche interculturelle, manifeste dans les items [c, e, f, g, i, l, m, p], est désormais intégrée dans les approches plurielles et constitutives d'une didactique du plurilinguisme, à même d'assumer la complexité des situations minoritaires.

En guise de conclusion...

On constate également à travers ce travail et d'autres activités que connaissance/reconnaissance de la variation est l'un des savoirs constitutifs de la didactique du plurilinguisme et du CARAP.

Comme nous l'avons montré à plusieurs reprises et souligné également ici, cette dimension est fondatrice du projet corse, tout comme la notion de continuum peut être considérée comme constitutive d'une sociolinguistique de contact.

La polynomie, cherchant à définir l'unité du corse dans sa diversité, induit une extension de sa dynamique aux langues voisines organisant potentiellement de nouveaux jeux de continuités et contiguités linguistiques capables d'échapper au miroir des Etats-nations, de briser une dichotomie caduque entre culture publique unique dominante et cultures minoritaires non reconnues et de transgresser les frontières.

Cette quête d'un nouveau modèle pourrait-elle avoir une valeur ou une valence « rive sud », en partageant peu ou prou des problématiques liées à des situations post-coloniales ou, pour le moins, à des situations d'acculturations conflictuelles ?

BIBLIOGRAPHIE

AVON-SOLETTI M.T. « Pasquale Paoli et la constitution corse », in *Pasquale Paoli. Aspects de son œuvre et de la Corse de son temps*, Università di Corsica/Albiana, Ajaccio, 2008.

CANDELIER M., CAMILLERI-GRIMA A., CASTELLOTTI V., DE PIETRO J.-F., LÖRINCZ I., MEISSNER F.-J., SCHRÖDER-SURA A. & NOGUEROL A., *CARAP-Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures*, Graz : CELV-Conseil de l'Europe, 2007. Disponible en ligne: http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf

²³ http://www.ecml.at/mtp2/publications/C4_report_ALC_F.pdf

CAVALLI M., *Education plurilingue et plurilinguisme - Le cas du Val d'Aoste*, Collection LAL, Didier, 2005.

CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

CINI M., *Le dialogue des élites*, Albiana, Ajaccio, 1999.

CORTIER C., DI MEGLIO A., « Le dépassement du conflit diglossique en Corse : implication pédagogiques et didactiques chez les maîtres bilingues de l'école primaire », in *Revue INRP-Repères*, n° 29, *Français et langues étrangères et régionales à l'école, quelles interactions ?*, 2004.

CORTIER C., DI MEGLIO A., « Modalités de scolarisation des enfants migrants, rapport à l'autre et construction du plurilinguisme dans les contextes d'enseignement bilingue français et langues régionales », dans Van Den Avenne C., (Eds), *Mobilités et contacts de langues*, Paris, L'Harmattan, 2005.

CORTIER C., « FLS (français langue seconde) à l'école: d'un bilinguisme de transition à la promotion du plurilinguisme », in *Education et société plurilingue*, 19, 2005, pp. 39-52.

CORTIER C., DI MEGLIO A., « Polynomie et interaction didactique en site bilingue français-corse », in Auzanneau Michelle (dir), *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, 2007.

CORTIER C., « Perspectives interculturelles et interlinguistiques dans l'accueil et la scolarisation des élèves allophones », in *Cahiers de l'ASDIFLE*, 18, 2007, pp.15-28.

COSTE D., « Scénarios pour les langues dans l'école valdôtaine », in *Multilinguisme, plurilinguisme, éducation*, Aoste, IRRE-VDA, *Cahiers N° 4*, 2006.

DI MEGLIO A., « De l'exiguïté à la contiguïté : une expression littéraire corse forte de ses réalités », dans Carmen Alen Garabato et Henri Boyer (dir.), *Langues de France aux XXe et XXIe siècles : vitalité sociolinguistique et dynamiques culturelles*, Paris, L'Harmattan, 2007.

ETTORI F., « Le sursaut d'une culture menacée », in *Le Mémorial des Corses* Vol.5, Ajaccio, Cynros et Méditerranée, 1982, pp.334-385.

<http://www.revue-texto.net/1996->

[2007/marges/marges/Documents%20Site%205/13_ml102005_jaffre_a/13_ml102005_jaffre_a.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%205/13_ml102005_jaffre_a/13_ml102005_jaffre_a.pdf)

JAFFE A., « La polynomie dans une école bilingue corse : bilan et défis », in revue en ligne *Marges linguistiques*, n° 1, 2005.

LEFEVRE M., « Langue, terre et territoire en Corse », in revue *Hérodote* n°105, 2002-2, pp. 38-59, La Découverte, Paris, 2002. Disponible sur le site :

http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=HER_105_0038

PARE F., *Les littératures de l'exiguïté*, Le Nordir, Ottawa, 1994.

THIERS J., *Papiers d'identité(s)*, Lévie, Albiana, 1989.

Annexe 1

Savoirs et savoir-faire

- a. Savoir que les langues appréhendent la réalité de manière conventionnelle, symbolique et arbitraire
- b. Savoir qu'il existe des différences de fonctionnement entre les langues, les discours, les modes de communication, etc.
- c. Avoir des connaissances sur les relations entre langues, cultures, sociétés
- d. Savoir que la variation est constitutive des langues
- e. Savoir mobiliser ses connaissances et expériences linguistiques pour en aborder de nouvelles
- f. Savoir tirer parti de situations nouvelles pour réfléchir en retour sur les connaissances antérieures et les modifier
- g. Savoir comparer les phénomènes linguistiques / langagiers
- h. Savoir utiliser ce que l'on sait dans une/plusieurs langues pour comprendre ou produire dans une autre langue
- i. Savoir tenir compte du répertoire de ses interlocuteurs et des caractéristiques sociolinguistiques pour communiquer efficacement et à bon escient
- j. Savoir percevoir / reproduire des éléments linguistiques non familiers

Annexe 2

Dispositions et attitudes

- k. Avoir une attention et une sensibilité à la diversité et à la variation
- l. Etre curieux et ouvert vis-à-vis des différences linguistiques et culturelles
- m. Accepter l'altérité linguistique et culturelle
- n. Accepter de modifier ses certitudes linguistiques et culturelles
- o. Etre disposé à s'engager dans l'apprentissage de nouvelles langues
- p. Prendre conscience de la pluralité des identités dans son entourage

CHARNAY Bochra* et Thierry*

Laboratoires : ALITHILA - université de Lille 3

et « Textes et Cultures » - université d'Artois

France

LE CONTE FACTEUR D'INTERCULTURALITE

Résumé

Le conte est, selon notre perspective d'analyse, un champ d'investigation vaste où le dialogue intertextuel et transculturel est non seulement explicite, visible mais tient de l'essence même du texte et lui est consubstantiel. De ce fait, tout acte de transfert le concernant, qu'il soit interne à une même aire linguistique et culturelle ou externe, devient acte de réécriture, et s'accompagne de nombreux métamorphismes tant sur le plan structurel que sémantique. La mise en contact d'un pluralisme linguistique et culturel crée une diversité de processus d'appropriation et de reconfiguration allant de l'emprunt, de la convocation à l'adaptation ou à la conversion de motifs, ou de cellules complètes afin de conformer le récit transféré, réécrit aux bienséances locales et à l'univers axiologique du nouveau destinataire. Le conte, de nature mouvante et ductile, apparaît comme un lieu privilégié de l'interaction entre les cultures ou subcultures en présence, soulignant soit leur proximité à travers des similitudes motifémiques et symboliques, soit leur éloignement, leur étrangeté, dus aux écarts et aux incompatibilités discursives. Le conte se construit et se renouvelle ainsi dans un constant mouvement de va-et-vient entre identité et altérité.

Mots-clefs : conte – interculturalité – transculturalité – oralure – oraliture - emprunt.

TALE, A FACTOR OF INTERCULTURAL ACTIONS

Abstract

The tale is, according to our prospect of analysis, a wide field of investigation in which the intertextual and transcultural dialogue is not only explicit, visible, but gets it from the very essence of the text which is consubstantial. On that account, any action of transfer concerning it, either internal to an identical linguistic region or external, becomes an action of rewriting, accompanied with numerous metamorphisms, on both structural and semantic schemes. Putting in contact a linguistic pluralism and a cultural one engenders a diversity of methods of appropriation and of reconfiguration, going from borrowing, calling for adaptation or conversion of "motifs"(stereotypes episodes), or of entire units in order to conform the

transferred and rewritten story(narrative) to the local proprieties and to the need or the new recipient's axiology. The "tale", of a shifty and ductile nature, appears as a privileged place of interaction between the present cultures or subcultures, underlining either their proximity through symbolic similitudes and similitudes of meaning ("motifémique"), or their distance, their strangeness due to the gaps and the discursive incompatibilities. Thus, the "tales" is built and is renewed in a steady backward and forward motion between identity and otherness.

Key words : tale - intercultural actions - transcultural actions - borrowing - oralure - oraliture.

* **Bohra CHARNAY**, docteur en études littéraires françaises, titulaire d'une thèse de doctorat intitulée : *Les réécritures contiques: de l'intertextualité à l'interculturalité*, dirigée par Francis Marcoin. Professeur de Lettres Modernes à l'Université d'Artois, IUT de Lens, chargée de cours en littérature de jeunesse à l'Université Charles de Gaulle Lille 3 (licence 3 et master Métiers de la littérature de jeunesse). Membre de l'équipe d'accueil 4028 « Textes et cultures », centre Robinson (Axe : « Littératures et cultures de l'enfance ») membre associé de l'équipe d'accueil ALITHILA de Lille 3. Membre du REARE (Réseau Euro Africain de Recherche sur l'Épopée). Membre de l'AFRELOCE (Association française de recherche sur les livres et objets culturels de l'enfance). Co-auteur avec Thierry Charnay du livre : *Contes merveilleux de Tunisie*, Maisonneuve et Larose, Paris 1996.

- Domaines de recherche:

La littérature orale et les cultures de l'enfance : spécificités, transmission, transposition, transmédiatisation. Le conte oral traditionnel et ses réécritures intertextuelles et transculturelles. La littérature d'enfance et de jeunesse dans l'univers occidental et maghrébin.

Approche anthropologique de la littérature orale et plus particulièrement du conte. L'intertextualité et l'interculturalité dans les productions littéraires pour l'enfance et la jeunesse. La polyphonie et le dialogisme intertextuel et interdiscursif dans les productions culturelles orales et/ ou littéraires. Analyse de l'image et écritures multimédia.

** **Thierry CHARNAY**, Enseignant chercheur MCF, Université Charles de Gaulle, Lille 3, spécialité Linguistique-Sémiotique-Anthropologie. Unité de recherche ALITHILA

- Axes de recherche

La stéréotypie discursive et anthropologique (les motifs). Les narrations : analyse des ethnotextes des aires indoeuropéennes et méditerranéennes (structures narratives et sémantiques, approche anthropologique des traditions populaires dont les contes et chansons). Sémiotique narrative et discursive. Linguistique textuelle. La transtextualité. Analyse iconique.

LE CONTE FACTEUR D'INTERCULTURALITE

Dans le cadre de nos recherches sur la littérature orale et ses diverses reconfigurations interdiscursives et transmédiatiques, nous nous sommes intéressés à la question fondamentale de l'interaction intertextuelle et transculturelle des productions issues d'espaces linguistiques et géographiques divers. Nous avons, ainsi étudié le transfert de certaines formes culturelles (contes, chansons, légendes, mythes) à l'intérieur d'une même culture en examinant particulièrement les modalités de textualisation et les métamorphoses générés puis, nous avons étendu notre champ d'investigation à des espaces autres : africain d'un côté et amérindien de l'autre où il nous a été possible d'analyser des processus de sélection, d'adaptation à l'œuvre dans la réappropriation de la culture d'autrui. Nous avons également cherché à explorer les nouvelles significances des textes transférés et leur impact sur l'univers sémantique et axiologique des cultures d'accueil.

Au cours de notre exploration de corpus diversifiés, nous avons constaté que les similitudes et les différences structurelles ou motifémiques des récits sont définitives de la culture examinée et en soulignent les traits distinctifs dans un mouvement de va-et-vient entre identité et altérité. Ainsi, avons-nous rencontré des motifs empruntés aux cycles de Jean de l'ours chez les Amérindiens, des cellules des Fées ou de Cendrillon en Afrique de l'Ouest. Nous avons décelé un triporteur dans la peau de Mquidech ou Hadidouane ou encore du Père Chkonker en Afrique du Nord et nous avons reconnu un Petit Chaperon rouge sous les traits de Aïcha dans le conte kabyle ou de Leïla dans le conte tunisien...Mais ces figures archétypales familières sont reprises transformées, adaptées, elles sont porteuses d'un nouveau discours, chargées d'une nouvelle signification. Dans les textes reconstitués se conjoignent des voix multiples, celle de l'auteur originel, celle du traducteur et celle de l'illustrateur, leur dialogue est constant : parfois complémentaire et enrichissant parfois tendu et conflictuel lorsqu'une des voix domine. Véritables palimpsestes, ces nouvelles productions sont polyphoniques et fondamentalement pluriculturelles.

L'approche interculturelle pose donc l'interaction comme fondamentale, de ce fait tout contact entre deux pratiques culturelles différentes, entre deux produits culturels différents suppose une modification réciproque, des emprunts dans un

sens comme dans l'autre avec une capacité de renouvellement non négligeable. Les récits passent d'une culture à l'autre en subissant des transformations nécessaires à leur adaptation puis adoption dans la culture d'accueil. Le meilleur exemple en est sans nul doute celui des *Mille et une nuits* qu'Antoine Galland met en français selon les règles et normes d'écriture de ce tout début du XVIII^e siècle, respectant les règles de bienséance de ce côté-ci de la Méditerranée, adaptant le récit oriental selon les désirs occidentaux qui projettent leur propre vision fantasmatique du monde arabe et de ses mœurs. Le succès fut immédiat et conséquent, ce qui montre du côté de la réception une disposition si ce n'est d'abord, une pré-disposition à ce genre de récit, une disponibilité à l'accepter, même et surtout si le texte est fortement revu et corrigé, due à la vogue de l'orientalisme déjà bien en place sous Louis XIV avec les « turqueries ».

Les transferts des récits d'une culture à l'autre peuvent également s'opérer par l'intermédiaire des contacts entre les populations, notamment les voyageurs ou les colonisateurs (depuis l'époque romaine jusqu'à nos jours). Lévi-Strauss cite le cas des contes français qui ont transformé les récits des Indiens avec toutes les conversions et substitutions possibles propres à leur culture pour y intégrer les éléments étrangers. Ces analogies entre les récits du Nouveau et de l'Ancien Monde relèveraient, en partie, très nettement d'emprunts effectués par les populations autochtones, mais en partie seulement, car d'autres ressemblances frappantes, selon Lévi-Strauss, ne relèveraient pas des contacts entre les cultures, mais d'une « coïncidence » dont les causes seraient soit la diffusion des récits « [...] en des temps archaïques où des échanges se produisaient dans le Nord entre les rives du Pacifique » (Claude Lévi-Strauss, 1991: p. 248), soit ces « [...] ressemblances seraient inévitables et même en un sens nécessaires [...] car il se pourrait qu'elles découlent des propriétés inhérentes à la pensée mythique, des contraintes qui limitent et orientent son pouvoir créateur » (p. 249). Ainsi pourrait-on tenter d'expliquer également les très nombreuses analogies entre les contes européens et les contes arabes maghrébins, puisque les contacts et les échanges sont bien plus aisés qu'avec le continent américain.

Une autre possibilité, dans le cadre de ce dialogisme intertextuel, est l'emprunt à des fins didactiques afin de faire découvrir à des élèves, par le biais d'un choix de textes d'autorité, ou considérés comme tels et jugés représentatifs, l'essentiel, ou le mieux appréhendable, de la culture source. Pour cela, il faut traduire le conte de Perrault, Grimm, Andersen, etc. notamment en arabe, avec des cas possibles d'inconvertibilité (de motifs par ex.) et de transformation

d'ordres divers ou d'autres de régénérescence pouvant produire des formes nouvelles compatibles.

Notre parcours d'analyse tentera de préciser ces métamorphoses en fonction des axes et des textes choisis. Notre démarche vise à montrer que le transfert du conte, quelles qu'en soient la typologie et les modalités, est un processus de création littéraire et de reconfiguration linguistique et culturelle mettant en dialogue des voix, des normes et des valeurs multiples et différentes de celles de l'énonciateur premier. Entre un texte de départ et celui d'arrivée existent des échanges, des transformations de l'un par l'autre passant ainsi par un inter-texte, formes précaires, mouvantes qui ne seront stabilisées et validées que par la réception. Que cette réécriture fasse passer le conte de l'oral à l'écrit ou de l'écrit à un autre écrit, elle use de certains processus scripturaires qui restent, dans l'ensemble, inchangés car ce sont les outils de la reconfiguration textuelle et de l'action sur le lecteur.

Nous nous proposons ici d'étudier ces processus dans deux contextes géolinguistiques et culturels différents (amérindien et maghrébin) et de tester leur pertinence dans l'analyse d'un corpus transculturel complexe. Les concepts d'emprunts, de récits parallèles ainsi que ceux de surécriture, de captation et de subversion seront examinés dans l'optique d'une réappropriation de textes appartenant au patrimoine culturel immatériel.

RAPPORTS DE SIMILITUDE

Emprunts

Claude Lévi-Strauss relate que les conteurs de nombreuses tribus indiennes du Canada racontaient des histoires tirées du folklore français, notamment celles de « Petit Jean » et de « Jean de l'Ours », mais aussi « Les Princesses délivrées du monde souterrain » et « La bête à sept têtes ». Contes transmis fort probablement par les coureurs des bois (les trappeurs) au cours de veillées communes en « jargon chinook », langue formée de mots empruntés à une vingtaine de langues indiennes, qui servit aux communications intertribales et qu'adoptèrent les coureurs d'origine européenne ; ceux-ci vivaient de la chasse et du commerce des fourrures côtoyant ainsi les Indiens sur les mêmes territoires au point assez souvent de prendre une épouse indienne.

Comme l'écrit Lévi-Strauss : « *Entre les récits français et les leurs, les Indiens ont vite saisi les ressemblances, et ils ont incorporé maints incidents des premiers à leurs propres traditions* » (p. 243), car les emprunts ne sont pas dus au hasard mais à la nécessité, ils correspondent à une attente en creux, à un développement possible, à une version probable dans un cycle déjà riche mais dont certaines narrations exploratoires sont absentes, ils sont implicitement

déjà là. On comprend pourquoi le conte Jean de l'Ours qui relate l'enlèvement d'une jeune femme par un ours, la naissance puis la vie de cet enfant issu de cette union, élevé par l'animal et doté d'une force supérieure, soit un des récits favorisés des trappeurs transmis aux Indiens puis adopté par eux, d'autant qu'ils avaient déjà dans leurs contes un personnage nommé Snànaz, enfant volé ou trouvé puis élevé par le Hibou.

Mais l'emprunt n'en reste que rarement à un simple décalque, le récit est transformé, adapté au point de fournir une version nouvelle totalement originale et n'existant pas en Europe, c'est le cas des versions Thompson du Dénicheur dont le héros tient une attitude (le père défendant les femmes du héros contre les entreprises de ses propres frères) qu'on ne retrouve pas dans les versions françaises répertoriées du conte des Princesses délivrées du monde souterrain. Ainsi Lévi-Strauss conclut :

« Loin donc qu'un récit étranger soit passivement reçu, les auditeurs le modifient ou même le transforment pour l'adapter à leurs propres traditions. », et de poursuivre : « Parler d'emprunt serait trop simple. (...) Car l'emprunt peut remplir une fonction, suppléer au manque de quelque chose dont le besoin se faisait obscurément sentir. » (1991: 259)

Poursuivant son raisonnement, il en vient à mettre en doute la notion même d'emprunt dans la mesure où elle correspond à quelque chose de déjà existant mais sous un mode latent, virtuel. En effet, si « emprunter » c'est « prendre ailleurs et faire soi » (*Le Petit Robert*), ici la version nouvelle n'adopte que pour mieux révéler ce qui est déjà soi, le télescopage des cultures, la découverte saisissante de l'altérité permet des innovations identitaires, nous ne pouvons donc plus parler d'emprunt pur et simple.

Mais on peut se demander à quoi tient cette perméabilité des peuples indiens aux mythes et contes des autres cultures. Elle tiendrait aux rencontres intertribales nombreuses et aux fréquents déplacements migratoires qui contribuèrent aux échanges communicationnels, aux échanges de récits mythiques dans toute l'Amérique du Nord et du centre. En somme, ces peuples étaient déjà préparés à recevoir et à déceler chez l'autre ce qui chez soi préexistait, ils avaient ainsi développé une grande compétence interculturelle.

Récits parallèles

Dans le mythe du Dénicheur, Lévi-Strauss signale un épisode «*typique du cycle du passeur susceptible où le héros, pour obtenir d'un serpent ou d'un autre monstre aquatique qu'il le transporte, prend l'engagement de nourrir l'animal chaque fois que ses forces faiblissent* » (1991: 262) que l'on retrouve dans les contes européens également, mais aussi au Japon, en Inde, en

Indonésie, en Malaisie et dans le monde arabe et tout le bassin méditerranéen. Entendant le récit européen, les Indiens auraient reconnu le leur et l'auraient enrichi de nouvelles significations et de nouveaux possibles narratifs : il n'y aurait donc pas eu emprunt mais reconnaissance. L'histoire de Lynx relève également du plus authentique patrimoine amérindien, pourtant elle ressemble nettement à un récit connu dans toute l'Europe sous le nom de « Jean le Teigneux », mais l'hypothèse de l'emprunt n'est pas soutenable dans la mesure où il existait déjà une légende aztèque remontant aux Toltèques. Ces ressemblances ne sont pas des emprunts, mais sont dues à l'existence d'un fonds commun de récits ou de schèmes de récits antérieurs au peuplement de tous les continents, ce qui rejoint l'hypothèse de l'existence d'une langue mère commune à tous les humains.

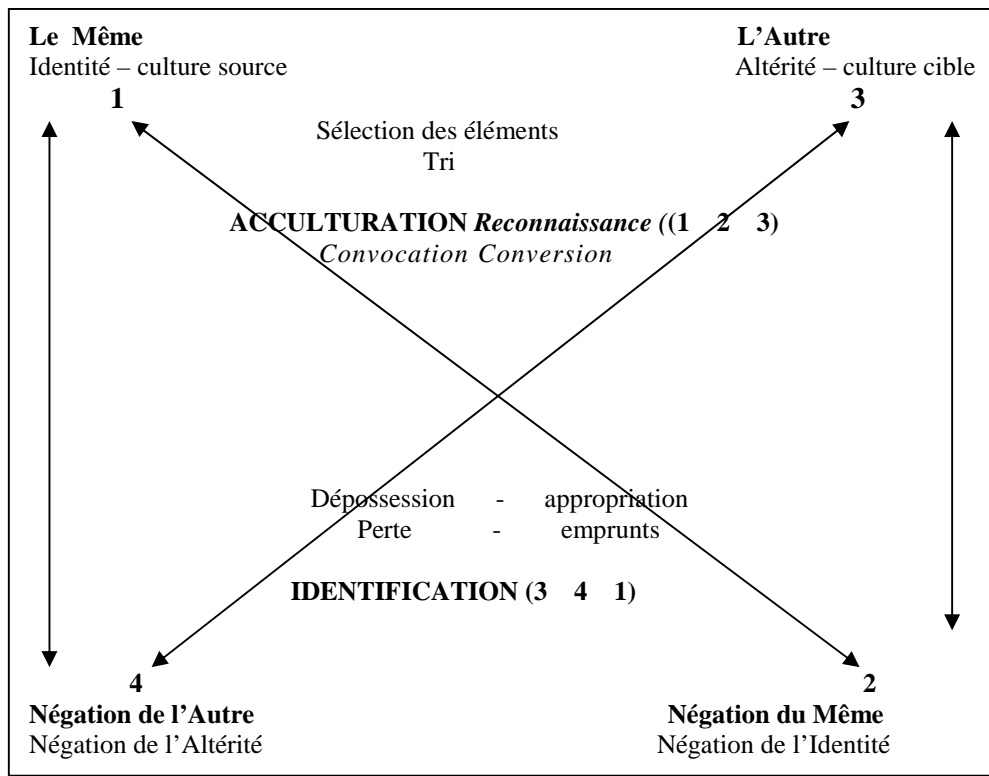
Nous pourrions évoquer également les récits du cycle de « l'enfant rusé et chétif qui triomphe d'un ogre ou d'une ogresse », dont Denise Paulme fait état dans *La mère dévorante* (1975 : 59 et suivantes), que l'on trouve en Afrique subsaharienne chez les Bété, les Dogon, les Khassonké, les Soninké, entre autres, or cet « Enfant du Mal » soudanais ne serait autre que le fameux Mquidech ou Hadidouane berbère ou le Petit Poucet français (si ce n'est Pouçot).

Nous sommes dans le même cas que précédemment : les analogies sont nombreuses et permettent la reconnaissance du type de récits mais les divergences sont tout aussi nombreuses, propres à chaque culture et génèrent des significations nouvelles en fonction des compatibilités culturelles, des relations familiales envisageables...

A l'inverse, il serait tout aussi intéressant de chercher à comprendre pourquoi tel type de contes n'est pas compatible avec telle culture, pourquoi il n'y a pas de transfert possible, comme c'est le cas de *Cendrillon en Afrique* selon le titre d'un livre posthume de Denise Paulme ; selon cette dernière, l'attitude de Cendrillon n'est pas compatible avec les missions de la femme africaine dans le foyer, beaucoup plus active, ne correspondant pas à la Cendrillon passive et résignée européenne et méditerranéenne, autrement dénommée et plus fréquemment « Chatte des cendres », à rattacher au même cycle de récits que le mythe de la déesse Hestia, alors que l'on trouvera en Afrique « Le Mari animal » et la « Belle et la Bête », et même « Les fées », mais dans des traitements très éloignés des récits européens.

Nous pouvons proposer un modèle des opérations transculturelles (et aussi bien de l'interculturalité) sous la forme d'un carré sémiotique (schéma de l'antonymie sémantico-logique par les axes des contraires et des

contradictoires) permettant de visualiser une classification sémantique élémentaire et les parcours possibles des sujets (leurs interactions). La transculturalité repose sur les relations d'identité et/ou d'altérité qui vont transformer les cultures en contact. Ce qui peut se représenter ainsi :



Enfin, nous avons bien des similitudes dans les deux cas de figures évoqués : avec contacts culturels et sans. Dans le premier cas, la « conversion » des éléments d'une culture à l'autre se fait par « convocation » : les conteurs de la culture d'accueil triant, sélectionnant, ne retenant que ce qui est déjà attendu donnant cette impression de déjà entendu. Le télescopage des cultures est ainsi lissé, les tensions sont apaisées dans la production des significations novatrices propres, conformes à la culture cible. Dans le second cas, si « convocation » il y a, elle se fait en puisant dans une tradition universelle qui remonte à la nuit des temps et dont le conteur n'a pas davantage conscience, mais en la réinventant pour la culture locale et selon ses normes.

LE CHEMINEMENT TRANSCULTUREL DU PETIT CHAPERON ROUGE

Reconfigurations intertextuelles et transculturelles

Cette convocation de la culture de l'autre quelle qu'en soit la forme, met souvent en marche un processus de « surenchère » par lequel elle tente de s'approprier des données culturelles différentes par tout un substrat moral ou idéologique. La « surenchère » est une figure de l'excès définissable comme une amplification de traits sélectionnés, variables selon les stratégies momentanées retenues, rendus excessivement visibles et perçus, reçus comme autant de signes de reconnaissance de soi à travers l'autre ou de l'autre par rapport à soi. Nous étudierons cet aspect de la transculturalité à travers le conte du *Petit Chaperon rouge* dans trois de ses textualisations :

- la première est celle de Charles Perrault qui reconfigure un récit oral traditionnel, puisé en partie dans une subculture paysanne et en partie dans un substrat culturel lettré alimenté par les sources antiques et classiques depuis Apulée jusqu'à Straparole et Basile. Son dialogue constant avec les textes et les voix antérieurs et contemporains lui a permis de créer un conte écrit, transformé selon les modalités de la translittération-acculturation et mettant en œuvre des processus scripturaires spécifiques tels que la surenchère.
- la seconde est celle de Taos Amrouche, seule occurrence du conte-type 333 dans l'aire culturelle maghrébine dont la forme est différente mais la structure identique,
- la troisième enfin concerne le transfert du texte écrit de Perrault, devenu référence – devenu texte d'autorité par son succès, sa pérennité, sa capacité à représenter le genre conte à lui seul – vers un milieu culturel différent, tunisien en l'occurrence, où il est adapté, traduit, réécrit et conçu comme une œuvre de la littérature enfantine ; une nouvelle reconfiguration transculturelle où les enjeux idéologiques et axiologiques sont autres et traduisent à la fois des écarts et des résurgences par rapport à la culture européenne.

De l'oral à l'écrit : la surenchère

Partant d'une tradition orale où le conte est transmissible de bouche à oreille, Charles Perrault s'est approprié huit récits en prose devenus des références du genre. Il les a modelés selon la norme scripturale de l'époque et conformément aux exigences d'un public mondain et cultivé. Grâce à la littérisation, il a fait passer le conte d'une subculture sans écriture, celle des paysans, des nourrices et des valets, celle des provinces non touchées par le français ou de façon très minime, à une subculture de l'écriture valorisée, littéraire, celle de la haute bourgeoisie et de la noblesse, celle de la cour, culture urbaine déjà, parisienne. Il a ainsi contribué à un mouvement littéraire

consacré au conte où ont émergé plusieurs figures féminines dont Mme d'Aulnoy, Melle l'Héritier, etc., mais desquelles il différait par la concision de son style et par le recours à certains procédés d'écriture spécifiques tel que celui de la surenchère. Dans sa reconfiguration du conte, Perrault a valorisé cette figure de l'excès, véhiculée par l'hyperbole, l'itérativité et qui s'accompagne systématiquement de son inverse, une figure du manque véhiculée par la censure, la litote, l'euphémisme, l'ellipse. D'où un processus d'acculturation du conte comprenant bien sa réinterprétation.

Cette appropriation – consistant en un dessaisissement, une dépossession, une perte identitaire suivie d'une prise de possession dans la distanciation et l'humour au point de devenir depuis le XIXe siècle le substitut identitaire de tout conte – met en place les deux processus complémentaires suivants :

- La convocation par la surenchère relative à l'oralité-ruralité du conte ;
- La conversion liée à la transcription littéraire (ou littérisante) soumise à une idiomaticité précise d'où la transformation du récit source par suppression ou par ajout de motifs narratifs.

Ces deux processus se conjuguent pour créer le texte perraldien à la fois proche et éloigné de la tradition, produit du dialogisme intertextuel et transculturel confrontant les cultures en présence.

Dans *Le Petit Chaperon Rouge*, l'itérativité, le vocabulaire volontairement archaïsant, les formules rimées et rythmées sont des signes irréfutables d'une surcharge voulue par l'auteur comme indice identitaire du texte source. « Sur-écriture » diront Lise Gauvin et Jeanne Demers car le conte écrit doit exhiber les signes qui le font appartenir au genre :

« Le conte écrit se trouve sur-écrit en ce sens qu'il multiplie, souvent jusqu'à l'exagération, les signaux syntaxiques, sémantiques ou verbaux qui le présentent comme conte ; sur-écrit encore et surtout puisqu'il dépend pour sa réussite d'une organisation aussi serrée que celle du poème. » (1982 : 7)

Perrault utilise ce procédé typique de la poétique des contes traditionnels qu'est l'itérativité puisque sur un récit court de trois pages, il répète onze fois « Petit Chaperon rouge », quatorze fois « Mère-grand » et douze fois « Loup », quand on connaît l'horreur de la répétition écrite à l'âge classique (et qui nous est restée), Perrault enfreint de nombreuses fois les canons de l'écriture du XVIIe siècle ; probablement pour se rapprocher du conte d'origine, pour y renvoyer dans un inlassable mouvement de l'oral à l'écrit et inversement, dans une oscillation qui fait du texte oral le texte d'autorité mais bientôt dépossédé de cette place par les contes-de-Perrault eux-

mêmes devenant à leur tour textes d'autorité sans cesse réécrits depuis le début du XIXe. Les traces ainsi laissées sont celles de l'« oralure », de l'origine orale du conte ; l'« oralure » est en somme constituée des marques de l'oralité dans un texte écrit de provenance orale pour renvoyer à son oralité originelle : résurgences inaliénables, inaltérables de la parole dite, de la vive voix parfois sous la forme élémentaire de mots patois maintenus dans les contes et chansons.

Mais le conte oral traditionnel est aussi une œuvre esthétique, qui se démarque du parler ordinaire, par sa construction, ses structures narratives, par les formules poétiques répétées à l'ouverture, à la clôture et dans le corps du texte même à des moments cruciaux de la narration, il relève de l'« oraliture », terme symétrique de celui de « littérature », dont l'origine n'est pas assurée. Certains l'attribuant à Paul Zumthor sans autre précision mais nous ne l'avons pas trouvé dans ses œuvres essentielles où il écrira beaucoup sur l'oralité, la performance, où il emploiera plutôt l'expression d'« Art oral » (*Introduction à la poésie orale*, 1983 : 53). D'autres, pour être rapide, relevant de la Littérature francophone et plus précisément créole, en donnent la paternité à Ernst Mirville (psychiatre et militant de la créolité), dans les années 1970, aux dires de Maximilien Laroche dans une conférence prononcée en novembre 2000, « De l'oraliture à la littérature » (Découvrir Haïti à travers ses écrivains), concept repris ensuite et diffusé par les mentors de la créolité : Patrick Chamoiseau, Raphaël Constant et Edouard Glissant. D'autres encore, comme Nicole Belmont, (*Poétique du conte*, 1999 : 56), l'attribuent à Philippe Gardy spécialiste des études occitanes pour un article paru dans le premier numéro de la *Revue des langues romanes* (« Montpellier-Clapas ou les plaisirs partagés de l'oraliture », 1985 : 73-91), la considérant comme une notion qui désigne le « *leurre que constitue l'écriture de l'oral* ».

Nous n'avons qu'une certitude, « oraliture » est construit sur « oral literature » par troncation puis assemblage composition, afin de remplacer la notion de « littérature orale » qui est un parfait et insupportable oxymoron, inventé par George Sand, et non par les folkloristes : ce n'est ni Paul Sébillot comme on le croit ordinairement (1881), ni François-Marie Luzel (1870). En effet, c'est George Sand, dans l'Avant-propos aux *Légendes rustiques* (1858), qui invente la notion de « Littérature orale » qu'elle cherchait :

« Il faudrait trouver un nom à ce poème sans nom de la fabulosité ou merveilleosité universelles dont les origines remontent à l'apparition de l'homme sur la terre, et dont les versions, multipliées à l'infini, sont l'expression de l'imagination poétique de tous les temps et de tous les peuples »,

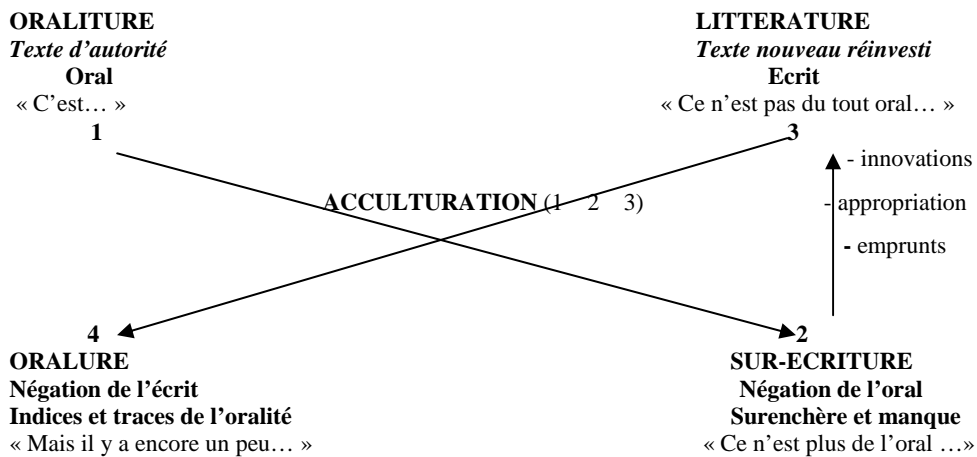
et elle ajoute en évoquant la variabilité des genres oraux que « *c'est le propre de la littérature orale que cette diversité* ». Relève donc de l'oralité toute œuvre composée esthétiquement et transmise verbalement : les contes, chansons, légendes, mythes, proverbes, etc.

Cependant, un autre terme est en concurrence avec ce dernier, celui d' « orature » que propose Claude Hagège dans *L'homme de paroles* (1985), nous citons :

« Le style oral est un véritable genre littéraire. Il s'agit d'une tradition culturelle qui paraît apporter une justification à la création d'un terme, orature, lequel deviendrait symétrique de celui d'écriture, entendue comme littérature [...]. » Le style oral serait d'ailleurs à distinguer du « style parlé », « désignant l'usage ordinaire, [...], qui est fait de la parole en situation d'interlocution. » (p.110)

Pourtant la paternité du terme ne revient pas à Claude Hagège puisque Rémy Dor écrit dix ans plus tôt un article intitulé : « Orature du Nord Est afghan » dans la revue *Turcica* (1976 : 87-116).

Nous pouvons représenter ainsi les rapports des textes oraux aux textes écrits :



Perrault reproduit également deux fois la séquence de l'ouverture de la maison de la mère-grand, quasiment mot pour mot, à ceci près que la seconde est un peu plus longue que la première et qu'elle inclut en incise une hésitation de l'enfant quand il entend la voix rauque du loup qui a oublié de la déguiser. Les deux séquences sont symétriques et fortement répétitives.

Répétition, certes, mais dans la différence avec un jeu d'expansion/réduction et de reprises.

Perrault a choisi, dans la tradition, la formule d'ouverture la plus brève, le fameux « *Il était une fois...* », la plus simple, la plus pauvre également, et l'a systématiquement utilisée, la typifiant, en faisant un stéréotype incontournable devenu actuellement l'ouverture de tout conte, devenu la marque de l'entrée dans le genre conte.

Mais c'est quand il en intercale une au milieu du récit : la célèbre : « *Tire la chevillette, la bobinette cherra* », que cela tient de la surenchère, de la fausse oralure, car un rapide coup d'œil au catalogue des contes français (Delarue, 1957 : 375-380), nous permet de constater que dans le *Petit Chaperon rouge* traditionnel oral, les formules à cet emplacement de la narration sont inexistantes.

Le vocabulaire de Perrault révèle une certaine ambiguïté due à son côté désuet, en tout cas, vieilli et décalé pour les gens de Lettres qui n'ont pas manqué de le relever. Ainsi du mot « chaperon » qui signifie selon le *Dictionnaire de l'Académie française* : « *Bande de velours, de satin, de camelot, que les filles qui n'estoient point Demoiselle, attachoient sur leur teste, il n'y a pas encore longtemps* » (1689). Il ne s'agit donc pas du fameux manteau à capuchon qui recouvre le Petit Chaperon rouge dans toutes les réécritures modernes depuis le XIXe, mais d'une coiffe en usage uniquement chez les filles qui n'étaient pas nobles.

La situation est complexe car Perrault produit une œuvre surchargée de traits archaïsants signes de leur origine orale, d'une culture différente, présentée comme arriérée et dévalorisée. En même temps, il tente de respecter les règles de la bienséance qu'il ne peut ici que transgresser, d'où les réticences du public lettré à l'égard de ses Contes et sa prudence à les reconnaître comme son œuvre. Il arrive alors que Perrault manque son public ciblé mais offusqué ; il trouvera son vrai public par l'intermédiaire des feuilles de colportage, plus encore au XIXe qu'au XVIIIe, où le lecteur populaire se retrouvera dans ces contes finalement écrits pour lui. Dans la différence temporelle, il suffira de supprimer les Moralités en vers qui seules pouvaient accrocher les lettrés mondains. Même la stigmatisation, dont la culture et la langue populaires font l'objet également chez Perrault, rejoindra le peuple qui a fini par intégrer que de toute façon il parlait mal et n'était pas cultivé.

Par ailleurs, l'acculturation du conte est aussi due à toutes les manipulations auxquelles se livre Perrault pour inventer son texte écrit ; entre suppression de scènes jugées tabou : le repas cannibale, le déshabillage et le remplacement de motifs traditionnels désémantisés (« les chemins des aiguilles et des épingles ») par d'autres, au point que se dessinent un nouveau texte et un nouveau genre littéraire.

Le cheminement du Petit Chaperon rouge se poursuit en passant par la Kabylie où il prend une forme très différente sous la plume de Taos Amrouche.

L'Entre deux

Proposition : Il nous semble nécessaire de remplacer la notion de « Conte-type » qui réduit l'ensemble des variations à une unité factice fabriquée, et ainsi appauvrit les contes, par celle de « Cycle de contes » : ensemble de récits existant dans un rapport de transformation les uns vis à vis des autres, et maintenant une proximité sémantique et structurelle entre eux, en d'autres termes, un rapport de similarité et d'analogie, mais aussi d'opposition. Un cycle de contes peut s'opposer à un autre cycle dans un rapport d'antonymie sémantique, explorant les axes des contraires et des contradictoires.

Marguerite Taos Amrouche, romancière francophone, donne dans son ouvrage *Le Grain magique* (1966, réédité en 1996), des contes, poèmes et proverbes de Kabylie. Les vingt trois contes ont été recueillis auprès de sa mère Marguerite Fadhma Aït Mansour, sans aucune autre précision ethnographique. Le récit *Le Chêne de l'ogre* (Amrouche : op.cit., 111-113) est le seul qui, à notre connaissance, puisse relever du cycle du *Petit Chaperon rouge*.

En effet, une petite fille se rend chaque jour chez son vieux grand-père (pour lui apporter à manger, entretenir sa maison, le distraire et prendre de ses nouvelles) habitant dans une maison « à l'autre bout du village » (op.cit., 111) ; pour entrer, elle prononce une formule magique chantonnée : « – *Ouvre-moi la porte, ô mon père Inoubba, ô mon père Inoubba !* », à laquelle le grand-père répond : « – *Fais sonner tes petits bracelets, ô Aïcha ma fille !* ».

Ces signes de reconnaissance effectués, la porte s'ouvre. Un ogre observe le manège et veut profiter de l'occasion pour dévorer les deux protagonistes. Il applique son plan, et après s'y être repris à plusieurs fois, finit par dévorer le vieil homme. La petite fille arrive mais elle est alertée par le sang de son aïeul qui coule sous la porte ; elle s'enfuit et alerte le village. L'ogre est brûlé vif par la collectivité.

Malgré les différences figuratives, ce récit appartient au même cycle que le *Petit Chaperon rouge*. Au niveau figuratif, un grand-père remplace la grand-mère ou mère du conte français, mais la relation de filiation est maintenue, non plus entre ascendants féminins mais entre ascendants féminin et masculin ; l'ogre remplace le loup : tous deux sont prédateurs, mangeurs de chair humaine et caractérisés par la glotonnerie, substitution que l'on retrouve très généralement dans les contes arabes comme dans celui de *La chèvre et des sept chevreaux* (c'est le cas de la version donnée par Praline Gay-Para dans ses contes du Liban) ; la formule de reconnaissance pour ouvrir la porte, sorte de

Sésame ouvre-toi, quoique différente dans la forme, joue le même rôle au même endroit de la narration et remplit donc la même fonction.

Au niveau des structures, nous avons bien le même mouvement : un prédateur veut dévorer une petite fille et son ascendant. Seules changent certaines séquences telle celle de la tâche à accomplir qui est régulière et non exceptionnelle comme chez Perrault (maladie de la grand-mère) ; il n'y a pas de rencontre dans la forêt entre héros et anti-héros, mais ce dernier, par hasard, découvre le manège de sa future proie (cette rencontre n'est pas non plus obligatoire dans les versions traditionnelles du *Petit Chaperon rouge*) ; l'Ogre ne réussit pas la première fois à pénétrer dans la maison de l'aïeul et doit utiliser des subterfuges (que l'on retrouve notamment dans le cycle de *La chèvre et les sept chevreaux*, ce qui en fait plutôt d'ailleurs une « cellule » en termes lévi-straussien, c'est-à-dire une séquence narrative complète migrante mais n'ayant pas d'autonomie) – on retrouve en quelque sorte Perrault avec la voix enrouée, enrhumée de la Mère-grand où le loup doit lui aussi « adoucir sa voix » – ; la petite fille arrive à la maison mais n'y entre pas et comprend ce qui s'est passé, elle échappe ainsi à l'Ogre et le fait punir : on retrouve certaines versions traditionnelles françaises où la fillette utilisant une contre-ruse échappe au loup qui, parfois, est tué.

En somme, un cycle de contes permet par ses versions ou « leçons » – par « leçon » terme utilisé au XIXe par les folkloristes et repris par Lévi-Strauss, nous désignons une version type – l'exploitation des possibles narratifs sans sortir du schéma de base : la petite fille peut être envoyée ou non par sa mère, elle rencontre ou non le prédateur, celui-ci se renseigne auprès d'elle ou l'épie pour savoir ce qu'elle va faire, il dévore la grand-mère (grand-père ou mère), la petite entre ou non dans la maison, le prédateur est ou non sanctionné.

Les différences ne sont pas négligeables. Si nous comparons avec le conte traditionnel français, la relation familiale entre l'enfant et son grand-père est celle, dans le conte kabyle, d'une aide régulière, pratiquement d'une servante ; le choix de l'ascendant masculin n'est pas vain, car on voit mal une femme, même âgée, se retrouver incapable de tenir sa maison. Le motif si important du choix des chemins est absent. Les motifs de la préparation puis de l'ingurgitation du repas cannibale sont absents également du fait d'une très forte prohibition culturelle et religieuse liée à la viande (crue ?) et au sang. Peut-être est-ce ce qui justifie l'expansion de la cellule de l'adoucissement de la voix, de la ruse. Cependant, le sang réapparaît, comme si ce motif primitif, archétypal, résistait à toutes les adaptations, par delà les cultures, lorsque la petite fille arrive chez son grand-père : « *Elle vint. Mais elle remarqua, dès qu'elle fut devant la masure, que du sang coulait sous la porte* » ; ce signe

n'est pas ambigu, ce qui en autorise une bonne interprétation de la part de l'enfant pour qui il est arrivé un malheur à son grand-père : « *Qu'est-il arrivé à mon grand-père ? Elle verrouilla la porte de l'extérieur et chantonna [...]* », empêchant ainsi toute sortie intempestive de l'intrus. Le second signe, est celui de la voix qui, lorsque l'Ogre doit répondre en donnant le mot de passe, ne change pas et reste « *fine et claire* ». Le doute ne peut plus subsister, l'enfant acquiert les compétences, les savoirs qui la rendent méfiante, contrairement au naïf Petit Chaperon rouge, ce qui la sauve.

La sanction finale que subit l'Ogre, détruit par le feu, est un motif systématique au Maghreb, et n'existe pas en France, elle s'applique aussi bien à l'ogresse :

« Dès que l'ogresse fut partie, la jeune fille sortit de sous la natte, alla derrière la porte creuser une fosse dans laquelle elle alluma un grand feu. Puis elle recouvrit le brasier avec une plaque de fer usée, poussa la porte sans la fermer complètement et retourna se cacher sous la natte. Un peu plus tard, elle entendit arriver les ogres tumultueux. La première arrivée fut l'ogresse qui poussa la porte avec ses fesses et tomba dans la fosse. Les autres suivirent, furent tous brûlés vifs et réduits en cendres. » (Ben Hassen, Charnay, 1997 : 95)

L'élimination de l'ogre par le feu est en expansion et constitue le dénouement du conte *Sept vierges dans une hutte* (CT 123). Souvent, les ogres et ogresses, au milieu du brasier, supplient le héros de les épargner en échange de tous leurs trésors, de leur or, en indiquant leur cachette ; évidemment, cela ne change rien à la détermination du héros qui s'empare des biens du malheureux ogre. Fins pathétiques de tous ces êtres anthropophages, souvent relégués dans le monde chthonien ou dans les forêts, quelques fois vivant au milieu du village, éliminés par la race qui leur succède, moins forte mais plus intelligente, plus rusée et tout aussi sans pitié, celle des humains.

Enfin, dans les versions françaises, figure toujours le dialogue au lit avec le loup y compris lorsque le Petit Chaperon rouge, par une contre-ruse réussit à s'enfuir, ce qui ne peut être le cas ici car l'enfant n'entre pas dans la maison de l'aïeul, a fortiori dans son lit, ne se posant pas la question de son prédateur qu'elle laisse résoudre par les adultes, la communauté villageoise solidaire.

Ainsi, les différences linguistiques et culturelles constatées dans le conte kabyle ne sont pas suffisantes, quoique significatives, pour qu'il n'entre pas dans le cycle du *Petit Chaperon rouge* tout en représentant une « leçon » à part entière. On se retrouve devant un cas embarrassant puisqu'il semble impossible de déterminer ce qui relève de l'emprunt et de l'adaptation, ce vers quoi l'on tendrait étant donné les attaches de Taos Amrouche avec la culture française

qu'elle connaissait parfaitement et sa qualité d'écrivain, étant donné également que cette leçon est la seule existante sous cette forme dans tout le Maghreb, à notre connaissance. La sélection des éléments culturels incorporables ou non se fait en fonction de critères de compatibilité ou d'incompatibilité avec la culture cible.

En somme, on pourrait, en étudiant de plus près la question, proposer un cycle de contes intégrant et le *Petit Chaperon rouge*, et *La chèvre et les sept chevreaux*, et *Sept vierges dans une hutte* (ou *L'histoire des sept sœurs* de Leo Frobenius), puisqu'ils disent tous fondamentalement le rapport à l'Autre dans sa menace cannibalique.

Comme l'écrit si bien Lévi-Strauss (op.cit.), dans *Histoire de Lynx* (260) : « Selon la perspective où l'on se place, le même motif apparaîtra comme un emprunt, ou comme un état d'une transformation qu'on aurait presque pu déduire a priori tant il respecte la logique interne de celle-ci ».

Mais qu'en est-il maintenant de ces emprunts et mutations quand le texte de Perrault franchit les limites géographiques de la culture occidentale pour se retrouver dans un univers culturel différent, celui de la Tunisie ?

Appropriation

Nous avons donc choisi d'analyser une version en arabe du *Petit Chaperon Rouge* réécrite par un lettré à partir du texte source de Charles Perrault combiné à celui de Grimm, et figurant dans une collection enfantine intitulée : « *Les meilleurs contes du monde* », publiée en Tunisie. Nous sommes d'emblée confrontés, par l'usage du superlatif, à un mode de fonctionnement privilégié : celui de la sélectivité. Selon M.J. Herskovits, ce principe important permet « [...] d'aider à saisir pourquoi les éléments d'une culture présentés à une autre sont acceptés ou refusés... » (*Les Bases de l'anthropologie culturelle*, 1967 : 231). Quels seront les critères de cette sélectivité au niveau des emprunts effectués par rapport aux textes sources et quelles transformations apportent-ils au texte réinvesti ?

Voici un résumé du conte tunisien :

Une petite fille, belle et intelligente, vit avec sa mère dans la campagne voisine d'un beau village ; elle est d'une extrême docilité si bien que sa mère l'aime profondément. Sa grand-mère lui voue un amour excessif et, pour son anniversaire, lui confectionne un chapeau en soie rouge ; la petite ne le quitte plus que pour dormir et depuis, on la surnomme : « *Celle au chapeau rouge* ». Un jour, sa mère lui demande de rendre visite à sa grand-mère malade et de lui porter un gâteau et un pot de beurre en lui recommandant de revenir avant le coucher du soleil. En traversant la forêt, elle rencontre le loup mais la présence des bûcherons

la rassure. Le loup lui propose une course pour voir qui arrivera le premier chez la grand-mère, il lui indique le chemin le plus long et suit lui-même le plus court. Il arrive chez l'aïeule, la trompe sur son identité en modifiant sa voix et la dévore. Ensuite il prend place dans son lit en se cachant bien sous les couvertures. La petite fille arrive à son tour et, obéissant à la voix de celui qu'elle prend pour sa grand-mère, se rapproche du lit pour la voir et se renseigner sur sa santé. Horrifiée par ce qu'elle découvre et à deux pas d'être elle-même dévorée par le prédateur, elle est sauvée par un chasseur qui l'a suivie et qui tire un coup de feu sur le loup. Le chasseur la ramène ensuite chez elle, la mère le remercie d'avoir sauvé sa petite fille mais manifeste une grande affliction pour la mort atroce de sa propre mère. Le conte se termine sur deux promesses : celle de la mère qui ne laissera plus sa fille partir seule, celle de la fille qui jure de suivre tous les conseils de sa mère, de ne plus se laisser détourner de son chemin et surtout de ne plus adresser la parole à un étranger.

Le titre, « Celle au chapeau rouge », fait problème car il est difficile et rare de nommer quelqu'un par un de ses attributs en particulier vestimentaire, excepté par dérision. La tradition admet que l'on surnomme une personne en faisant appel à sa fonction politique, sociale, ou familiale : « Emir des croyants » pour désigner le Calife Omar Ibn El Khattab ; « Cheikh des arabes » pour s'adresser à un chef de tribu ou un simple notable, « Emir des poètes » pour Abou El Kacem Echabi ; on peut également désigner une personne par un adjectif qualificatif : « le sincère, (Essadek), le loyal (El Amine) qualificatifs du prophète lui-même. Dans les contes, cette procédure va jusqu'à déterminer les personnages par le nom de la mère, son statut matrimonial : « fils de la veuve », voire son ethnie ou sa race « fils de la négresse ».

Vient ensuite le terme de « chaperon » : comment traduire, comment pouvoir convoquer un vêtement, en l'occurrence une coiffe, une bande d'étoffe autour de la tête, déjà démodé au temps de Perrault, transformé au XIX^{ème} siècle en manteau à capuchon, et qui ne correspond à aucune représentation dans l'imaginaire tunisien ? On a affaire, en français, à une série de glissements sémantiques dus à l'origine commune de chaperon et de cape : le mot « chape », de l'étymon latin « cappa » : capuchon. De plus, si à l'époque de Perrault, le chaperon pouvait pour les nobles et les bourgeois lettrés connoter l'archaïsme et la ruralité, il ne le pouvait un siècle plus tard qu'au prix d'une re-sémantisation en représentant le manteau à capuche typique du peuple et du petit berger. Comment rendre également le jeu de mots ironique de Perrault sur « Petit chaperon », construit par opposition à l'expression du XVII^e « Grand chaperon » qui signifiait la personne de confiance accompagnant une jeune

filles lors d'une sortie pour la surveiller et la protéger ? Les deux « chaperons » ayant comme sémème commun la « protection » rendait le jeu de mots possible afin de connoter le manque de protection de la fillette si mal chaperonnée.

L'énonciateur tente de l'inscrire dans la tradition par respect du texte source, mais cette tentative de réappropriation est vaine car rien dans la tradition vestimentaire tunisienne ne peut correspondre à ce chaperon rouge. La coiffe en soie brodée de fil d'or et d'argent, ne peut le satisfaire pour deux raisons :

1- Elle est différente d'une région à l'autre, en choisir une aurait entraîné un ancrage référentiel qui aurait nui à la non-détermination spatiale du conte originel.

2- Son port est fortement codifié en fonction de l'âge, de l'origine sociale et des circonstances l'autorisant. Aucun enfant n'y a droit, encore moins en tant qu'accessoire quotidien banal.

L'auteur optera donc pour « *El Koubâa* » qui signifie « chapeau » probablement à cause de la proximité phonique trompeuse de chaperon et chapeau pour un énonciateur dont le français n'est pas la langue maternelle et qui, en plus, n'est pas censé connaître un usage aussi archaïque. Ainsi, perçu comme un diminutif de chapeau ou en tout cas de sens voisin – ce qui est vrai étymologiquement –, le chapeau a été choisi au détriment de la coiffe ou du voile comme nous l'avons vu dans une adaptation récente en provenance du Moyen Orient.

L'auteur a obéi à deux exigences :

- la fidélité à la culture du texte d'origine (c'est dans ces pays là qu'on met des chapeaux, donc trait culturel distinctif) et,

- l'adaptation au destinataire (le chapeau réfère à un objet connu du lecteur contemporain moyen et non le chaperon plus spécifique).

Fidélité renforcée d'ailleurs au niveau de l'image de la première de couverture parfaitement conforme à l'univers perraldien et aux diverses représentations du Petit Chaperon rouge, y compris dans la version publicitaire de Chanel N° 5 : la jeune fille porte une coiffe rouge lui couvrant la tête et retombant sur les épaules comme une sorte de cape. Se profile alors une inadéquation entre l'image et le titre traduit, puisque ce dernier donne littéralement : « *Celle au chapeau rouge* ». Ce choix préserve néanmoins, l'appartenance à l'univers culturel occidental mais n'épargne pas l'anachronisme lié à la substitution du chapeau à la coiffe, accessoire désuet et régional.

Le récit commence par une indication spatiale situant les faits dans la campagne indéfinie, voisine d'un beau village, lui-même indéfini : « *Dans la campagne voisine d'un beau village, vivait une femme respectable avec sa petite fille qui, en plus d'une beauté envoûtante, était dotée d'une grande*

intelligence ». Pas d'enfermement spatial mais un choix lexical renvoyant à un contexte géographique à la fois indéterminé et déterminé (les campagnes boisées sont rares et ne se trouvent qu'au nord de la Tunisie, seul lieu où avait existé le loup), permettant au lecteur tunisien de situer de façon globale les faits. On note l'absence de formule d'ouverture, de clôture également, au profit d'un faux ancrage référentiel, jeu sur l'ambiguïté caractéristique de ce type de fiction à la fois proche et éloignée de l'énonciataire.

Le personnage principal, le Petit Chaperon rouge, est présenté, comme chez Perrault, par une accumulation de traits caractéristiques, mais ici encore le principe de sélection en a privilégié quelques-uns par rapport à d'autres. A la « *beauté envoûtante* » l'auteur a éprouvé le besoin de rajouter « *une grande intelligence* » répondant inconsciemment à un critère esthétique convenu celui de la vanité, du danger d'une trop grande beauté sans intelligence : il devance ainsi l'attente de son lectorat, oubliant que ce trait dénature totalement le personnage de Perrault caractérisé par la naïveté et l'innocence, l'incapacité à interpréter les signes. Un troisième trait, purement culturel, voire moral, inexistant dans le texte source est celui de la docilité (elle n'est pas aussi forte dans les textes français) de la petite fille : « *La fillette grandit dans les bras de sa mère, docile et très obéissante, n'ayant jamais refusé un seul jour un seul de ses ordres, si bien qu'elle en était fort aimée* ». Insistance marquée, à la limite de l'exagération par la répétition de la négation absolue, par le déterminant indéfini ne laissant aucune place au doute : l'obéissance totale et aveugle est hissée au rang de la valeur morale absolue, celle qui fait d'une fille un être aimable, c'est pourquoi l'auteur emploie la consécutive à deux reprises faisant découler inéluctablement l'amour de la mère, la passion inégalée et inégalable de la grand-mère, de la docilité de la petite fille et de son obéissance. Trait culturel, certes, mais également position idéologique valorisant la soumission comme caractéristique essentielle de la femme, comme valeur suprême qu'il faut développer dès l'enfance. Attitude profitant à l'homme en priorité car c'est lui le symbole de l'autorité dans cette société, contradiction car il est absent du récit sauf à la fin où il a le beau rôle avec l'image du chasseur-sauveur qui rétablit l'ordre et reconduit la petite chez sa mère. Alors que chez Perrault, l'amour immodéré de la mère et de l'aïeule, n'est guère justifié que par la beauté de l'enfant, ce qui la conduira à sa perte.

Une autre facette de la reconfiguration du récit de Perrault concerne l'expansion de la séquence justifiant le nom de la petite fille. La causalité est déterminée par la survalorisation des liens affectifs, familiaux, intergénérationnels, encore au fondement de la société tunisienne. Un long paragraphe relate les circonstances qui ont fait naître ce surnom : un jour,

impatiente de la voir et de lui témoigner la passion excessive qu'elle lui voue, la grand-mère surprend sa petite fille par un cadeau pour son anniversaire : un chapeau, en soie rouge, qu'elle a confectionné elle-même, preuve tangible de cet amour : « *La petite fille fut ravie du cadeau et ne le quitta plus que pour se coucher au point que sa famille, ses proches et tous ceux de son clan l'appelèrent : " celle au chapeau rouge" »*. Alors que dans le conte français elle est donnée à voir à tous, bénéficiant ainsi d'un pouvoir de séduction. Suit encore un passage où continue la mise en place de ces valeurs familiales par la nécessité de la visite obligatoire à l'aïeule malade.

La rencontre avec le loup se déroule comme chez Perrault avec maintien des deux chemins à suivre, mais l'énonciateur insiste sur le caractère séducteur du loup : « *Il (le loup) poursuivit sa conversation avec elle, cherchant à la séduire et à lui faire croire qu'il était son ami, pour la tranquilliser et lui ôter toute méfiance »*. Le prédateur met en place une véritable stratégie de séduction fondée sur la tromperie. Il apparaît ainsi ce qu'il n'est pas et offre à la petite fille une fausse image de lui-même selon laquelle il obéit aux mêmes valeurs filiales : respect de l'ascendant et compassion pour le malade, ce qui a pour objectif d'endormir sa méfiance et d'effacer sa peur. Le discours est fortement orienté et le traducteur ne manque pas d'intervenir par des commentaires dévoilant sa subjectivité et son implication totale dans le narré ; par exemple, après avoir fourni la réponse à la question du loup concernant le lieu de résidence de la grand-mère, l'énonciateur dit : « *Le loup fut ravi de cette réponse – la petite fille ne comprit pas qu'il cachait quelque chose – »* ; plus loin l'adjectif « *traître* » attribué au loup, renforce cette prise de position fortement moralisatrice où il prend parti pour la petite fille, docile et obéissante.

Dans cette séquence, manque la flânerie de la petite fille qui, dans le texte d'autorité, distraite de son chemin initial, court après les papillons, cueille des fleurs et ramasse des noisettes ; si chez Perrault et chez Grimm, il y avait déjà abandon, du fait de la désémantisation, du motif « *des chemins des épingles et des aiguilles* » et si ces derniers en ont créé d'autres en accord avec les exigences de leurs publics mondain et bourgeois, l'énonciateur tunisien a totalement effacé ce détail par déperdition totale de sens pour lui. Ainsi, le parcours de la petite fille est maintenu mais ne correspond plus à aucune initiation.

Chez la grand-mère se déroule, en plus réduit, la scène de la dévoration – les raisons de l'acte étant supprimées – avec encore une fois, le commentaire de l'auteur (métalepse selon Genette) dénigrant le loup, sa voracité, sa méchanceté et son absence de compassion pour la vieille grand-mère maigre et malade,

parti pris encore une fois ambigu car le loup y apparaît comme devant posséder ces sentiments humains qui auraient fait de lui autre chose que cet être fourbe et ce prédateur féroce ; nous sommes ici davantage du côté de la moralité de Perrault où il est clairement énoncé que le loup n'en est pas un : une autre manière d'adhérer au texte d'origine par le procédé de la sur-écriture mais aussi une façon d'intégrer ce récit d'importation en le truffant de propos moralisateurs.

La séquence finale surprend par la résurgence de certains éléments :

– La dramatisation extrême de la réaction de la petite fille face à l'étrangeté de la grand-mère :

« Poussée par son impatience de voir sa grand-mère, la petite fille accourut vers la voix, souleva la couverture, et vit apparaître soudain un visage étrange, répugnant, auquel elle n'était pas habituée, elle s'écria horrifiée : " –Malheur à moi ! Que vois-je ? Est-ce celle-là ma grand-mère ? Est-ce toi grand-mère ? Pourquoi te vois-je aujourd'hui différente des autres fois ? Pourquoi ces longs bras démesurés et couverts de poils épais ? Tu as vraiment une étrange apparence et je suis malheureuse de te voir ainsi". »

Horreur et rejet total de l'altérité sont poussés à leur point culminant, frisant l'exagération burlesque qui devrait fonctionner comme un avertissement, un signe, une interdiction d'approcher de tout ce qui est différent, tout ce qui est autre.

– L'apparition d'un détail physique lié au poil que Perrault a pris soin de supprimer, est tout au moins problématique compte tenu du contexte culturel, mais il nous semble que cette pilosité est à interpréter uniquement comme un signe d'étrangeté, d'horreur, de sauvagerie peut-être sans aucune connotation sexuelle, d'abord parce qu'elle est limitée aux bras et non au reste du corps, en plus parce qu'elle est associée, de manière insistante, à l'aspect effrayant, méconnaissable de la grand-mère. L'ensemble de la scène dialoguée est marqué par l'hyperbole, un des procédés de la sur-écriture ; les réponses du loup, la voix qu'il prend pour répondre aux interrogations inquiètes de la petite fille, voix caractérisée, au début simplement par sa fausseté : « *le loup lui répondit imitant la voix rauque de la grand-mère* » ; cette voix devient manifestement le lieu d'un jeu théâtral grotesque poussant jusqu'à la farce l'imitation de la grand-mère : « *Le loup lui répondit d'une voix tremblotante, enrouée : " – Ma chérie... ces bras, je les ai voulus ainsi pour mieux t'envelopper plus chaleureusement, pour être plus affectueuse et plus tendre quand je t'enlace..."* ».

Nous sommes en présence d'une écriture de l'excès, de l'abus de signes qui traduit la filiation par rapport à Perrault et s'en détache pour marquer d'un caractère moral et local certains traits typiques du récit.

– La résurgence du sang, comme chez Taos Amrouche, effacé par Perrault, est tout aussi surprenante vu la somme d'interdits qui l'entoure, qui en fait une souillure, une impureté à bannir totalement. Or malgré tout, le sang est présent et, comme une continuation de l'hyperbole, il est employé au pluriel : « *Il (le loup) s'apprêta à lui sauter dessus quand un coup de feu inattendu l'étendit raide mort se débattant dans ses sangs* ». Le sang du prédateur coule, non celui de la victime : vision manichéenne quand on s'adresse à un jeune public avec une intention éducative explicite ou pudeur face au sang de l'ancêtre. Le résultat au niveau de l'écriture est identique et conduit à une moralité élémentaire: le méchant, le menteur, le traître finit toujours par être sanctionné. Cette fin heureuse est, en partie, un emprunt aux Grimm chez qui le chasseur ouvre le ventre du loup, sauve la grand-mère et le Petit Chaperon rouge, remplit le ventre du loup avec des pierres et le laisse se noyer. Ici, par contre, la grand-mère ne ressuscite pas, mais l'ordre est rétabli par un être masculin doté de caractères positifs : la force, la sécurité, la protection et la serviabilité ; par opposition au loup, version négative de ce masculin pluriel, à facettes multiples dont il faut absolument se méfier, par opposition également à la mère, ascendant féminin à l'origine du désordre, de la faillite du système de protection. Au-delà d'un rapport solidaire à l'autre, l'intervention du chasseur est à considérer comme un acte réparateur, restaurateur de l'ordre, un ordre conçu par le masculin dominant. Par ailleurs, la présence du chasseur à la fin du narré est synonyme de la réparation du manque, du vide laissé par l'absence du père.

Cette transposition du *Petit Chaperon rouge* dans un univers culturel différent lui confère une signification nouvelle où transparaissent des valeurs propres à la culture de l'énonciateur telles que compassion et soutien pour les parents et les ancêtres, obéissance et soumission à l'autorité d'où qu'elle vienne et en particulier celle des proches. Cependant, malgré une reconnaissance de l'autorité du texte source, une fidélité totale lui était impossible étant donné que l'énonciateur opérait une sélection dans un contenu à transmettre et l'interprétait selon ses propres critères culturels.

Il en ressort un conte nouveau, privé d'une partie des significations attribuées par Perrault, mais réinterprété grâce à des significations nouvelles, un conte transculturel certes mais acculturé qui n'informe pas fidèlement de la culture de l'Autre, si tel était l'objectif de départ du traducteur, il est biaisé par la nécessité d'adapter des traits culturels non transposables et/ou

incompréhensibles d'un jeune public, par la surécriture, surenchère moralisatrice, et par l'inconsciente adaptation à sa propre culture.

Pour conclure, nous avons observé rapidement deux types différents de transfert de contes (nous mettons de côté le cas de Taos Amrouche dont nous n'arrivons pas à déterminer la part des emprunts s'il y en a) : l'un relève d'une translation migratoire intraculturelle, d'une subculture à l'autre, de la culture populaire rurale analphabète et orale à celle de l'élite lettrée urbaine et écrite de Perrault, puis à celle de la culture populaire écrite devenue d'oralité secondaire par survalorisation de l'écrit, processus de double acculturation ou d'acculturation par ricochets, passage du dominé au dominant puis au dominé. L'autre relève de la migration d'une culture source vers une autre culture cible différente, relevant toutes deux de la civilisation méditerranéenne, sur un pied d'égalité, extraculturelle, où se manifeste encore un processus d'acculturation par l'adaptation, l'acclimatation des valeurs, mais aussi leur abandon et leur remplacement rejoignant le rôle pédagogique des moralités de Perrault, non prises en compte. Dans les deux cas, le principe de sélection, effectuant le tri des éléments culturels en fonction de leur compatibilité ou non avec la culture d'accueil, est prioritairement sollicité.

Dans le premier cas, la convocation des éléments empruntés puis leur conversion bien que consistant essentiellement en une opération de dénigrement constitue malgré tout un nouveau genre littéraire, tandis que dans le second cas la convocation des éléments devrait suffire puisqu'il s'agit de traduire et d'informer à partir d'un texte d'autorité d'une autre aire culturelle mais il advient une conversion pour rendre le texte conforme, adéquat aux attentes du public ; il y a donc également manipulation des éléments culturels premiers pour produire de nouvelles significations.

A chaque fois, le texte d'autorité n'est pas transmis à l'identique, des écarts mesurent la différence entre les deux ; écart entre le conte source français et le conte cible tunisien, écart entre le conte traditionnel et le conte lettré de Perrault, cependant, l'écart est minime lors du retour des contes de Perrault dans la sphère populaire car il se fait par l'intermédiaire de la lecture : il ne manque guère que les Moralités surajoutées par Perrault pour justifier son intérêt pour l'adaptation de l'oraliture, ce qui est tout de même une forme de reconnaissance, mais n'apporte rien à la narration car relevant du plan de l'énonciation. A chaque fois, nous constatons que le jeu de l'identité et de l'altérité construit une nouvelle identité, soit du texte (cas tunisien) soit d'une subculture qui finit par adopter l'altérité constitutive d'une identité nouvelle qui lui avait été dérobée. Et nous finissons cette brève exploration sur les propos de Claude-Lévi Strauss (1952) : « *Il y a simultanément à l'œuvre, dans les*

sociétés humaines, des forces travaillant dans des directions opposées : les unes tendant au maintien et même à l'accentuation des particularismes; les autres agissant dans le sens de la convergence et de l'affinité » (p. 15).

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *L'Education interculturelle*, PUF, Que sais-je?, 1999.
- AMROUCHE Taos, *Le Grain magique*, La Découverte, Maspéro, 1966, rééd.1996.
- BELMONTNicole, *Poétique du conte, essai sur le conte de tradition orale*, Gallimard, 1999.
- BEN HASSEN Bochra, CHARNAY Thierry, *Contes merveilleux de Tunisie*, Maisonneuve et Larose-Cérès, 1997, rééd. 2003.
- BONTE P., IZARD M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, 1991.
- CAMILLERI Carmel, *L'identité*, Editions Sciences Humaines, 1998.
- CHERIF Abdeljabbar, EL KATEB Moncef, *Le Petit Chaperon rouge*, Editions La colombe, Tunis, 1999.
- CLANET Claude, *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Presses Universitaires de Toulouse le Mirail, 1990.
- DELARUE Paul, *Le conte populaire français. Catalogue raisonné des versions de France et des pays de langue française d'outre-mer, tome I: Contes merveilleux*, Erasme, 1957.
- DEMERS Jeanne, GAUVIN Lise, « Frontières du conte écrit, quelques loups-garous québécois », in *Littérature* n°45, Larousse, 1982, pp. 5-23.
- Dictionnaire de l'Académie française*, 1689.
- GERAUD-LESERVOISIER-POTTIER, *Les notions clés de l'ethnologie*, Armand Colin Cursus, 1998.
- GHASARIAN Christian, « La Réunion : acculturation, créolisation et réinventions culturelles », in *Ethnologie française*, XXXII, 2002, 4, PUF, pp 663-673.
- GRIMM Jacob et Wilhelm, *Les Contes*, trad. Armel Guerne, Flammarion, 1967 (1812).
- HAGEGE Claude, *L'homme de paroles*, Fayard, Folio Essais, 1985.
- HERSKOVITS Melville Jean, *Les Bases de l'anthropologie culturelle*, Maspéro, 1967.

LEVI-STRAUSS Claude, *Race et histoire*, Denoël Folio Essais, 1952.

Histoire de Lynx, Plon, 1991.

LUZEL, François-Marie, *Contes du boulanger*, P.U.R. Terre de Brume, 1995.

PAULME Denise, *La mère dévorante*, Gallimard Tel, 1976.

Cendrillon en Afrique, Galaade éditions, 2007.

PELEN Jean-Noël, *Le Conte populaire en Cévennes*, Payot et Rivages, 1994.

PERRAULT Charles, *Contes*, textes établis et présentés par Soriano Marc, Flammarion, 1989.

SAND George, *Légendes rustiques*, (1858) Christian Pirot, réédition 2004.

URBANI Bernard*
Université d'Avignon et des pays de Vaucluse
Avignon

**LES ERRANCES D'ABDELWAHAB MEDDEB
ENTRE ORIENT ET OCCIDENT**

Résumé

L'œuvre d'Abdelwahab Meddeb est un voyage initiatique où l'Italie s'affirme comme l'unique pont entre la culture arabo-musulmane et la culture occidentale chrétienne. Dans une langue née de la syntaxe arabe et enrichie de nombreuses langues, Meddeb, imagine rencontres et dialogues (Ibn 'Arabî, Dante, Bistami, Al Ghazalî, Ibn Kaldûn, Hallaj, Nerval, Rilke, Artaud, etc.) et assemble des mémoires historico-culturelles et des considérations artistiques insolites. Ses errances s'épanouissent dans l'angélisme des mystiques grâce à des méditations sur l'art chrétien et l'icône mentale des calligrammes et aboutissent à l'écriture qui unit textes, langages, époques, arts, religions et philosophies

Mots-clefs : voyage - art - écriture - langues - religions - Meddeb Abdelwahab.

**THE WANDERINGS OF ABDELWAHAB MEDDEB
BETWEEN EAST AND WEST**

Abstract

The work of Abdelwahab Meddeb is an initiatory journey where Italy stands out as the only bridge between the Arab-Muslim culture and Western Christian culture. In a language born of Arabic syntax and enriched by many languages Meddeb, imagines meetings and dialogues (Ibn 'Arabi, Dante, Bistami, Al Ghazali, Ibn Kaldun, Hallaj, Nerval Rilke, Artaud, etc.) and assembles historical-cultural memories and unusual artistic considerations. His wanderings thrive in the mystical other worldliness through meditations on Christian art and the mental icon of calligrammes and result in the writing that unites texts, languages, ages, arts, religions and philosophies.

Key words: travel - language - art - writing - religions - Meddeb Abdelwahab.

* **Bernard URBANI** est maître de Conférences hors classe, habilité à diriger des recherches (HDR) en Langue et littérature françaises et en Littératures comparées (France-Italie-Maghreb), à l'Université d'Avignon et des pays de Vaucluse - Avignon.

- Publications récentes :

1 - « Assia Djébar : une voix qui assiège entre Orient et Occident », in *Femme en francophonie (Écriture et littérature)*, éd. Anne Pauzet, Sophie Roch-Veyras, Paris/Tours, L'Harmattan/Les Éditions de l'UCO, 2012, coll. « Cahiers du CIRHILL », n° 36, pp. 41-67.

2 - « La tragédie du détroit de Gibraltar dans quelques textes de Tahar Ben Jelloun », in *Passages et naufrages migrants. Les fictions du détroit*, éd. José Domingues d'Almeida, Paris, L'Harmattan, 2012, pp. 41-57.

3 - « Fracture, déconstruction et reconstruction des voix/voies dans *Makbara* de Juan Goytisolo », in *Ruptures, fractures, blessures : l'identité en question dans le monde hispanique*, éd. Anne Paoli, Sophie Degenne-Fernandez, Paris, L'Harmattan, 2012, pp. 128-142.

4 - « Le mythe de Ferrare dans *Le Roman de Ferrare* de Giorgio Bassani », in *L'Esprit des lieux*, éd. Gérard Peylet, Michel Prat, Bordeaux, PUB, 2012, coll. « Eidôlon », n° 19, pp. 325-337.

5 - « Robes », in *Proust e gli oggetti*, éd. Giuseppe Girimonti Greco, Sabrina Martina, Marco Piazza, Florence, Le Cariti, 2012, coll. « Logos », n° 25, pp. 255-263.

6 - « Ville, corps, dessin et peinture dans *Labyrinthe des sentiments* de Tahar Ben Jelloun », in *Francosphères*, éd. Andrew Hussey, Liverpool, Liverpool University Press, 2013, vol. 2, n° 1, pp. 43-54.

7 - « Silence, monologues et dialogues du père dans *Jour de silence à Tanger* de Tahar Ben Jelloun », in *Interculturel*, éd. Andrea Cali, Lecce, Alliance Française de Lecce, 2013, n° 17, pp. 149-164.

8 - « Assia Djébar : exil et mort à Oran », in *Méditerranée & Exil*, éd. Michel Gironde, Paris, L'Harmattan, 2014.

9 - « *Uno, nessuno e centomila* de Luigi Pirandello : entre recherche identitaire et éclatement du je », in *Finzioni & Finzioni (Illusione e affabulazione in Pirandello e nel modernismo europeo)*, éd. Bart Van den Bossche, Monica Jansen, Natalie Dupré, Florence, Franco Cesati, 2014, coll. « Il Corvo di Mizzarro », n° 3, pp. 25-41.

LES ERRANCES D'ABDELWAHAB MEDDEB
ENTRE ORIENT ET OCCIDENT

Par l'expérience, l'errance et l'exil, l'œuvre plurielle d'Abdelwahab Meddeb²⁴ révèle nombre de paysages culturels liés entre eux par les notions de différence et d'échange. En effet, ses romans, *Talismano* et *Phantasia*, à fort caractère autobiographique et emplis de nombreuses interférences linguistiques et socio-culturelles, mettent en place des intrigues discontinues et des transgressions de tous ordres : la narration des événements de la vie des narrateurs (étrangers venus d'un autre temps), en partie recréée dans le laboratoire alchimique de l'imagination, se projette le long de trajectoires scripturales complexes. *Talismano* (livre subversif et hétérogène qui adopte l'attitude du personnage en marche se déployant entre l'incertitude imposée par les périls traversés et la conviction de l'aboutissement certain) permet une reprise de ce qui dans la tradition littéraire et religieuse arabe participe de la modernité ; de même, *Phantasia* (prose, poésie, collage et essai) raconte une marche vers la quête de soi, un voyage initiatique en langue française désarticulée²⁵ entre idiomes, époques et lieux, où l'image de l'Italie s'affirme comme unique pont entre deux cultures : la culture arabo-musulmane tunisienne et la culture occidentale, française et chrétienne, loin de toute violence et de tout fanatisme²⁶.

²⁴ Intellectuel engagé, théoricien et spécialiste de l'islam, romancier, philosophe, traducteur, historien de l'art, journaliste et professeur de littératures comparées à l'Université de Paris X-Nanterre, Abdelwahab Meddeb (né en 1946, à Tunis) est aussi l'auteur de poésies et d'études publiées dans de nombreuses revues internationales.

²⁵ Écrire en français, c'est « *écrire et vivre l'exil comme nomadisme culturel, dédoubler et extérioriser le moi pour refuser l'idée du sujet en tant qu'unité et adopter un point de vue qui travaille à l'intérieur de son ascendance et de sa culture d'adoption : c'est dans la confrontation avec l'autre que l'on connaît soi* » (Zoppellari, 2002 : 34-35).

²⁶ Meddeb écrit dans « *L'islam dans Tristes tropiques. Divagations et lucidité* » : « *Il serait absurde de réduire l'islam à une atmosphère de caserne et de chambrée pour soldatesque inspirée par l'exclusivisme mâle, caractéristiques qui rassembleraient dans la même malignité l'islam et le militarisme germanique accompli dans le nazisme* » (2011 : 80).

L'écriture meddebienne, errante et polygraphe, étend sur un carrelage arabe, la structure décomposée de la syntaxe française, à l'aide de termes et de tropes arabes, italiens, anglais, latins, allemands, turcs, hébreux, japonais, chinois, hindis, sumériens, etc.²⁷ Sa polygraphie – apparue dès *Talismano* et *Phantasia* et expliquée dans « Le palimpseste du bilingue » – « n'est peut-être pas tant une écriture qui irait d'un genre à l'autre, d'un style à l'autre, mais au sens littéral, une écriture qui rend compte du multiple et en particulier de l'enchevêtrement des langues à l'œuvre en elle » (Pasquier, 2013 : 599). Elle est ainsi possédée par de multiples influences linguistiques et culturelles. L'écriture francophone de Meddeb (entremêlée de graphismes) ne se développe pas indépendamment car, comme l'affirme Abdelkébir Khatibi « la langue dite étrangère ne vient pas s'ajouter à l'autre, ni opérer avec elle une pure juxtaposition : chacune fait signe à l'autre, l'appelle à se maintenir comme dehors » (1983 : 186). L'auteur de *L'exil occidental* et de *La maladie de l'islam* se situe donc dans l'entre-deux, « ballotté entre des états contraires » (Meddeb, 2005 : 11) et offre ainsi un greffage linguistique et culturel, « qui opère la rupture de l'ethnocentrisme européen et le passage au multiculturalisme linguistique » (Zoppellari, 2001 : 334). Par cette forme assez hermétique, fruit d'une « double généalogie » (Meddeb, 1986 : 24) où nombre de langues entre en lice, comme l'arabe, le français et l'italien, l'écrivain tunisien errant – allant « toujours en ouest vers le vide » (Meddeb, 1995, tercet 62) – tente d'unifier la pluralité du tout en renouvelant l'expérience rimbaldienne des sensations. Il affirme dans *La langue française vue de la Méditerranée* :

« Lorsque j'écris dans une langue, je convoque toutes les autres langues, je me laisse traverser par toutes les énergies que je fais converger vers le graphe que je transcris sur la feuille pour que, de l'identité la plus radicale, je renaisse au principe de l'indifférenciation. » (Martin, Drevet, 2009 : 119).

Et dans *Phantasia* :

« Dans le flux de la pensée, le fragment s'impose. Entre le silence et la pause, le verset dit la discontinuité qui me retranche du monde. L'écriture dérive d'une langue à l'autre [...]. Le sujet témoigne. La main trace. L'écrit, par égard à la vérité que perçoivent les sens, accélère le voyage de mon esprit entre les langues. Si les langues sont multiples, unique est

²⁷ Les mots et les citations en langue étrangère figurent « soit avec une extension explicative variant [...] de la simple apposition traductive au commentaire le plus étendu, soit sans aucune explication ou traduction, soit dans un contexte qui en éclaire partiellement le sens » (El Alami, 2000: 24, 47-48).

la table. La part que j'en rapporte par une décision qui raille la volonté, ramène l'écriture à une passivité antérieure. Active ta passivité, ne l'oublie pas, homme exercé à unir les contraires. Quoique tu fasses, tu ne briseras pas le cercle du don. » (Meddeb, 1986 : 24).

L'errance, telle qu'elle apparaît dans l'œuvre de l'écrivain tunisien, c'est d'abord celle de la migration entre deux espaces et deux cultures : « *En mes allers et retours entre les deux rives de la mer intermédiaire, je comprends mieux les mondes. Je ne perds pas le cap.* » (Meddeb, 1986 : 30-31). Le divers et l'ailleurs transforment « la déchirure » de Meddeb, « *non seulement en potentiel esthétique mais aussi en ouverture vers une meilleure appréhension de l'autre.* » (Pasquier, 2013 : 600). Toutefois, ses voyages, notamment au cœur du *mare nostrum*, sont l'expression d'un état de malaise déterminé par l'inadaptation de l'islam à un monde changeant et par l'utilisation de la langue de l'autre, langue véhiculaire, bouleversée par sa nouvelle diversité²⁸ :

« Aurais-je adopté la liberté d'esprit que requiert le scepticisme si je m'étais décidé à écrire en arabe, qui est pour moi une langue paternelle, comme l'est pour Dante la langue de Virgile, langue arabe que la génération des nourrices et des mères analphabètes entendent à peine, à travers les repères approchant de leur dialecte ? [...] Me serais-je teint en ces nuances sinon pour convaincre et conquérir la prélature à mon nom propre, naturellement déchiffrable dans son site d'origine, au moins assimilé à l'inconnu dans ma langue d'emprunt ? » (Meddeb, 1986 : 138).

Dans cette errance-exil francophone²⁹ à la conquête d'espaces hospitaliers nouveaux et de nouvelles valeurs, qui commence et s'achève à Tunis (ville à dédales), Meddeb imagine une série de rencontres et de dialogues avec des personnages célèbres (Cervantès à Salamanque, Casanova à Murano, Ibn Kaldûn à Grenade, Ibn 'Arabî à Damas, Al Ghazali sur le tombeau de l'imâm Shâfi'î, Rumi à Konia, Yunus Emre à Karaman, Akoray à Tunfit, etc.) et recueille ainsi par fragments le livre de l'hétérogène : en effet, au carrefour

²⁸ « Actuellement l'islam continue d'être une affaire qui interroge l'identité française en mettant au défi sa laïcité et son universalité. D'autant plus que la centralité a bougé dans le monde. La notion même de centralité se trouve marquée par la pluralité. Or, la France ne parvient même pas à assimiler la diversité qui constitue sa propre réalité » (Meddeb, 2011 : 83).

²⁹ Meddeb est « le pur produit de la formation bilingue maghrébine, précisément tunisienne, plus précisément encore tunisoise, et plus précisément sadikienne » ; il est probablement « le produit de la toute dernière génération du collège Sadiki de Tunis, qui a été créé à la fin du XIX^e siècle et qui a produit des générations de sujets bilingues et biculturés, qui étaient profondément formés dans les deux langues et les deux cultures, l'arabe et la française, la maghrébine et l'européenne, l'islamique et la méditerranéenne ». Cette dualité, Meddeb la porte » : « quand on est formé dans la dualité, on doit choisir sa langue » (Martin Drevet, 2009: 117).

de voies/voix méditerranéennes, son écriture – « lieu de l'hétérogénéisation de l'un – se multiplie sans tenir compte des limites imposées par la syntaxe, la conjugaison et la ponctuation, pliant les phrases écrites en français aux exigences d'un rythme influencé par le Coran » (Urbani, 2011 : 247)

« Me voici de retour exprimé ville à dédale, ému à me distraire d'enfance : à retrouver des saveurs anciennes à travers les déduits de Tunis. Les portes, bleu doux tendre, clous noirs, repères où s'incrument les ébats incertains de la mémoire. À percer le secret des rues et impasses qui ne furent jamais foulées, n'était-ce itinéraires anciens d'une enfance que je ne fabule pas paradisiaque perte. » (Meddeb, 1987 : 15)

« Comme un homme du nord qui descend vers le midi pour réparer, au sortir de la maladie, son corps convalescent, je foule le sol natal que j'arpente avec la distance et la lucidité de l'étranger [...]. Je passe une partie de la nuit à fixer le jardin de l'enfance, humant les fleurs d'orangers et de cédratiers, dans l'humidité et la fraîcheur printanières [...]. Les sentiments se meurent. L'homme change. Ses doubles sont inconstants. Ses idées se décolorent. La médina me paraît pauvre et sale, étriquée et mesquine. Je suis dans l'indifférence. » (Meddeb, 1986 : 208)

L'écriture-quête de Meddeb – tantôt régie par le rythme coranique et la musique des mots, tantôt marquée par l'anarchie – assemble des mémoires historico-culturelles et des considérations artistiques inattendues ; il s'agit là d'impressions et de sensations par le biais de longues digressions, insérées dans les récits au moyen de monologues intérieurs et de dialogues :

« J'entends les parlars de Babylone. Un magma d'idées m'assaille [...]. Ce n'est pas la race qui discrimine, mais la langue. Je marche à l'ombre des pierres chargées d'histoire [...]. J'entends Abélard louer l'arabe, langue de savoir et européenne [...]. Place Painlevé, la statue de Montaigne ne délivre pas de secret [...]. Si je situais ma démarche en raison française, je me verrais du côté des *Essais*, où les pensées et les impressions s'enchaînent à un fil ténu, vite lâché, puis repris, à l'affût de l'altérité pour mieux revenir à soi, sans avoir à sermonner une vérité, sinon celle, précaire, qui, sur le parcours des jours, se teinte de la couleur du temps. Si Pascal a dénoncé LA CONFUSION DE MONTAIGNE, LEQUEL AVAIT BIEN SENTI LE DEFAUT D'UNE (DROITE) METHODE, QU'IL LEVITAIT EN SAUTANT DE SUJET EN SUJET, QU'IL CHERCHAIT LE BON AIR, Rousseau, quand même il aurait écrit ses rêveries pour lui, pas pour les autres, se sera réclamé de cette manière : J'APPLIQUERAI LE BAROMETRE A MON AME... JE FAIS LA MEME ENTREPRISE QUE MONTAIGNE. Tandis que Delacroix appréciera cette écriture A BATONS ROMPUS, rassemblant UN RECUEIL D'IDEES DETACHEES, constituant UN OUVRAGE BEAUCOUP PLUS INTERESSANT QU'UN LIVRE FAIT DANS

TOUTES LES REGLES. Les notes courent dans ma tête et voudraient reposer sur la blanche feuille, comme dans un journal. » (Meddeb, 1986 : 43-44).

Cette écriture hybride, souvent hantée par le thème du minoritaire et par l'image de la femme, appréhende les signes du monde, les déplace, les déchiffre, et ainsi parvient à créer un lien entre les cultures, les religions, les villes, les continents et les peuples (malgré des identités opposées) qui, au-delà de l'illogisme apparent, conduit à une nouvelle logique au cœur du réel instable et dynamique et d'une nature en voie de devenir :

« Non pas dénoncer mais déchiffrer l'ère des succédanés afin de survivre : à me débarrasser, écrivant, d'une hantise, cauchemar à me poursuivre, à « me harceler, à me déranger, à m'habiter, à violenter mon sommeil, à matraquer mes veilles, au point que j'ai surnommé l'hétérogène, sobriquet du corps rompu par au moins deux brisures [...]. Besoin de me respirer autre passant, anthropophage, profanateur, négativité oblige, positivité active, par le courant qui charrie portraits de villes, hommes et femmes, fugaces instants d'une vie où me mêlent sans frontière réel et projection, nuée de qui si peu s'imagine pensant, fantasme et récidive : moi le récitant d'une tendance fiévreuse m'emparant de l'écrit pour m'épargner absolu sauvage menacé par l'irréparable, intense illisibilité, opacité qui concerne le corps. » (Meddeb, 1987 : 155-156).

Les visions déroutantes de Tunis (notamment les toiles d'araignées habitant les lieux saints désertés, les odeurs d'humidité pourrissant les murs, les ordures infestant les ruelles), appellent la transgression des ghettos de l'enfance et exigent donc un espace et un langage nouveaux, né de la syntaxe de l'arabe soumis aux assauts de l'iconisme et enrichi d'une diversité de langues, notamment l'italien, qui offre un exutoire euphorique à l'hédonisme linguistique et culturel meddebbien :

« Ainsi vont et viennent les souvenirs, multiplicité figée en un tableau fixe et que le mot veut brouiller à décriper la littérature : le tout est de savoir s'il vous faut donner la parole en train de se faire et défaire ou de n'en offrir que sa clarté de cristal : mais ne croyez que le présent ouvrage soit jet impensé : au contraire, équilibré et taillé, il le fut, mais pas dans le goût inabordable d'une certaine convention. » (Meddeb, 1987 : 44).

L'union entre le moi et la pluralité méditerranéenne se traduit par une forme de lyrisme, puisée dans *La Divine Comédie* de Dante :

« L'image de Dante ne s'invente pas. J'ai essayé de fuir cette référence et de quitter l'atmosphère irrespirable. Mais rien ne peut m'en éloigner : je

me retrouve face à la porte d'entrée murée, entre apoditerium et frigidarium, laissant se déployer la fameuse ouverture : *Vous qui entrez, laissez toute espérance*. Me retournant, à me découvrir claquemuré, villa cairote, baie vitrée me séparant de la varangue, poussière et feuilles mortes, salons aux meubles couverts, tissus blancs, en chantier, peintres et maçons marchant sur des échafaudages en bois, restaurant les chapiteaux ioniques tombés en désuétude. » (Meddeb, 1987 : 207).

En effet, dans *Phantasia*, Meddeb fait allusion aux trois mondes dantesques et réemploie certains vers célèbres, notamment deux vers du chant XV et le dernier vers du chant XXXIII du *Paradis* (qu'il cite approximativement) : « J'éprouve avec Dante : ...comme est amer/le pain d'autrui et comme il est dur/de gravir et descendre l'escalier d'autrui ». Pour lui, l'exil est avant tout une quête, « une expérience qui n'ignore pas l'ordalie », car « de la douleur qui transite par le corps, la vérité luit » : « L'amore che move il sole et l'altre stelli ». À la fin du roman, après avoir ouvert « une fenêtre dans la citadelle des secrets. » (Meddeb, 1986 : 53, 80-81³⁰, 203), le je prend congé du lecteur sur l'image de la lune voyageant dans le ciel et sur la mer, enchâssant dans son texte un vers du chant XX de *L'Enfer* (au moment où Dante reprend son itinéraire en quittant la fosse des voyants et des enchanteurs avec l'aide de Virgile) : « Et demain, épanoui par l'immersion cosmique, dont le manque me diminue dans la mégapole du nord, je dirai, à l'évocation de l'entrée au pays par la porte païenne, comme pour rallier les dieux : e già iernotte fu la luna tonda. » (Meddeb, 1986 : 214).

Les errances de Meddeb en Orient et en Occident, son exil permanent, se réalisent dans l'angélisme des mystiques, ceux qui désencombrent leurs âmes afin d'accueillir Dieu (sans forme et sans figure), en eux³¹ :

« Adossé aux colonnettes géminées, l'une blanche, l'autre noire qui encadrent le *mihrad*, j'entends la voix avouer : Comme tu es partout étranger, tu seras chez toi où que tu ailles, car l'individu est la possession de la personne. Me détournant de la décevante modernité de mes

³⁰ Outre les allusions à Dante et à la Renaissance italienne, Meddeb utilise tout un vocabulaire italien qui s'infiltré dans le texte français de façon insolite (Meddeb, 1987 : 30-31, 51, 117, 119, 147, 179, 212-213 ; Meddeb, 1986 : 81-82, 85, 88, 98, 106, 205).

³¹ Dans *Pari de civilisation* (2009), Meddeb écrit : « Ibn 'Arabî et Jean de la Croix se rencontrent dans une attitude qui exclut de la contemplation tout ce qui n'est pas Dieu. L'un et l'autre ont une conception agnostique d'un Dieu inaccessible à tout ce qui n'est pas Lui. La contemplation acquiert sa perfection dès lors qu'elle se dépouille de toute analogie avec le créé. Elle est bornée par l'expérience métaphysique d'un Dieu obscur, enveloppé de ténèbres, producteur d'angoisse ; le mystique va vers Lui dans la nudité de l'esprit, dans une tristesse spirituelle censée être la clef de la contemplation. Tous deux, Ibn 'Arabî et Jean de la Croix, partagent ces caractéristiques, à la recherche d'un Dieu qui n'a 'ni forme ni figure' ; et la mémoire 'va sûrement, vide de forme et de figure, et s'approchant ainsi plus de Dieu » (104-105).

concitoyens, je vais me promener en solitaire entre les quatre collines de Carthage, site qui dut être à l'abandon, à l'époque où il fut utilisé comme fabrique et carrière pour entretenir le chantier de la Zitouna. Après Kandinsky, après Macke et Klee, je redécouvre en Européen la lumière et les couleurs, dans cette halte de mon *Tunisreise*. » (Meddeb, 1986 : 210).

Pour l'auteur de *Tombeau d'Ibn 'Arabi*, la sublimation amoureuse du soufi, conjugée à la métaphorisation érotique des anciens poètes arabes (Ibn 'Arabî, Hallaj, Bistami), confère la possibilité de sortir du contingent en vue de l'union mystique que Dante et les stilnovistes³², « *héritiers d'une théorie de l'amour du monde arabe andalou, filtrée à travers la cour parlermitaine de Frédéric II, ont signée avec leur théorie de la transmission par les yeux du divin amour* » (Toso-Rodinis, 1991 : p. 398) : théorie soufie, attribuable au tolérant Ibn 'Arabî (souvent comparé à Dante). En effet, pour Meddeb, qui revisite nombre de mystiques, le poète de Murcia est un idéal du Moi qui se substitue à la figure conflictuelle paternelle et qui élève le sujet :

« En Ibn 'Arabî, je navigue. Je jubile à le lire. Je répudie la raison à la rencontre des correspondances entre les sages, les prophètes, les astres, la formation du fœtus. Je suis affronté à un délire qui me convient, qui canalise l'énergie fébrile de mon insomnie. Je suis ballotté par les flots de cette divine divagation.» (Meddeb, 1986 : 40).

« Dans la nuit, je vois poindre le deuil [...], je leur ai dit, où retrouver ceux qui sont partis, on me répondit, ils ont élu séjour, là où fleurissent les effluves de l'infini, je dis au vent, va les rejoindre là où ils reposent, à l'ombre de l'arbre, qui n'est ni d'orient ni d'occident, apporte-leur la pensée d'un inconsolé, portant la guenille de la séparation. » (Meddeb, 1995 : 18).

Pour l'écrivain tunisien, la création pure n'existe pas : « *Le plus original des textes s'affirme répétition ou au moins inscription neuve s'incrutant dans un déjà-là, page précédemment écrite et sur laquelle on décide d'écrire sans*

³² Meddeb rappelle dans « *L'islam dans Tristes tropiques. Divagations et lucidité* » : « *Dante a intégré les sources arabes. Dans La Divine Comédie, il fait la distinction entre l'islam comme civilisation et l'islam comme religion [...]. Le rapport de Dante avec la culture arabe est manifeste et reconnu par lui. Les références astronomiques sont multiples. La symbolique de la lumière qui anime sa métaphysique est redevable à Avicenne. Et le texte qui lui a donné une réserve d'images ainsi que l'ordonnement architectonique du poème a été traduit dans les ateliers d'Alphonse le Sage par un chrétien (Bonaventure de Sienna) et un juif (Abraham al-Fakim). Il s'agit de la version la plus complète qui nous soit parvenue de la légende qui raconte l'Ascension du prophète de l'islam dans les cieux et ses visions de l'Enfer et du Paradis [...]. L'exaltation du féminin par Dante à travers Béatrice a eu une antériorité islamique tout à fait analogue incarnée par Ibn 'Arabî exaltant la Persane Nizhâm. Il y a un jeu d'écho indéniable entre l'une et l'autre gloire féminine, Nizhâm apparaissant dans les années 1210 le long des poèmes de Tarjumân al Ashwâq, Béatrice s'animant dans les années 1290 au cœur de la Vita Nova* » (2011 : 81).

effacer ce qui la précède, ce qui lui délivre raison d'être » (Meddeb, 1987 : 124). À l'influence des soufis nomades – porteurs de « *vérités qui ne cessent de se retirer du monde* » (Meddeb, 2005 : 11) – à laquelle s'ajoute celle de nombreux écrivains (Nerval, Hölderlin, Artaud, Rilke) -, aux références arabo-islamiques, s'ajoutent d'autres (africaines et asiatiques), « *toutes participant à une même traversée des langues, des espaces et des cultures.* » (Jegham, 1996 : 242). Ainsi, lors de ses migrations, Meddeb capte dans les écrivains anciens des liens avec une modernité déchirante qui donne une nouvelle façon de voir le monde littéraire, en accordant des fonctions majeures à l'art, l'architecture, la mystique, la poésie. « *Il est presque impossible que, dans cette description obsessionnelle de la culture arabe et européenne, ne jaillisse pas une transfiguration du monde même, agité par un chaos généralisé.* » (Bivona, 2002 : 167). Comme les narrateurs médinants de *Talismano* et de *Phantasia*, l'écrivain tunisien, guidé par Ibn 'Arabî, Hallaj et Aya, la belle amante,

« rêve des excès d'Hallaj, admire Ibn 'Arabî, ne réprime pas l'instinct comme Bistami, jubile à la lecture d'Abou Nawas, réanime une fresque à la manière de Picasso, déconstruit son œuvre comme Delacroix, accepte la descente dans le corps de l'autre ; de même, il corrige le jugement de Hegel sur l'Islam, ouvre la Bible à la généalogie mésopotamienne, cite Héraclite, résume la philosophie du Tao. » (Salha, 1996 : 236)

En effet, Aya, signe de l'alliance, beauté physique et beauté poético-mystique (qui réunit à la fois la lettre et l'esprit), l'invite à confronter l'aventure de l'imaginaire avec celle de l'écriture et de la peinture.

Le parcours culturel meddebien se réalise grâce à la présence massive d'une glose, à des méditations sur l'art et à des réflexions sur la valeur symbolique et religieuse et sur la diversification de l'iconographie chrétienne par rapport à l'icône mentale des calligrammes musulmans. En effet, pour l'auteur du *Paradoxe des représentations du divin*, styliste du langage, la calligraphie arabe n'a rien à envier aux images chrétiennes et concrétise aussi bien qu'elles la transcendance :

« L'homme est imprégné par son dieu, brutal et indompté. Il porte en lui l'ire de son père. Le marbre pare de puissance le signal de violence. Derrière le reflet de la divinité, le masque de la terreur cache une

³³ Dans « *L'islam dans Tristes tropiques. Divagations et lucidité* », Meddeb propose face à la logique de l'identité et de la différence, somme toute aristotélicienne, « *l'adhésion à la logique de l'ambiguïté qui prône ce qu'Ibn 'Arabî appelle 'l'union des contraires', ce qui le rapproche étrangement du taoïsme [...]. Il est vrai que par cette solidarité des opposés, l'islam confirme à sa manière la pensée taoïste qui nous propose de Chine sa part d'universel* » (2011 : 82).

humaine fragilité. Ce sentiment enfoui suggère les limites de l'homme. Moïse est celui qui fut incapable de voir. Il ne put qu'entendre. Il retourne à son peuple habité par la voix de son maître, frustré de sa vision. En ce don et en cette infirmité, éclate la densité du personnage, don l'ambiguïté se révèle derrière le front qui foudroie. » (Meddeb, 1986 : 85).

La rencontre du musulman avec le chrétien s'opère à partir d'une conception différente du mystère divin : à la promesse de délices et de joies de l'Islam s'oppose la nécessité des souffrances, « *lugubre apparat du chrétien de la Contre-Réforme qui, dans la vallée de larmes, jouit de la douleur en une espèce de sublimation mystico-masochiste de son corps souffrant* ». C'est l'expiation du péché originel « *consommée par la chair du mystique s'offrant en tant que bouc émissaire face à Dieu*. » (Toso-Rodinis, 1991 : 403). À une telle conception de la vie, Meddeb oppose les méditations du mystique andalou Ibn 'Arabî, fidèle à l'Islam (pensant que l'accoutumance à la douleur devient joie) et le mysticisme exalté de Hallaj :

« Que, par l'exercice, la douleur change en jouissance, cela inspire à Ibn Arabî d'éteindre les feux de la géhenne, laquelle ne peut être une demeure éternelle, sinon, par fatalité d'accoutumance, les damnés prendraient plaisir lorsqu'on leur inflige des sévices. L'Islam ne compte pas avec l'ambivalence. Il appelle à jouir et sur terre et dans le Ciel. Si la souffrance est reléguée à un châtement outre-monde, la gloire du corps sera ensemble réalité et promesse. Avant d'arriver au temple de Jérusalem, en voyage nocturne, Gabriel fit cette révélation à Mohammad après que celui-ci eut répondu à l'appel de la troisième dame qui se présenta à lui, la plus belle qu'il ait jamais vue : *Saches, Mahomet, que ce belle dame qui est vêtue de toutes couleurs est le monde qui est plein de toutes délices. Et, pour ce que tu l'attendis et t'arrestas pour lui, sachez vraiment que tes gentz auront plus de solaz et de délices que toutes les autres gentz que furent onques ou que serrunt iameis*. » (Meddeb, 1986 : 35-36)

La peinture, qui participe à la compartimentation de l'expression, assure à Meddeb la relève de la fiction ; elle est son double nécessaire, elle accomplit sans les figer nombre de figures évoquées dans l'encre et l'écrit.

« Elle n'est pas un art qui inaugure un autre registre d'inscription : elle rivalise avec le support bidimensionnel de l'écriture ; elle ne contient pas les gestes et ne répare pas la portée de la parole, telle l'architecture, elle ne défie pas l'air ou par fixité le déchire et le provoque, comme sculpture. La peinture est potentiellement noyau monothéiste, proclamateur indécemment de l'Un. » (Meddeb, 1987 : 111-112).

De plus, la recherche du statut pictural du mot permet de résoudre la contradiction entre le graphe et l'image ; en effet, il s'agit d'aider le mot à s'affranchir

« pour l'enflammer de couleurs, lui procurer la noblesse de la transmutation et de la transformation, l'aider à se déchaîner hors son mode de signifiante, le ramener à un procès de désignation qui unifierait mots et images, qui proposerait un même type de signifiant dérivant l'un de l'autre, graphe ou icône, qui proposerait une stratégie similaire à nommer les choses, à élargir la distance qui les sépare du signifié, à libérer enfin l'une et l'autre représentation par réduction de la lettre ! » (Meddeb, 1987 : 111)

Les odyssees d'Abdelwahab Meddeb, « où la forme et le sens se transforment, se métamorphosent » (Meddeb, 2005 : 11), aboutissent toutes à l'écriture moderne, seule trace éternelle ; en effet, en elles, il y a de quoi assouvir la quête polygraphe de l'auteur de *L'Occident vu d'Orient* et de *Contre-prêches* qui retrouve ainsi l'intégrité imaginaire et sensible de son être :

« Je fixe le soleil. Mon regard traverse un feu total. Mes yeux embués brûlent et s'éparpillent dans le spectre qui scinde les atomes. Ma vue se décompose. Je la repose à l'ombre de mes mains érigées en dôme. Après ce bain de flammes, mes yeux entrent dans la cécité avant de retrouver une saisie améliorée. Je suis consumé par le pouvoir du soleil, et, de mes cendres, je renaiss. » (Meddeb, 1986 : 211-212)

« Des villes arabes, je connais la plus juive [...] : Essawira, anciennement Mogador, terrasses immaculées, signes clamant concorde, étoiles d'islam, de David, l'une et l'autre réconciliées, carré koufique de la baraka prophétique, sceau de Salomon, vert de conquête à barioler portes [...], schème de cyprès, étoiles à cinq, à six branches, arabesques angulaires animant des polygones, cursives tressant des cercles. Mais à chaque porte, ces figures se combinent linteau gravé unique, différent de tout autre. » (Meddeb, 1987 : 93).

Pour fuir l'exil et la solitude, Meddeb propose, à travers une écriture intertextuelle³⁴, répétitive, effervescente et déroutante, une errance culturelle pour initiés, entre Orient extrême, Orient et Occident, via l'Égypte³⁵. Un

³⁴ Pour Meddeb, tout texte écrit est « répétition ou au moins inscription neuve s'incrutant dans un déjà-là, page précédemment écrite et sur laquelle on décide d'écrire sans effacer ce qui la précède, ce qui lui délivre raison d'être » (1987 : 124).

³⁵ L'Égypte est « le lien central à partir duquel l'archi-texte et l'archi-écriture s'élaborent. Elle est l'espace du foisonnement fondamental des enjeux culturels, rendu possible grâce au croisement de la référence alchimique vers les révélations judaïques et coraniques » (Ghebalou, 1998 : 59).

périple méditerranéen qui en français dit magistralement l'islam³⁶ et « où les signes se croisent de l'une à l'autre rive dans un rapport continu d'échange et de confrontation » (Zoppellari, 2002 : 36). Un vagabondage entre passé et présent, paysages du dehors et visions du dedans, marqué par les traces et les expériences des premiers poètes du désert³⁷. Une rencontre des savoirs et des traditions, à la fois heureuse et triste, mystique, unissant textes, langues, époques, arts, religions et philosophies, continuation d'une tradition culturelle élaborée par le soufisme. Mais le choix d'une langue babélique, résultat d'une contamination des genres et des textes d'autrui entrés en résonance, le désir de la quête de l'autre et de son altérité, ne permettent au narrateur qu'un apaisement momentané : « *Accepte, rayonne dans le oui, sois réceptacle et recommence le voyage, une opération transmutera la vile matière qui te compose, et ton corps rénové ira fleurir la tombe de ton esprit manchot* » (Meddeb, 1986 : 94). Voyageur sans bagages traversant les espaces du monde contemporain en crise et écrivant ses textes à partir de l'idée du double, de l'échange et de l'élargissement, Abdelwahab Meddeb, homme de l'exégèse et du langage, doit reprendre sa marche « *entre les langues, entre les races* » (Meddeb, 1995, tercet 12), entre centre et périphérie, afin de briser les cloisons étanches de la vie. Dans son errance et son exil, il perçoit une chance³⁸.

³⁶ Meddeb confie à Anne Roche : « *Si Talismano porte en lui le chaos du constat [...], s'il pointe l'impossible [...], si finalement il décrit le destin historique que nous vivons aujourd'hui et que nous aurons à vivre pour ces temps à venir [...], Phantasia est comme le rêve de l'après-apocalypse, moment d'après la mortelle violence, lucidité d'après le temps de la démolition, de la destruction, où l'on constaterait que le lieu défriché serait le lieu viable [...]. L'enjeu étant de faire que l'islam participe comme élément de culture antérieur à une universalité laïque et consciente de sa prospérité par rapport à l'ère de la vérité portée par la certitude des dogmes* » (Roche, 1985 : 39-40).

³⁷ « *Le goût de l'errance me vient de ma fréquentation précoce à l'âge de onze ans des premiers poètes arabes du désert dont nous avons appris les poèmes à Tunis à l'école. Poètes du V^e siècle et du VI^e siècle dont il me plaît de rappeler quelques noms illustres, Imru'al-Qays, Labîd, Tarafa que fit déjà connaître Goethe au public européen, en les évoquant dans les marges de son Westöstlicher Diwan, après s'être référé à Jones et Sylvestre de Sacy, les deux orientalistes anglais et français qui les avaient étudiés et traduits* » (Meddeb, 2005 : 9).

³⁸ Dans *L'exil occidental*, Meddeb affirme : « *Je voudrais finir ces évocations par ce que j'appelle l'éthique de l'étranger quand même le principe qui la fonde ressemblerait à un vœu pieux, car sa sagesse et son ancienneté n'ont pas épargné les horreurs qu'a enregistrées l'histoire dont un des moteurs est la haine de l'étranger. Ne pas attribuer le bien à soi, le mal à l'autre, à l'étranger, qu'il soit barbare ou infidèle ; distinct par la langue, le signe, l'ethnie, la croyance, le territoire : tel est, réitéré dans le tranchant de sa radicalité, le principe qui fonde l'éthique de l'étranger. Plusieurs voix, diverses dans le temps et l'espace, le rappellent, notamment Confucius, à propos du mérite politique, et Ératosthène évoquant un siècle après l'expérience d'Alexandre qui jugeait selon le critère du vice et de la vertu au-delà de la division Grecs/Barbares. À cette idée il y a un répondant islamique qu'il me plaît de citer dans ce contexte pour rappeler que la leçon peut aussi venir d'une voix arabe et médiévale. Que telle voix résonne dans l'ouïe de ceux des contemporains funestes qui, au nom de l'islam, sont en haine de l'étranger. Dans les Théophanies divines, Ibn 'Arabî écrit : 'Que de saints bien-aimés dans les*

Immergé dans la réalité de ses semblables et en perpétuel devenir, « *il doit vivre à nouveau le taghribet devenir un gharib, c'est-à-dire entrer dans le cycle nomadique et fantastique des perpétuels commencements* » (Urbani, 2011 : 254), retrouver son identité « *dans l'exigence permanente du passage et du détour, de l'exil et du retour, revendiquant l'épreuve fondatrice de la déconstruction* » (Salha, 1996 : 235).

Renaître dans le décentrement et le bouleversement :

« Et moi je m'engage avec ceux qui se destinent au chemin de l'accident à rassembler les forces éparées des nomades [...]. Périssable traversée par coulée ignée, bouche pleine des oasis petites et grandes, régressant parfois, émergence curieuse de mon histoire ancienne [...]. À nous livrer par l'écrit sans vous donner prise, à vous fatiguer l'œil par l'arabesque des mots, à vous proposer les réseaux du voyage [...] : écrit couché, à l'envers rêvé dans le Livre feu allographe qui désorigine la sensibilité, rassasié, de gauche à droite transcrit alors que le corps et les yeux suivent leurs cours méditatifs à lire dans le texte de droite à gauche, dans la même continuité horizontale s'éclaire le sens renversé : paroles d'exil, soleil qui se cache, homme qui disparaît, de l'ici à l'ailleurs on erre entre le cachant et l'émanant, couchant et levant, à privilégier le moment sanglant plus que la naissance illuminante, genèse de l'éphémère, cacher, coucher : Maghreb. » (Meddeb, 1987 : 242-244).

BIBLIOGRAPHIE

BIVONA Rosalia, « Multiculturalité et multispatialité comme ordre de création et de modernité dans *Talismano* d'Abdelwahab Meddeb », dans BESSIERE Jean (dir), *Multiculturalisme et identité en littérature et en art*, Paris, L'Harmattan, 2002, pp. 157-172.

CHIKHI Beida, « Abdelwahab Meddeb : la force des correspondances », in SANTANGELO Giovanni Saverio et TOSO-RODINIS Giuliana (dirs), *Voci dal Maghreb*, Palerme, Palumbo, 1993, n° 3, pp. 35-57.

EL ALAMI Abdellatif, *Métalangage et philologie extatique. Essai sur Abdelwahab Meddeb*, Paris, L'Harmattan, 2000.

FLORES Andrea, « Rhizomes, corps et villes d'origine dans *Talismano* d'Abdelwahab Meddeb », in BONN Charles (dir), *Itinéraires et contacts de cultures (Nouvelles approches des textes littéraires maghrébins ou migrants)*, Paris, L'Harmattan, 1999, vol. N° 27, pp. 77-87.

synagogues et les églises. Que d'ennemis haïs dans les rangs qui emplissent les mosquées' » (2005 : 98-99).

- GHEBALOU Yamilé, « Modernité et tradition dans *Talismano* d'Abdelwahab Meddeb », in KHADDA Najet (dir), *Études littéraires maghrébines (Écrivains maghrébins et modernité textuelle)*, L'Harmattan, 1998, vol. n° 3, pp. 31-71.
- JEGHAM Najeh, « Voix du dire/Voies du lire : *Phantasia* d'Abdelwahab Meddeb », in BONN Charles (dir), *Poétiques croisées du Maghreb*, Paris, L'Harmattan, 1992, pp. 114-118.
- JEGHAM Najeh, « La référence arabe dans l'écriture en français. Ibn 'Arabî dans l'écriture de Meddeb », dans GONTARD Marc et BRAY Maryse (dirs), *Regards sur la francophonie*, Rennes, PUR, 1996, pp. 241-243.
- KHATIBI Abdelkébir, « Bilinguisme et littérature », dans KHATIBI Abdelkébir (dir), *Maghreb pluriel*, Paris, Denoël, 1989, pp. 179-208.
- MEDDEB Abdelwahab, « Le palimpseste du bilingue », dans KHATIBI Abdelkébir (dir), *Du bilinguisme*, Paris, Denoël, 1985, pp. 125-144.
- MEDDEB Abdelwahab, *Phantasia*, Paris, Sindbad, 1986.
- MEDDEB Abdelwahab, *Talismano*, Paris, Sindbad, 1987.
- MEDDEB Abdelwahab, *Les 99 Stations de Yale*, Montpellier, Fata Morgana, 1995, non paginé.
- MEDDEB Abdelwahab, *Tombeau d'Ibn 'Arabî*, Montpellier, Fata Morgana, 1995.
- MEDDEB Abdelwahab, *Aya dans les villes*, Montpellier, Fata Morgana, 1999.
- MEDDEB Abdelwahab, *La Maladie de l'Islam*, Paris, Seuil, 2005.
- MEDDEB Abdelwahab, *L'Exil occidental*, Paris, Albin Michel, 2005 ; *Contre-Prêches*, Paris, Seuil, 2006.
- MEDDEB Abdelwahab, *Sortir de la malédiction. L'Islam entre civilisation et barbarie*, Paris, Seuil, 2008.
- MEDDEB Abdelwahab, « Abdelwahab Meddeb », in MARTIN Patrice et DREVET Christophe (dirs.), *La langue française vue de la Méditerranée*, Lunay, Zellige, 2009, pp. 117-120
- MEDDEB Abdelwahab, *Pari de civilisation*, Paris, Seuil, 2009.
- MEDDEB Abdelwahab, *Le Voyage initiatique, Printemps de Tunis. La métamorphose de l'Histoire*, Paris, Albin Michel, 2011.
- MEDDEB Abdelwahab, « L'islam dans *Tristes tropiques*. Divagations et lucidité », in *Esprit*, n° 377, 2011, Transfaire, pp. 77-86.
- MONTALBETTI Christine, PIEGAY-GROS Nathalie, *La digression dans le récit*, Paris, Bertrand-Lacoste, 1994, coll. « Parcours de lecture », n° 65.
- PASQUIER Wilfried, « Abdelwahab Meddeb », in MATHIS-MOSER Ursula et MERTZ-BAUMGARTNER Birgitt (dirs), *Passages et ancrages. Dictionnaire des écrivains migrants de langue française (1981-2011)*, Paris, Champion, 2012, pp. 598-520.

RABAU Sophie, *L'Intertextualité*, Paris, Garnier-Flammarion, 2002.

ROCHE Anne, « Intertextualité et paragrammatisme dans *Talismano* d'Abdelwahab Meddeb : traces d'un dialogue entre cultures », in *Peuples Méditerranéens*, n° 30, 1985, CNL, pp. 23-31.

ROCHE Anne, « Wanderer-Phantasie », in RENARD Pierrette et FARES Nabile (dirs), *Recherches et travaux. Littératures maghrébines de langue française*, Grenoble, Publications de l'Université Stendhal, 1986, n° 31, pp. 49-55.

ROCHE Anne, OLLIER Claude, *Abdelwahab Meddeb*, Poitiers, Office du Livre en Poitou-Charente, 1993.

SALHA Habib, « Abdelwahab Meddeb », in BONN Charles et al. (dirs), *Littérature maghrébine d'expression français*, Vanves, Edicef-Aupelf, 1996, pp. 233-238.

TOSO RODINIS Giuliana, « Une lecture italienne d'Abdelwahab Meddeb », dans TOSO-RODINIS Giuliana (dir), *Le Banquet maghrébin*, Rome, Bulzoni, 1991, pp. 381-408.

URBANI Bernard, « Polyglottisme et babélisme dans l'œuvre d'Abdelwahab Meddeb », dans CLAVARON et al. (dirs), *L'étrangeté des langues*, Saint-Étienne, PUSE, 2011, pp. 245-255.

ZOPPELLARI Anna, « Note sur *Tombeau d'Ibn 'Arabî* d'Abdelwahab Meddeb », in TOSO-RODINIS Giuliana (dir), *Voix tunisiennes de l'errance*, Palerme, Palumbo, 1995, pp. 107-124.

ZOPPELLARI Anna, « Le bilinguisme dans l'œuvre d'Abdelwahab Meddeb », in CASTELLANI Jean-Pierre et al. (dirs), *Littérature et Nation. Langue de l'autre ou la double identité de l'écriture*, Tours, PUF, 2001, pp. 329-339.

ZOPPELLARI Anna, « Le voyage en Occident d'Abdelwahab Meddeb », in TOSO-RODINIS Giuliana (dir), *La Méditerranée : Occident et Orient à la rencontre. Images et séductions littéraires*, Trieste, EUT, 2002, coll. « Littératures frontalières », n° 12-1, pp. 33-39.

BOUALIT Farida*
SIDANE Zahir**
Université Abderrahmane Mira – Bejaia
Laboratoire LAILEMM

LA LITTÉRATURE ORALE BERBERE A L'EPREUVE DE L'ECRITURE
DE NABILE FARES : LECTURE DE LA CULTURE EN TEXTE

Résumé

Notre intention a été de revisiter la figure culturelle de l'ogresse dans la littérature maghrébine, en général, et dans les textes de Nabile Farès, en particulier. Nous avons tenté d'abord de montrer son investissement littéraire en tant que *culturème* de la tradition orale maghrébine. Puis, nous avons analysé son inscription dans le projet d'écriture poético-politique propre à Nabile Farès, en tant qu'elle participe de la subversion du discours monologique³⁹. En effet, l'auteur convoque la figure de l'ogresse, accompagnée souvent de celle de son antagoniste Mqidech, aussi petit et rusé qu'elle est énorme et méchante, non pour rendre son texte « lisible », mais, au contraire, pour le « déterritorialiser »⁴⁰. *L' Ogresse*, « sortie » du conte berbère, participe activement à une entreprise de « dés-écriture/réécriture » de l'espace littéraire marqué par une polyphonie généralisée.

Mots-clefs : conte berbère – ogresse – oralité – culturème – Nabile Farès.

THE BERBER ORAL LITERATURE PUT TO THE TEST OF
NABILE FARES WRITING: READING OF CULTURE IN TEXT

Abstract

Our intention was to revisit the cultural figure of the ogress in the literature from the Maghreb, in general, and in the texts of Nabile Farès, in particular. We tried to show his literary investment as “culturème” of the oral

³⁹ Selon Mikhaïl Bakhtine, cité par T.Todorov en référence aux textes de l'auteur dans leur version d'origine, « (...) le monologisme nie l'existence en dehors de soi d'une autre conscience, ayant mêmes droits et pouvant répondre sur un pied d'égalité, un autre je égal (tu). Dans l'approche monologique (sous sa forme extrême ou pure), autrui reste entièrement et uniquement objet de la conscience, et ne peut former une conscience autre. On n'attend pas de lui une réponse telle qu'elle puisse tout modifier dans le monde de ma conscience.(...) Le monologue se passe d'autrui, c'est pourquoi, dans une certaine mesure, il objective toute la réalité », *Le principe dialogique. Ecrits du cercle de Prague*, Seuil, 1981, p. 165.

⁴⁰ Le terme est désormais consacré par la critique, de même que celui de « reterritorialisation », en référence à Gilles Deleuze et Felix Guattari, *Kafka, pour une littérature mineure*, Minuit, 1975.

tradition from the Maghreb. Then, we have analyzed his registration in the poetico-political writing project appropriate to Nabile Farès, as it participates to the monological speech subversion. Indeed, the author convenes the figure of the ogress, often accompanied with that of her antagonist Mqidech, so small and cunning, as she is enormous and nasty, not to make the text “readable”, but rather to “deterritorize” it. *The Ogress* “exited” from the Berber tale, is actively involved in this adventure of “un-write/rewrite”, marked by a widespread polyphony.

Key words: Berber tale – ogress – orality – cultureme – Nabile Farès.

* **BOUALIT Farida:** professeur de l’enseignement supérieur en lettres et langues françaises, à l’Université Abderrahmane Mira – Bejaia; chef de projet de l’équipe « lectures anthropologiques des textes maghrébins: nouveaux enjeux pour l’ethnocritique »; membre du laboratoire de recherche-formation en langues appliquées et ingénierie des langues en milieu multilingue (LAILEMM); responsable de formations doctorales (D/LMD et école doctorale de français pour le doctorat classique); membre du réseau algéro-français LaFEF (langue française et expressions francophones); titulaire d’une thèse de doctorat sur Nabile Farès, *Pour une poétique de la chromatographie: les cinq textes programmes de Nabile Farès*, sous la direction de Claude Duchet; auteur de plusieurs articles sur la littérature d’expression française dont:

- *L’écriture fantastique africaine francophone : imitation ou création à travers De l’Autre côté du regard de Ken Bugul*, in *InterFrancophonies*, n°5, 2012.

- *L’école française dans Le Fils du pauvre de Mouloud Feraoun: rite de passage ou rite d’institution?*, in *Multilinguales*, n°1, 2013.

- *Désir d’utopie et manque à être dans la littérature maghrébine contemporaine* », dans Actes du colloque maghrébin *Utopia*, organisé par le bureau Maghreb de l’AUF, à Rabat (Maroc), en avril 2013. A paraître.

- *Pour une étude de la littérature postcoloniale francophone*, dans Actes du colloque international *Les Francophonies postcoloniales : textes, contextes*, à l’université de Delhi (Inde), en novembre 2013. A paraître.

** **SIDANE Zahir:** étudiant de l’université Abderrahmane Mira - Bejaia; titulaire d’un master en sciences des textes littéraires en langue française; prépare une thèse de doctorat sur *L’écriture du silence dans quatre textes de Nabile Farès ; L’Etat perdu, La mort de Salah Baye, Le Miroir de Cordoue et Il était une fois l’Algérie*.

LA TRADITION ORALE BERBERE A L'EPREUVE DE L'ECRITURE
DE NABILE FARES : LECTURE DE LA CULTURE EN TEXTE

La production littéraire de Nabile Farès se raréfie⁴¹. Mais ses textes, surtout ceux des années 70, continuent de susciter l'intérêt scientifique de la critique universitaire, séduite par l'attrait qu'exerce une écriture qui s'assume comme une *expérience des limites* dans le sens prôné par Philippe Sollers, dans son ouvrage *L'Écriture et l'expérience des limites* (1968) :

« Les textes choisis (Dante, Sade, Mallarmé, Lautréamont) se trouvent en position de charnières : d'un côté, ils nous parlent, ils hantent notre discours qui est obligé de leur faire une place en les déformant ; de l'autre, et ceci dans leur lettre même, ils sont tournés vers une autre économie que celle qui nous sert à penser l'histoire comme expression, ils restent illisibles. » (p.6)

C'est précisément ainsi que Nabile Farès conçoit explicitement son texte :

« Ce n'est pas parce que nous sommes porteurs de valeurs d'avenir que nous sommes porteurs de valeurs de lisibilité. (...) Moi, je ramène cela à ma propre expérience d'écrivain : je travaille dans la cassure des miroirs, parce que je n'ai pas envie qu'on me rende évident, je n'ai pas besoin de passer ailleurs pour être perçu. Parfois, rendre lisibles les choses, c'est les masquer, c'est créer une reconnaissance où tout le monde étouffe. »⁴²

Cette conception du texte-limite⁴³ est supportée par un projet d'écriture que cet auteur définit comme la combinaison d'une esthétique et d'une politique, pour

⁴¹ Plusieurs années se sont écoulées sans qu'il ait publié d'œuvre de fiction avant celle cosignée avec Kamel Khelif, en 2002, *La petite arabe qui aimait la chaise de Van Gogh* (ed. Amok). Il faudra attendre 2010 pour son dernier roman, *Il était une fois, l'Algérie*, aux éditions Achab.

⁴² Interview publiée dans l'hebdomadaire algérien *Algérie-Actualités*, N°916, de la semaine du 05 au 11 mai, 1983.

⁴³ Cette dimension de l'œuvre de Nabile Farès a été traitée dans la thèse de doctorat de Boualit Farida, intitulée : « *Pour une poétique chromatographique : les cinq textes-programmes de Nabile Farès* », soutenue à Paris 8, sous la direction de Claude Duchet, en 1993.

paraphraser le narrateur d'un de ses romans, *Un passager de l'Occident* (1971) : « la politique deviendrait poétique. La poétique serait politique » (p.78).

Cette « poétique politique » lui est en quelque sorte dictée par son sujet d'écriture:

« Je suis un maghrébin qui revendique sa berbérité, même si c'est une berbérité encore à construire - elle ne sera jamais ce qu'elle a pu être, si d'ailleurs elle a été à un moment donné du temps. Je suis venu de ce fonds-là, ce qui ne veut pas dire qu'il y ait refus des autres fonds linguistiques, culturels, qui traversent le Maghreb, mais puisqu'il y a coïncidence sur cette réalité, il est important qu'elle soit dite »⁴⁴.

L'écriture de Nabile Farès en tant qu'expérience des limites, s'applique donc à « dire » le fonds culturel berbère, lui-même à la limite du Sens. En effet, les romans de Nabile Farès sont essentiellement travaillés par la tradition orale berbère du Maghreb. Mais ce n'est pas en cela qu'il est original / marginal/ illisible. De nombreux auteurs maghrébins ont également puisé dans cette tradition des éléments culturels pour alimenter leurs fictions ; et de nombreux critiques universitaires ont consacré leurs travaux à cette question, dont l'auteur lui-même.

LE CULTUREME DE L'OGRESSE DANS LA LITTÉRATURE MAGHREBINE

Au Maghreb, la littérature orale - notamment le conte merveilleux - est fortement présente dans la littérature écrite, qu'elle soit francophone, arabophone ou amazighophone. Camille Lacoste-Dujardin (1975), dans une étude consacrée à la littérature orale populaire maghrébine⁴⁵, justifie ainsi sa pérennité :

« La littérature orale populaire maghrébine peut sans aucun doute figurer au premier rang des littératures orales du monde entier, tant par sa qualité, tout à fait remarquable, que par sa richesse. Qualité qui peut être due, en partie, au fait qu'elle se trouvait encore vivante, encore en fonction, il y a un peu plus d'un siècle, dans des conditions peut-être particulièrement propices à l'épanouissement d'une grande littérature

⁴⁴ Cité par SAADI Nourredine dans un article intitulé «Nabile Farès », dans *Littérature maghrébine d'expression française*, Edicef/Aupelf, 1996, p.113. Disponible sur le site : <www.limag.com/Textes/Manuref/fares.htm>.

⁴⁵Camille Lacoste-Dujardin, «Littérature orale populaire maghrébine. Le conte en berbère: l'exemple du conte kabyle», in Jean-Claude Santucci, Maurice Flory (sous la responsabilité de), *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris, Editions du CNRS, Vol. 12, 1974, pp. 249-257.
URL : http://aan.mmsh.univ-aix.fr/Pdf/AAN-1973-12_33.pdf

orale; richesse fécondée par la rencontre de deux courants qui s'y sont étroitement mêlés: un vieux fonds méditerranéen d'inspiration très ancienne (...) a été complété par des apports appartenant au même fonds universel (...). » (p. 249)⁴⁶.

Comme le souligne l'auteur, la littérature orale maghrébine est riche d'une tradition orale d'origine ancienne mais encore « vivante » dans le temps et les imaginaires collectifs maghrébins. Poésie, contes, légendes, devinettes, proverbes, etc., ponctuent le quotidien des sociétés berbères contemporaines. Nous n'en voulons pour preuve que les nombreux recueils de contes berbères d'ogresse, conçus sur le même modèle que les anciens (quand ceux-ci ne sont pas simplement réactualisés), qui sont encore édités de nos jours au Maghreb et ailleurs (surtout en France), ainsi que sur la toile⁴⁷.

Camille Lacoste-Dujardin (2010), qui constate dans le même article, que le conte kabyle occupe une place de choix au sein des contes oraux du Maghreb (p.251), souligne ce lien étroit entre le conte kabyle et la vie en société :

« Ainsi les contes recueillis au sein de la Kabylie paysanne semblent-ils profondément enracinés au cœur de cette formation sociale qui apparaît à travers ces récits avec son système de valeurs propres, ses représentations et aussi ses ambiguïtés, ses conflits, ses problèmes. » (p. 252)

Ce lien, qui explique à la fois la perpétuelle rémanence du conte kabyle et sa régénérescence, est en quelque sorte confirmé à travers sa convocation permanente par les écrivains maghrébins⁴⁸. Présent dans leurs récits autobiographiques ou autofictionnels, le conte est associé à ce moment de

⁴⁶ L'article peut être consulté sur le site : http://aan.mmsh.univ-aix.fr/Pdf/AAN-1973-12_33.pdf

⁴⁷ Citons, par exemple, Najima Thay Thay Rhozali, *Au pays des ogres et horreurs*, L'Harmattan, 2000 (certains de ses contes sont consultables sur le site: books.google.fr/books?isbn=2738490506 ; Larbi Rabdi, *Loundja fille de l'ogresse et autres contes berbères de Kabylie*, Lundja Yellis n tamaza, L'Harmattan, 2003 ; Youcef Alloui, *L'Ogresse et l'abeille. Teryel t tzizwit. Contes kabyles – Timucuha*, L'Harmattan, 2007 ; Benredjald Lounes, *Velaajouth (et Terial)*. Disponible sur le site : <www.ilmayen.com > Contes et légendes>, 16 avril 2005 ; Nadia Arezki, *Loundja fille de Tseriel*, conte diffusé le 24/09/2009 puis le 26/05/2011. Disponible sur le site : www.liberte-algerie.com/.../loundja-fille-de-tseriel-kan-ya-makan-12205

⁴⁸ Certains de ces écrivains se sont faits traducteurs en français de contes oraux kabyles; citons Mouloud Mammeri, *Machaho : contes berbères de Kabylie*, Bordas, 1980; d'autres se sont faits conteurs eux-mêmes en écrivant des contes, comme Mohammed Dib, *Baba Fekrane, contes pour enfants*, La Farandole, 1959; etc.

l'enfance dont le rituel contique est partie intégrante, comme dans *La Colline oubliée* (Plon, 1952) de Mouloud Mammeri :

« Un soir d'octobre que ma mère, selon son habitude, débitait de sa voix lente et monotone le conte de *Hamama de Siouf assise au bord de la mer* devant un auditoire émerveillé de garçons et de filles, quelqu'un poussa la porte sans frapper. Il bougonna un bonsoir (...) sans venir se joindre au groupe au coin du feu (...). Comme si de rien n'était, ma mère continua son récit (...). Quand ma mère eut fini, l'étranger sortit de l'ombre et vint droit à elle. » (p. 33)⁴⁹

Mokrane restitue fidèlement le rituel du conte, mais de l'extérieur de l'« auditoire émerveillé ». Tout en faisant partie du « groupe au coin du feu », comme l'indique le verbe déictique « venir (se joindre) », le jeune homme le décrit à travers un « récit itératif »⁵⁰ qu'il installe dans la « monotonie » de la familiarité. Celle-ci est à situer du côté de l'« habitude » et non de la lassitude, comme en témoigne sa participation au rite, dans le respect de la parole conteuse. Cette attitude de détachement, qui peut s'expliquer par l'âge – Mokrane est sur le point de se marier –, tranche avec celle de « l'intrus » qui, tout en veillant à ne pas perturber le cérémonial, reste à l'écart jusqu'à ce qu'il ait pris fin. Les comportements de la conteuse, qui n'interrompt pas son récit à l'arrivée de « l'étranger », l'attitude de Mokrane, qui se montre respectueux des règles du rituel, et celle de l'« auditoire » mixte, fasciné par l'histoire, confèrent au rituel social du conte, plus qu'au conte lui-même, une aura sacrée. Dans *Le Fils du pauvre* de Mouloud Feraoun (Seuil, 1954), le rituel contique est envisagé du côté de l'enfant Fouroulou qui, par adhésion « émerveillée », semble faire partie de l'« auditoire de garçons et de filles » de *La Colline oubliée* de Mouloud Mammeri :

« Souvent Nana veille, pour avancer son ouvrage (...). Pendant que Nana travaille nous racontons des histoires.(...) Pendant les récits, nous étions elle (Khalti) et moi, des êtres à part. (...) Je devenais arbitre et soutien du pauvre orphelin qui veut épouser une princesse ; j'assistais tout-puissant au triomphe du petit M'Qidech qui a vaincu l'Ogresse (...). L'histoire coule de la bouche de Khalti et je la bois avidement. » (p.46)

⁴⁹ La pagination adoptée dans tout l'article est celle de l'édition El Othmania pour les pays du Maghreb, 2007.

⁵⁰ Selon Gérard Genette, le récit itératif est un « type de récit où une seule émission narrative assume ensemble plusieurs occurrences du même événement (c'est-à-dire, encore une fois, plusieurs événements considérés dans leur seule analogie) », dans *Figures III*, Seuil, 1972, p.148.

Cette adhésion au rituel contique de Fouroulou n'est pas incompatible, comme dans *La Colline oubliée*, avec la modalité itérative de ses récits :

« (...) je me souviens bien d'une soirée de printemps ou d'été. Il faisait clair de lune, nous étions dans la courette, Khalti, Baya et moi. Khalti me racontait pour la vingtième fois l'histoire du voleur de paille que le bon dieu voulut confondre (...). L'histoire avait d'ailleurs ses variantes (...). Mais l'idée était la même. » (p.72)

Environ deux décennies plus tard, en 1970, le narrateur adolescent, Yahia, dans le premier roman de Nabile Farès, *Yahia, pas de chance*, évoque la même tradition orale que Mokrane et Fouroulou, toujours en Kabylie, à Akbou, chez l'oncle Saddek et tante Aloula :

« Et oncle Saddek avait continué de parler ce même langage par lequel il aimait traduire des jours en terre de Kabylie et il avait demandé à Yahia " tu te rappelles l'histoire de Mqidech-la-misère et de l'Ogresse aveugle, celle de Mqidech, père de malheur / qui ne dort, / et n'a pas sommeil (...)" ». (pp. 54-55)

Nous pourrions multiplier les exemples de la résurgence du conte oral dans la littérature écrite maghrébine contemporaine pour étayer davantage, si besoin était, la thèse selon laquelle le conte participe de l'identité culturelle des sociétés maghrébines. C'est ce qui justifie que nous le qualifions de « culturème » ou « désignateur de référent culturel », au sens de Michel Ballard (2003)⁵¹:

« Les formes signifiantes sont constituées par des signes de plusieurs sortes (lexèmes, grammèmes, etc.) et les relations qui les unissent. Celles auxquelles nous allons nous intéresser ici sont les désignateurs de référents culturels (DRC), c'est-à-dire des signes renvoyant à des éléments ou traits dont l'ensemble constitue une civilisation ou une culture. La plupart des DRC sont des signes à désignation explicite, ce sont les culturèmes, qui peuvent être des noms propres (*The Wild West*) ou des noms communs (*porridge*) mais il faut être conscient que la désignation peut être effectuée de façon plus implicite, donc plus opaque, à l'aide de pronoms ou de substituts et même de l'ellipse. »⁵²

⁵¹ Ballard Michel, *Versus : la version réfléchie : anglais-français*. Vol. 1. *Repérages et Paramètres*, Gap, Paris, Ophrys, 2003. La définition des « culturèmes/DRC » est reprise par l'auteur dans un article intitulé « La lecture des désignateurs de référents culturels ». Consultable sur le site : revistas.ulsofona.pt/index.php/babilonia/article/viewFile/1721/1377

⁵² Idem.

Mais, si le statut de culturème ou DRC du conte kabyle ou berbère au sein des sociétés maghrébines peut être aisément concevable, dans un grand nombre d'œuvres littéraires - celles que nous citons ici et bien d'autres⁵³ -, le conte fonctionne surtout comme un marqueur identitaire d'une culture menacée. Dans *La Colline oubliée*, c'est la mobilisation massive des jeunes de tous les villages, qui partaient en France, pendant la seconde guerre mondiale, qui bouleversait la vie en Kabylie :

« Le mur répercutait sans fin et démesurément les cris de ces femelles à qui l'on enlève leurs petits. (...) Plus personne ne pensait au respect des convenances et dans le deuil à la fois immense et général qui frappait tout Tasga, les femmes de toutes les maisons coudoyaient tous les hommes dans la rue. C'était l'heure où partaient les mobilisés. C'est que tout avait changé depuis que les hommes devaient partir. (...) C'était donc cela la guerre ! Tasga ne se remettait pas du mal dont elle souffrait (...). » (p. 31)

L'intrus, qui se tient en retrait du rituel contique, n'est autre qu'Idir dont le lecteur apprend, immédiatement à la fin de la narration du conte, la « mobilisation prochaine » (p. 33).

Dans *Le Fils du pauvre*, c'est aussi un deuil, ou plutôt un double deuil, qui atteint le rituel : d'abord la mort de Nana, la sœur de la conteuse Khalti, puis la disparition de Khalti elle-même :

« Aucune trace de Khalti, malgré une semaine de recherches. (...) Dire que nous pleurâmes beaucoup Khalti serait, peut-être, exagéré car depuis la mort de Nana, c'était en quelque sorte, le deuil permanent dans la maison (...). Nous, les enfants, nous comprîmes également que nous perdions quelque chose : la maisonnette de ma tante fut vendue par mon père à un voisin qui abattit tout de suite la cloison. » (pp. 87-88)

La « mort » (sans sépulture) de la conteuse et la destruction de l'espace protecteur du rituel du conte marquent la fin de l'enfance et la fin de la première partie de l'œuvre, « La Famille » ; la seconde étant intitulée significativement « Le Fils aîné ».

Dans *Yahia, pas de chance*, le coup d'arrêt porté au rituel est le fait également de la guerre, mais celle des Algériens contre l'occupant français à partir de

⁵³ L'importance du conte dans l'œuvre de Driss Chraïbi, par exemple, est souvent soulignée par les critiques comme Anne-Marie Gans-Guinoune, dans *De l'impuissance de l'enfance à la revanche par l'écriture*. Selon elle : « Certains textes de Chraïbi sont écrits avec l'intention évidente de nous ramener au temps du conte. Le ton renvoie au "Il était une fois..." », L'Harmattan, 2005, p.32.

1954. La répression provoque à la fois la disparition du conteur (oncle Saddek) et la destruction de l'espace de production de la parole conteuse :

« Et oncle Saddek avait dit, avec une intonation que Yahia ne lui avait pas connue jusqu'à ce jour, et qui marquait, par-delà les complicités et les joies qu'il avait connues lors d'anciennes vacances où il avait apprécié dans l'envoûtement de son âme le joueur de mandoline et le conteur d'histoires, la fin d'un temps de charmes. (...) l'étonnement qui avait gagné Yahia à la vue des deux Jeeps s'était changé en une crainte indicible lorsque, d'un coup poing, le militaire aux cheveux roux avait ouvert la porte de la maison, pris oncle Saddek par le col étroit de sa veste (...). (...) désormais aucune trace d'oncle Saddek ne serait visible au village d'Akbou. Ce même soir tante Aloula et Yahia prenaient le train en gare de Tazmalt. » (pp. 58-59)

Ainsi, dans tous ces textes, au-delà des spécificités esthétiques inhérentes à chaque auteur, au-delà de l'écart générationnel, le rituel du conte est considéré comme une composante culturelle d'« un temps de charmes », que les guerres, la mort et les disparitions vont détruire en l'atteignant jusque dans son espace. Cependant, alors qu'en général, « la fin des récits » est simplement thématisée comme dans la littérature des années 50, chez Nabile Farès, l'entreprise est plus radicale⁵⁴.

L'OGRESSE ET MQIDECH DANS LES ROMANS DE NABILE FARES

Comme pour le point précédent, de nombreux travaux ont été consacrés à cette question, mais nous allons tenter d'éviter la redondance pour apporter notre modeste pierre à l'édifice.

Ainsi, les culturèmes ou DRC auxquels nous nous intéressons, parce qu'ils sont les plus fréquemment convoqués dans la littérature maghrébine, sont des signes à désignation explicite puisque ce sont : des noms propres (T-s-eryel/ Mqidech-e-), des noms communs (« l'ogresse »), et nous ajoutons les signifiants périphrastiques (« celui qui ne dort pas et n'a pas sommeil »), apposés quasi systématiquement au signifiant Mqidech(e) au point de former avec lui une unité par lexicalisation.

⁵⁴ Dans son article « L'ogresse farésienne : de l'oralité du conte à l'oralité de l'écriture ou du fabuleux au sémiotique », Boualit Farida étudie le passage du style parlé de la parole conteuse à l'oralité sémiotique de la parole de l'écriture dans les œuvres de Nabile Farès. In *Revue de la faculté des lettres et des sciences humaines*, « Écriture et oralité », numéro spécial (8), Université Sidi Mohamed Abdellah de Fès, 1992, pp. 31-41.

Notre choix de ces culturèmes s'explique par l'intérêt que leur porte Nabile Farès. En effet, outre qu'ils sont fortement présents dans ses œuvres de fiction, il leur a également consacré une grande partie de ses travaux de recherche dont une thèse publiée, en 1994, sous le titre *L'ogresse dans la littérature orale berbère : littérature orale et anthropologie*. Dans celle-ci, l'auteur, en même temps qu'il met au jour leur dimension anthropologique, dévoile quelques clefs de lecture de leur présence dans ses romans.

Nabile Farès confirme, dès le début de son ouvrage, l'importance, au Maghreb, des contes qui associent l'ogresse et Mqidech :

« Le thème du Petit Poucet, c'est-à-dire de la lutte d'un enfant chétif mais rusé, contre l'ogre, ou plutôt ici, l'ogresse dont il finit par venir à bout, est l'un des plus fréquemment traité dans toute la Berbérie. Le Héros est extrêmement populaire : d'un bout à l'autre de l'Afrique du Nord, il porte le nom de Mqidech, Queddidech, Dequidech (...), Haddidouan. » (p. 10)

Ajoutons que, dans la région de Bejaia, il a aussi pour nom Belaâjout (ou Bel Aajout/ Bel Aajouth).

A cette présence significative, il ajoute l'origine obscure du mot « ogresse » : « (...) nous ne savons pas d'où ce terme est venu » (p. 6) ; affirmation explicitée dans une note en bas de page⁵⁵.

Toujours, au début de l'ouvrage, il souligne également deux caractéristiques de cette ogresse qu'il exploite dans son écriture : sa féminité et sa berbérité absolues :

« Ce terme est celui de *tseriel*, ou *teriel* ou *tagrog*, dont à notre connaissance, l'équivalent masculin n'existe pas. En langue française, ce terme est traduisible (...) par celui d'ogresse ; mais le terme français d'ogresse, féminin du masculin ogre, ne recouvre pas, par exemple, (...) les ensembles sémantiques que ce mot désigne. » (p. 7)

Et enfin, Nabile Farès tient à préciser que l'imaginaire, restreint au merveilleux, est indûment amputé du fantastique, « l'autre pôle de la création et de la structure imaginative » (p.14) :

« De ces deux catégories de l'imaginaire – merveilleux – fantastique -, nous pensons qu'elles ne s'excluent nullement l'une l'autre à l'intérieur

⁵⁵« L'origine du mot est attestée par ces dictionnaires (*Littré* et *Larousse encyclopédique*) selon deux voies, l'une qui lie l'origine du mot à une provenance latine, par dérivation d'*Orcus*, dieu de l'enfant ; l'autre qui lie l'origine du mot à une altération "probable" (*Larousse*) de *hongre* : *hongrois*. (...). Mais " la formation des langues romanes ne se prête pas à cette dérivation" » (p. 7).

d'un récit (...). Tout fantastique n'est donné que sur fond de merveilleux et isoler l'un des termes, c'est manquer l'ambiguïté où se situe toute création de l'imaginaire. C'est pourquoi, l'ogresse peut intervenir comme être bénéfique ou maléfique (...). » (p. 14)

L'ambiguïté de l'ogresse du conte se mue en ambivalence dans les romans de l'auteur.

Il nous reste à suivre cette ogresse en écriture alors que la fin des récits a été proclamée. En effet, l'écriture ne laisse pas d'espace au contenu fabuleux des contes de l'ogresse et de Mqidech. Mais cette réticence n'est pas le signe d'un pouvoir coercitif de la part du narrateur. La narration du conte requiert une totalité originelle composée du conteur et de son public installés dans un espace et un temps en relations chronotopiques⁵⁶.

Or, la guerre coloniale, en violant l'espace de la parole conteuse, en faisant disparaître le conteur, en disséminant son public, atteint radicalement la possibilité même de raconter. Dès lors, l'absence de contes, qui auraient déployé leur linéarité dans l'espace du texte, n'est pas un signe des temps, mais un signe de la perte non recouvrable du sens que revêtait « le temps de charmes » avant sa destruction par la guerre dès le premier roman de Nabile Farès.

Dans le second roman, *Un Passager de l'Occident* (1971), le narrateur maintient le contact avec l'univers du conte à travers la lecture :

« (...) les lectures des contes populaires me tiennent lieu de garde-sommeil foudroyants. Certains prennent des calmants, d'autres boivent du whisky ou du jus de citron glacés, moi, assez insidieusement, je lis des contes à ne plus finir. » (p. 58)

C'est le moyen, pour lui, de « garder [les] deux yeux terriblement ouverts » (p.58) comme « *Mqidech, père de malheur/ qui ne dort, / et n'a pas sommeil* » de *Yahia, pas de chance* (p. 55).

Ces contes, dont on parle en leur absence, se manifestent aussi, toujours dans ce second roman, sous forme de citations en exergue de chapitres et identifiées aux *Contes et légendes de la Grande Kabylie* (pp. 41/127, etc.). Ainsi, le conte, tout en restant au seuil du texte, veille lui aussi à sa façon sur sa signification.

⁵⁶ Le chronotope est défini par M. Bakhtine comme « *ce qui se traduit, littéralement, par «temps-espace» : la corrélation essentielle des rapports spatio-temporels, telle qu'elle a été assimilée par la littérature* », dans Mikhaïl Bakhtine, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978, p. 237.

Dans les autres romans, l'auteur va investir les culturèmes de l'ogresse et de Mqidech en exploitant leurs caractéristiques pour subvertir le texte.

Dans *Le Champ des Oliviers* (1972), l'ogresse farésienne est « *L'ogresse au nom obscur* », héritière à la fois d'une tradition primitive et d'une autre ogresse, celle d'un texte fondateur de la littérature maghrébine, *Nedjma*, célèbre personnage éponyme de l'ouvrage de Kateb Yacine (1956), décrite comme « *l'ogresse au sang obscur* » (p.179), « *l'ogresse qui mourut de faim après avoir mangé ses trois frères* » (p.180).

Tout en exploitant l'origine non recouvrable du vocable « ogresse », Nabile Farès déplace la filiation de la nature (*sang obscur*) vers la culture (*nom obscur*) pour signifier que ce qui est irrémédiablement perdu, au Maghreb, depuis le commencement, se situe du côté de la sémantique :

« Maghreb est avant tout un terme de langue : d'une langue. Et une dérive entre deux bords, l'un de l'origine, l'autre de la limite, et, du but (...). Celle-ci (la catégorie Maghreb) a surgi sémantiquement et historiquement "déjà" comme envers, point de départ et d'éloignement de l'origine, d'un Orient. (...) A suivre la catégorie sémantique du Maghreb, on s'aperçoit qu'elle est fondée à partir du sens d'"étrangeté" à l'origine. D'où cette superposition existentielle avec son "autre" d'immigré, de Ghareb, d'exilé. » (pp. 209-210)⁵⁷

Ce « *Maghreb au nom obscur* », dès le commencement, sied à l'*Ogresse* farésienne d'abord de par l'origine obscure de son nom « ogresse » qui l'habilite à régner sur un territoire qui échappe ainsi à la loi monologique de la généalogie parce que « *toutes les généalogies remontent à l'Un. Donc : Fausses* » (Nabile Farès, 1974 : p. 20)⁵⁸.

Chez Nabile Farès, en effet, l'exil est ontologique, car comme l'explique le narrateur de *Le Champ des Oliviers* : « *On a toujours été maintenu entre plusieurs histoires et plusieurs vies. Sans aucune véritable appartenance* » (p.23).

Cet « éloignement de l'origine » ouvre la voie au sujet multiple. Ainsi, dans *Le Champs des Oliviers*, par exemple, le narrateur Brandy Fax est un pseudonyme : « *(Brandy Fax est le nom que je me suis donné pour développer (moi le primitif de l'Ancien Monde) un panorama tendu d'occidentalité : limite de deux mondes)* » (p.15).

Ce « *primitif* », qui se fait appeler Brandy Fax, est un « double » de l'auteur puisque comme lui,

⁵⁷ Annuaire de l'Afrique du Nord, XXIII, CNRS, 1984.

⁵⁸ *Mémoire de l'Absent*, Seuil.

« Brandy Fax (...) a remis bouclé ce qu'il voulait faire sur l'un des êtres les plus fondamentaux que connût l'A.F.N. L'O... Un doute subsiste. Cette thèse sur la signification de l'Ogresse peu commune et peu connue en Europe ne verra pas le jour (la nuit) (le jour) (peut-être pas) ? (Qui sait ?) L'obsession ? (...) Car je suis un scientifique. Moi. Brandy Fax. (...) L'assistance fut très nombreuse. » (pp. 16-17)

Dans le même chapitre, Brandy Fax/Nabile Farès va s'identifier aux signifiants des deux culturèmes évoqués plus haut, mais légèrement infléchis au niveau de leurs signifiants : Mqidech/Mqides et l'ogresse/l'Ogresse :

« Oui. Moi Brandy Fax. Je hais l'Amérique. (...) Parce que depuis que j'ai rencontré l'Amérique. J'ai perdu mon ancien nom. Oui. Le mien. Celui que l'on donne chez nous (?) Chez nous ? Mqides. Oui. Mqides. Oui. Celui qui ne dort et n'a pas sommeil. Mqides. Père de malheur. Qui ne dort et n'a pas sommeil. Aussi je veille. Je veille. A une dénonciation du monde qui m'a été donné de connaître. (...) Oui. Moi. Mqides. Et il était vingt-trois heures trente lorsque j'entrai directement en contact avec l'être. Cet être. Le plus dévorant du monde. Ce monde ... Que dire de mes anciennes origines ? Pas grand-chose. Modernement parlant. Puisque j'appartiens à une origine du monde. Une origine mythique du monde. (...) Chronos. Gargantua. Barbe-Bleue. Hanga-Hanga. Awarzenia...Et bien d'autres. Doivent leur origine à ce premier prodige de l'origine du monde. Ce simple jeu. Entre Moi. Mqides. Et cet être prodigieux Enorme. Mqides. Qui ne dort et n'a pas sommeil. L'Ogresse. Oui. L'Ogresse. Je l'ai eue. Chez moi. En moi. Là. Partout en moi. Dans l'origine prodigieuse Enorme du monde. » (p. 25)

La flexion que subissent les signifiants /Mqidech/ et /ogresse/, dans leur matérialité respective, ([] [s] - ([o] [O]), marque à la fois le lien et la distance de l'écriture farésienne avec le conte en tant que récit dans la tradition orale berbère. En effet, puisque la modalité du « narrer » n'est plus possible, « modernement parlant », l'écriture ne va pas évoquer ou thématiser ces culturèmes.

Elle va s'appliquer à mettre au jour leur modalité de signifiante, au sens de Julia Kristeva⁵⁹, et pointée par l'origine non établie du mot « ogresse », l'absolue féminité de l'ogresse berbère, et surtout son ambivalence constitutive entre le fabuleux et le fantastique, telle que définie par N. Farès. Il s'agit de la modalité « sémiotique » de cet « *hétérogène au sens et à la signification* »

⁵⁹ « Le sujet en procès », dans Claude Levi Strauss, *L'Identité*, Grasset, 1977, pp. 223-256.

(p.232), qu'elle assimile à la *chôra*, en référence au *Timée* de Platon dont elle retient qu'elle est un : « réceptacle (...), innommable, invraisemblable, bâtard, antérieur à la nomination, à l'Un, au père, et par conséquent connoté maternel à tel point que "pas même le rang de syllabe" ne lui convient » (p. 233).

Les deux culturèmes, tels que déployés dans l'espace de l'écriture, correspondent tout à fait à cet hétérogène ou *chôra*. L'Ogresse (avec O majuscule la désignant comme signifiant) est placée à l'origine de l'écriture d'un texte-limite qui se veut refuge (fictif) des « traces distinctives » de la culture berbère, primitive, archaïque, sur laquelle veille Mqides/Brandy Fax/Nabile Farès. C'est la déduction que l'on peut aisément faire à la lecture des nombreux passages aux allures de manifestes pris en charge par l'Ogresse dans *Le Champ des Oliviers* :

« L'Ogresse ? Oui... Je suis là... Tout près... Très près... Au-dessous et au-dessus du monde...Je... Voyage. (...) Longtemps... Bien longtemps... Plusieurs siècles... (...)Trois ou quatre millénaires... (...)...Oui... Je suis là... /... à l'origine des mots...: à l'origine de la formulation des mots... / ... à l'origine de la signification des mots... / ... (...) à l'origine de la création langagière.../...Oui.../...l'origine de la création populaire... /... à l'origine de l'imagination populaire.../...de la sémantique populaire... /... de l'univers des formes populaires... (...) MOI...L'Ogresse de l'origine...Celle qui dévore toutes les interdictions.../... Celle qui exige toutes les permissions.../...Qui condamne la peur... (...) Qui anime l'intelligence... (L'intelligence populaire).../...Qui crée l'intelligence populaire.../Oui. Moi...L'Ogresse d'origine...L'Ogresse aux noms multiples.../...aux jeux multiples.../...aux apparences multiples.../ (...) ... Oui C'est bien Moi/Venue pour Toi/L'Ogresse/Mqides/Brandy Fax /C'est moi qui/». (pp. 27-32)

Dans ses multiples interventions, au style direct, scandées par les points de suspension, les barres obliques d'interruption, les blancs, les phrases incomplètes et inachevées, etc., l'Ogresse est la stratégie d'écriture et la métalangue d'un texte-limite. Sa modalité sémiotique tire sa légitimité de la « culture mineure »⁶⁰ qu'elle veut articuler :

⁶⁰ « Mineure » de « culture mineure » est à comprendre ici au sens de « mineure » de « littérature mineure » telle que définie par Gilles Deleuze et Felix Guattari : « Une littérature mineure n'est pas celle d'une langue mineure ; plutôt celle qu'une minorité fait d'une langue majeure. (...) Les trois caractères de la littérature mineure sont la déterritorialisation de la langue, le branchement de l'individuel sur l'immédiat-politique, l'agencement collectif d'énonciation. Autant dire que "mineur" ne qualifie plus certaines littératures, mais les conditions révolutionnaires de toute littérature au sein de celle qu'on appelle grande (ou établie) », *Kafka, Pour une littérature mineure*, op.cit., pp. 29-33. Ce qui est dit ici de la littérature en particulier est aisément transposable à la culture dont elle est partie intégrante.

« Moi. L'Ogresse native. Qui attendait la venue de cet homme. Et qui fut trompée par la vertu scripturale de cet homme. Qui. Oui. Ne cessa. Devant moi. Sous moi. D'écrire. Et qui. Ainsi. Me trompa. Trompa l'ogresse native (naïve) que j'étais. Car (...) Et c'est ainsi (dans mon émerveillement) que je fus eue. Par cet homme venu d'une ville. En un jeûne de quarante jours/ quarante nuits d'écriture d'où naquit ce livre qui refoula mon origine vers l'enfance du monde et des hommes. (...) Je dus m'enfuir. Descendre au plus profond des fonds de la terre et du jour. Vieillir. Oui. Vieillir. (...) Mais. Aujourd'hui. (...) Je redécouvre une sorte de jouissance vitale. » (Farès, 1974 : p. 87)

De l'aveu même de l'Ogresse, elle doit son « défouissement » au narrateur du *Champs des Oliviers*, Brandy Fax, qui tient de la réalité (celle l'auteur) et de la fiction (celle de Mqides) : « *Sans lui (Brandy Fax) je continuerais (sans aucun doute) mon sommeil séculaire dans quelque grotte d'Ikharshushen* » - « *(village perdu au-dessus d'Akbou)* » (p. 85). Mais cette culture de l'Ogresse ne sort indemne de long « enfouissement », comme l'explique dans *Le Champ des Oliviers* celui que tous les indices désignent comme étant Yahia de *Yahia, pas de chance* :

« Toutes ces autres années où il nous fallut chercher... O combien chercher... La forme d'une persistance... Apprendre à détourner notre langue... Langue de nos langues... Apprendre à dissimuler nos voyelles...nos syllabes...à les rendre imperceptibles... peu identifiables... à les chuchoter... à les chuintier. (...) Quelques-uns ... (...) ont même été jusqu'à écrire que notre langue était une sorte de bouillie... Incompréhensible... (...) Ils avaient oublié que nous n'avions continué de parler qu'à l'étroit. » (p. 222-223)

C'est donc la nature et le statut de cette culture incarnée par l'Ogresse qui dictent, en quelque sorte, la modalité sémiotique de son écriture qui se préserve de l'hégémonie du sens ses codes.

Nous pouvons dire, au terme de cette investigation non exhaustive, que la figure de l'Ogresse farésienne, est la réactivation d'une *Antécédence* qui, grâce à sa dualité constitutive, est investie du pouvoir structurant de l'espace du texte ; seul espace où l'écriture peut impliquer la culture berbère, incarnée en ses culturèmes, dans une stratégie d'oscillation entre sa déterritorialisation nécessaire et la tentation de sa reterritorialisation.

BIBLIOGRAPHIE

- BAKHTINE Mikhaïl, *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.
- BALLARD Michel, *Versus : la version réfléchie : anglais-français*. Vol. 1. *Repérages et Paramètres*, Gap, Paris, Ophrys, 2003.
- BOUALIT Farida, *Pour une poétique chromatographique : les cinq textes-programmes de Nabile Farès* », thèse de doctorat soutenue à Paris 8, sous la direction de Claude Duchet, en 1993.
- BOUALIT Farida, « L'ogresse farésienne : de l'oralité du conte à l'oralité de l'écriture ou du fabuleux au sémiotique », in *Revue de la faculté des lettres et des sciences humaines*, « Ecriture et oralité », numéro spécial (8), Université Sidi Mohamed Abdellah de Fès, 1992, pp.31-41.
- DELEUZE Gilles et GUATTARI Felix, *Pour une littérature mineure*, Minuit, 1975.
- DIB Mohammed, *Baba Fekrane, contes pour enfants*, La Farandole, 1959.
- FARES Nabile, *Yahia. Pas de chance*, Seuil, 1970.
- FARES Nabile, *Un Passager de l'Occident*, Seuil, 1970.
- FARES Nabile, *Le Champ des Oliviers*, Seuil, 1972.
- FARES Nabile, *Mémoire de l'Absent*, Seuil, 1974.
- FARES Nabile, « Valeur bénéfique d'une maghrébinité », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, XXIII, CNRS, 1984, pp.210-212.
- FARES Nabile, *L'ogresse dans la littérature orale berbère*, Karthala, 1994.
- FARES Nabile et KHELIF Kamel, *La petite arabe qui aimait la chaise de Van Gogh*, Ed. Amok, 2002.
- FERAOUN Mouloud, *Le Fils du pauvre*, Seuil, 1954.
- GENETTE Gérard, *Figures III*, Seuil, 1972.
- GANS-GUINOUNE Anne-Marie, *De l'impuissance de l'enfance à la revanche par l'écriture*, L'Harmattan, 2005.
- KRISTEVA Julia, « Le sujet en procès », dans Claude Levi Strauss, *L'Identité*, Grasset, 1977, pp. 223-256.
- LACOSTE-DUJARDIN Camille, *Contes de femmes et d'ogresses en Kabylie*, Karthala, 2010.
- LACOSTE-DUJARDIN Camille, « Littérature orale populaire maghrébine. Le conte en berbère : l'exemple du conte kabyle », in *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Editions du CNRS, Vol. 12, 1974, pp. 249-257.
- MAMMERI Mouloud, *La Colline oubliée*, El Othmania pour les pays du Maghreb, 2007.
- MAMMERI Mouloud, *Machaho : contes berbères de Kabylie*, Bordas, 1980.
- TODOROV Tzvetan, *Le principe dialogique. Ecrits du cercle de Prague*, Seuil, 1981.
- SAADI Nourredine, « Nabile Farès », dans *Littérature maghrébine d'expression française*, Edicef/Aupelf, 1996. Disponible sur le site : www.limag.com/Textes/Manuref/fares.htm.

SLAHDJI Dalil*
Université A. Mira- Bejaia
Laboratoire LAILEMM

CULTURES EN CONFLIT ET RITE DE PASSAGE DANS
LE SOMMEIL DU JUSTE DE MOULOUD MAMMERI

Résumé

Dans le cadre de cet article, nous tenterons d'explicitier quelques aspects des enjeux culturels dans *Le Sommeil du juste* de Mouloud Mammeri (1955). Nous voulons démontrer que les contacts entre la culture kabyle et la culture française, pendant la colonisation de l'Algérie, sont source de conflits entre les deux communautés en présence, rendant leur rapprochement impossible. Pour étayer notre thèse, nous avons suivi l'évolution du personnage central, Arezki, dans un univers de la fiction construit sur le principe de l'inadéquation des valeurs de l'humanisme républicain, prôné dans les livres et par les maîtres de l'école française, avec la réalité coloniale. Cet antagonisme, qui prend en tenaille Arezki, est puissant au point de le pousser à sa « désocialisation » progressive. Nous avons parlé de rite de passage inversé : l'initiation aux valeurs occidentales, qui devait aider Arezki à s'intégrer à la compréhension du monde et à son intégration, débouche sur une « identité liminaire »⁶¹.

Mots-clefs : Ethnocritique - culture - rite de passage - Mouloud Mammeri - *Le Sommeil du juste*.

CULTURES IN CONFLICT AND RITE OF PASSAGE IN
LE SOMMEIL DU JUSTE OF MOULOUD MAMMERI

Abstract

Our objective in this article is to clarify some aspects of the cultural issues included in Mouloud Mammeri's *Le Sommeil du juste* (1955) in order to demonstrate that interactions between the Kabyle culture and French culture

⁶¹Le concept de « liminalité », emprunté par l'ethnocritique à l'anthropologie, est défini par Victor Turner dans son ouvrage *The Ritual process* (1969) en ce qu'il : « instaure un temps et un espace de coupure destinés à souligner la différence entre l'état antérieur et l'état postérieur. Cette coupure prend la forme d'une période de marge ou de « liminalité » au cours de laquelle les impétrants du rituel sont en situation marginale par rapport aux règles et obligations sociales "normales" », cité dans *Encyclopaedia Universalis*, à l'article « Rite de passage ».

during the colonization of Algeria generated conflicts between the two communities leading to an impossible rapprochement between them. For this purpose, we followed the evolution of the central character, Arezki, in a world of fiction built on the theory of the inadequacy of the values of republican humanism, advocated in the books and by the masters of the French school, with the colonial reality. We showed that this antagonism is strong enough to cause Arezki's progressive « désocialisation ».

Key words: Ethnocritic - culture - rite of passage - Mouloud Mammeri - *Le Sommeil du juste*.

***SLAHDJI Dalil** est enseignant au département de français de la faculté des lettres et des langues de l'Université Abderrahmane Mira – Bejaia. Il prépare une thèse en sciences des textes littéraires sur la « Poétique de l'opacité dans *Lui, Le livre* et *Pays d'aucun mal* d'El-Mahdi Acherchour, *La camisole de gré* de Farid Abache, et dans *L'entre-deux vies* de Bouabdellah Adda ». Il est membre de l'équipe de recherche « Lectures anthropologiques des textes maghrébins: nouveaux enjeux pour l'ethnocritique », du laboratoire de recherche-formation en langues appliquées et ingénierie des langues en milieu multilingue – LAILEMM.

- Domaine de recherche:

Sciences des textes littéraires, littérature maghrébine francophone

- Publication:

« *Lui, Le Livre* d'El-Mahdi Acherchour ou la déconstruction du champ romanesque», in *Synergies Algérie*, n°13, Gerflint, 2011.

CULTURES EN CONFLIT ET RITE DE PASSAGE DANS
LE SOMMEIL DU JUSTE DE MOULLOUD MAMMERI

Nombreux sont les romans maghrébins d'expression française publiés dans les années 1950 qui rendent compte des rapports conflictuels entre les autochtones et les européens en période de colonisation. Il en est ainsi du roman de Mouloud Mammeri, *Le Sommeil du juste*, publié en 1955 aux éditions Plon. Nous nous proposons de démontrer que, dans ce roman, les oppositions culturelles mises en scène sont certes source de désillusion et de déception pour le personnage principal, mais nous pensons qu'il est également question dans le roman de la thèse de l'impossible communication entre les deux cultures (kabyle et française) et partant, de leur impossible conciliation, lisible notamment dans l'itinéraire d'Arezki, le personnage le plus important du roman (sans être le personnage principal).

Cette impossibilité à coexister se donne à lire dans l'itinéraire d'Arezki qui signe son retour au village par dépit.

En effet, dans *Le sommeil du juste*, qui se déroule pendant et peu après la seconde guerre mondiale, l'antagonisme entre les deux communautés est évident. La société kabyle, aux us et coutumes ancestraux, se heurte à la l'(in)justice coloniale, qui la dénigre en remettant en cause ses codes séculaires. C'est ce qui donne au roman le ton dominant de la déception et de l'impuissance. Le père est dessaisi de ses repères parce que, par la volonté toute puissante du Komisar qui ne lui laisse aucune chance de réagir, ses valeurs et ses certitudes sont reniées; le jeune fils Sliman finit par comprendre que l'espoir né de la guerre ne changera ni son sort ni celui de sa communauté; le fils cadet Arezki, l'élève de l'Ecole normale, est plus que déçu de se rendre compte du hiatus entre la réalité coloniale et les valeurs humanistes qu'on lui a inculquées à l'école et auxquelles il a cru; le fils aîné Mohand, parti en France pour gagner sa vie, la perd en quelque sorte puisqu'il revient malade et plein de rancœur parce qu'il sait sa mort proche.

Partant de ce constat, nous tenterons de démontrer, à la lumière de ce que nous enseigne l'ethnocritique, que dans *Le Sommeil du juste*, il n'y a pas une simple revendication identitaire du fait culturel kabyle et, par voie de conséquence, une revendication de l'algérianité en période de colonisation comme le

suggèrent beaucoup d'études⁶². Nous pensons que le texte de Mouloud Mammeri illustre davantage la thèse de l'impossibilité pour les deux cultures de trouver un espace de cohabitation; thèse portée essentiellement (mais pas exclusivement) par Arezki, qui, par son parcours, est l'incarnation de cette tentative en tant qu'elle est vouée à l'échec.

LA DESOCIALISATION D'AREZKI OU LE RITE DE PASSAGE INVERSÉ

A travers les différents épisodes qui ont jalonné la vie d'Arezki, l'idée peut être émise que l'auteur a mis en place un scénario que nous envisageons comme un rite de passage inversé car tout en respectant les étapes, il aboutit à la désillusion et à la désocialisation du sujet au lieu de sa socialisation. C'est la conséquence de l'apprentissage reçu à l'école coloniale. Le savoir ainsi acquis est à l'origine de sa marginalisation. En effet, l'enseignement de l'école française engendre sa double exclusion, de la société occidentale et de sa propre communauté.

Pour le démontrer, nous exploiterons la structure ternaire du rite de passage selon la conception de Van Gennep Arnold (1909)⁶³: une « phase de séparation » (ou préliminaire) du groupe, suivie d'une « phase de marge » (ou liminaire) qui débouche sur une « phase d'agrégation » (ou postliminaire).

En retraçant l'itinéraire d'Arezki, on constate qu'il passe effectivement par les trois phases dont chacune marque en lui l'irruption d'un certain désordre dans le continuum de son existence.

La première phase, ou phase de séparation se situe au début du roman. Arezki va quitter son village parce qu'« *il n'y avait pas d'école à Ighzer naturellement, mais il y en avait une dans le lointain village de Tasga où on avait envoyé Arezki chez une sœur de sa mère* » (11). L'entrée à l'école de Tasga, ce « village lointain », est vécue par Arezki comme une « séparation », même si le lien avec son village et sa famille n'est pas rompu: Arezki « *revenait pour les vacances* » (11).

Il n'en demeure pas moins qu'il s'agit bien d'une séparation pour les parents qui voulaient se « *débarrasser de cette petite fille qui ne servait à rien* » (11), et pour Arezki: « *Quand j'ai quitté pour la première fois Ighzer pour le vaste monde (le vaste monde c'était l'école primaire supérieure de Tizi Ouzou), je me souviens, la joie riait dans l'air clair et froid d'octobre* » (90).

⁶² Voir à ce sujet les travaux publiés dans *La littérature maghrébine de langue française*, ouvrage collectif, sous la direction de Charles Bonn, Naget Khadda & Abdallah Mdarhri-Alaoui, Paris, EDICEF-AUPELF, 1996.

⁶³ Nous nous référons à la réédition de l'ouvrage aux éditions Picard, 1981, pp. 14- 27.

Cette séparation est d'autant plus effective chez Arezki qu'il est en déphasage par rapport à la vie communautaire:

« Comme il ne savait rien faire on ne lui demandait rien. Il faut dire qu'il était peu encombrant : on le déplaçait comme un meuble. Si quelqu'un avait besoin de la place où Arezki s'était par hasard assis il n'avait qu'à le toucher à l'épaule. Il était poli, disait toujours oui à tout. Il n'était pas fier malgré ses mains blanches d'homme qui n'a jamais eu à racler sur les cailloux la faucille ou le mancheron, ses paumes bleutées de veines opalines. » (12)

La seule tâche qui le rend utile à sa communauté, c'est celle d'écrivain public :

« Quand il avait été grand il s'était même fait une espèce de métier, presque de métier utile : il lisait les lettres des ouvriers de France et y répondait, si bien qu'il était devenu pour tout le village : Arezki-nnegh, notre Arezki, l'Arezki de tout le monde en quelque sorte. » (12)

Cependant, cette fonction, acquise grâce à l'école le sépare symboliquement de sa famille puisqu' « *il avait fini, peut-être à force d'être l'Arezki de tout le monde par cesser d'être Arezki des Ait-Wandlous* » (12). Le narrateur signifie clairement l'éloignement en train d'être opéré entre Arezki et sa famille. Son aptitude à lire à écrire en français contribue à l'en éloigner.

Le point culminant de cette séparation sera le moment du blasphème ultime: la négation de Dieu sur la place publique et dont il tentera de faire démonstration à son père:

« Le père n'y avait plus tenu. Il était allé chercher son fusil. Arezki affolé avait d'abord buté sur tous les coins de la maison où il avait essayé de fuir, écrasé soudain par la certitude qu'il avait déclenché un cataclysme et que rien n'arrêterait plus le père (...). » (11)

Le père désigne le responsable de l'hérésie de son fils:

« L'instituteur avait fait passer à Arezki son certificat et sa bourse, puis il l'avait envoyé à l'école primaire supérieure de Tizi Ouzou préparer l'Ecole Normale. Au concours d'entrée, Arezki avait été admis premier cette année même. Était-ce parce que son succès l'avait grisé qu'il avait nié Dieu sur la place ? (...) Il se rendait pourtant compte que le départ de son fils ne résolvait rien. C'est cet instituteur de Tasga qui lui tournait la tête, mais comment lui parler? » (13)

Le père avait vu juste puisqu' « *il (Arezki) ne se savait pas si éloquent ni si audacieux. L'idée du dilemme et de la souricière était de M. Destouche,*

l'instituteur anarchiste de Tasga, mais le père naturellement ne le savait pas » (9).

Ainsi, dès le début du roman, Arezki s'attaque à la société kabyle conformiste et traditionnelle en entrant directement en conflit avec son père. Fortement influencé par l'enseignement reçu à l'école coloniale, et endoctriné par son maître, il se moque ouvertement des valeurs de sa communauté : « *L'honneur c'est une plaisanterie. [...] Je me moque du diable et de Dieu. [...] Non, mais j'ai lu dans les livres. [...] Que Dieu n'existait pas* » (8-10).

Séparé des siens, Arezki embrasse totalement la culture occidentale, telle que professée par les maîtres et les livres, en lui faisant allégeance. C'est à l'insignifiance de la vie à Ighzer qu'Arezki veut échapper car il ne souhaite pas quitter le monde « *sans avoir joué le plus petit bout de rôle* » (79-80). Au nom de l'enseignement qu'il a reçu, il condamne sa culture à une révocation sans appel:

« "Mort au monde ? mais c'est vous qui l'êtes. Je sais, moi, des choses dont votre sagesse ne se doute même pas : j'ai lu les livres, un monceau, et, si dans la masse des livres que j'ai lus, ni Ighzer ni Hand ni votre misère ne sont cités, ce n'est pas malédiction, c'est justice : vous n'en valiez pas la peine. (...) Votre sagesse fossile, votre monde, votre pauvre petit monde, si vous saviez comme je m'en moque. Oh, là, là, si vous saviez !" Détruire, couper, pourfendre, renverser, je voulais tout renverser. » (93)

Arezki était devenu anarchiste comme son instituteur et il justifie le rejet de sa communauté par son absence dans ce qu'il a appris à considérer comme le lieu de la légitimité culturelle:

« Rien. Personne. Ils n'étaient cités nulle part. Ils n'avaient pas existé. (...) Pourquoi Hand si éloquent n'avait-il rien laissé dans le bon berbère d'Ighzer que lui Arezki, connaissait si bien? (...) Les livres succédaient aux livres, mais c'était Newton qui changeait le monde en regardant tomber une pomme, Socrate qui mourait en buvant la ciguë (...). Quand il eut tout lu, il prit de la poche de sa vareuse le cahier bleu et écrivit: "Imann, mes frères, il n'y a nulle trace de vous dans tout ceci. Vous êtes morts, bien morts, si morts qu'il faudrait pour vous tirer de la tombe une force plus qu'humaine. Lazare n'a ressuscité qu'à la voix d'un prophète...et je ne suis pas de taille, vous le comprendrez aisément". » (95)

Arezki accède donc à un monde où il n'y a nulle trace des siens et ce manque de reconnaissance est assimilé à la mort.

Son entrée dans cet univers, impliquant sa séparation avec les siens, est la seconde phase du rite: la phase liminaire caractérisée par une initiation en marge du groupe.

Son initiation se fait dans la douleur :

« Longtemps les cours que je suivais de toutes mes oreilles restèrent pour moi incantations mortes d'une tribu étrangère. Rien dans le monde nouveau et jadis désiré où j'entrais n'était fait pour moi. Dès le premier soir j'avais été pour mes camarades l'ennemi, longtemps pour tout le monde je restai l'étranger. J'errai dans un monde hostile ou indifférent. Les efforts que je fis pour échapper à cette condition nul ne les a soupçonnés, pas même vous dont j'ai été le disciple aimé. Il fallait chaque jour m'arracher à un peu de ce qui avait été moi; je ne croyais pas que ce dût être si douloureux. (...) Le soir au dortoir dès que le surveillant avait éteint, j'enfonçais ma tête dans les couvertures et je pleurais de n'avoir pas compris la moitié de ce que le professeur de français avait dit. » (90)

Malgré ses «efforts», son initiation ne permet pas sa pleine intégration dans sa nouvelle communauté. Il restera inscrit malgré lui dans la marge. Cette phase de marge se prolongera jusqu'à sa mobilisation durant la seconde guerre mondiale. A la fin de la guerre, il se retrouve à Paris, errant dans les rues, irrésolu.

A ce stade de son parcours, la marginalisation d'Arezki s'accroît pour se transformer en désocialisation. Confronté à plusieurs épreuves dégradantes (racisme, humiliation, vexations, etc.), le jeune aspirant Arezki prend enfin conscience qu'il est lui aussi, comme ses siens, *Imann* rejeté par la société française. S'être battu pour la France, avoir obtenu des galons ne lui évitent pas d'être servi au réfectoire après les officiers européens moins gradés que lui, contrairement au règlement, d'avoir une solde inférieure à celle des autres collègues européens de même rang, d'être obligé d'obéir à un autre officier de même grade que lui. Son initiation ne l'a pas sauvé de son statut initial, *imann*, qu'il partage avec ceux dont pourtant il s'est séparé.

C'est en tant que militaire qu'il commence, en effet, à prendre vraiment conscience des injustices auxquelles son instruction ne l'avait pas préparé malgré son ampleur: « *Ce que j'ai avalé de siècles, d'auteurs, de mots, de raisonnements, mieux que quiconque vous me l'avez appris. Mon orgueil rentré croissait avec une science que je croyais infaillible, sans borne* » (91).

Pourtant, il a manifesté de la ferveur à partir à la guerre pour défendre les idéaux auxquels son maître l'avait initié: « *Je vous promets, mon cher maître, que je m'y battrais sans faiblir pour le triomphe d'une cause que je sais être,*

malgré vous, la vôtre » (83). Mais, Arezki connaît la désillusion et perd peu à peu confiance dans les valeurs d'humanisme de l'occident qui lui ont été inculquées.

C'est ainsi qu'il décide de brûler tous les livres auxquels il a cru :

« Voici, dit Arezki, que l'heure du grand sacrifice est venue. (...) La flamme, brusquement grossie, (...). Lentement la flamme caressait les feuilles et doucement gagnait de proche en proche Molière, Shakespeare, Homère, Montesquieu (...). Quand le feu eut dévoré le dernier tome et qu'à l'endroit où tant de savoir avait été enfermé, tant de sagesse enclose, il ne resta plus qu'un petit tas de cendres que la brise faisait voler en minuscules papillons noirs, Arezki porta la main sous la ceinture de son pantalon. La patronne entra et (...) commença de vociférer :

- Allons, allons, messieurs...mais...qu'est-ce vous faites là ?

- Je pisse sur les idées, dit Arezki. » (101-102)

Par cet acte, Arezki renie sa foi en l'humanisme et aux valeurs universelles de l'occident. A ce sujet, Malika Hadj Naceur écrit:

« En brûlant les dieux précédemment adorés (ses livres et les idées qu'ils véhiculaient) Arezki répudie sa foi dans l'humanisme européen et se prépare à retourner vers les siens, ayant enfin compris qu'on ne peut s'assumer que parmi eux et que les institutions traditionnelles qu'il dénigrait sont en fait un rempart contre l'aliénation culturelle et sociale. »⁶⁴

En effet, cet épisode signe sa prise de conscience et l'acte de décès de l'assimilation/acculturation d'Arezki. Et l'ultime leçon d'humanisme du maître à ses *disciples* (Arezki et Meddour) semble déjà bien lointaine:

« Un homme digne de ce nom fait que la bête s'éveille mais ne se déchaîne pas. Il se doit d'être bestial avec lucidité, et dans le grand tumulte, derrière les cris de la bête, sait écouter la voix de l'ange. Je vous conseille donc de tenir de vos faits et gestes, voire de vos pensées, un registre précis, détaillé, sans complaisance. Ce journal sera au milieu de la barbarie déchaînée un refuge de conscience et d'humanité, au milieu des ténèbres la flamme qui veille, parce que l'homme ni la vérité ne peuvent périr. » (81)

Cette « leçon » du maître, qui, auparavant leur aurait fait croire qu'elle les « *haussait au niveau d'une humanité supérieure* » (81), ne suscite plus l'enthousiasme. Avec lucidité, Arezki écrit à M. Poiré : « [...] j'ai par

⁶⁴ *La littérature maghrébine de langue française*, Ouvrage collectif, sous la direction de Charles Bonn, Naget Khadda & Abdallah Mdarhri-Alaoui, Paris, EDICEF-AUPELF, 1996.

bonheur oublié tous ceux (les mots du maîtres) qui ne servaient à rien : la moitié des vôtres y ont sombré» (117-118).

Pour lui, ces « mots », au lieu de favoriser son intégration à la société occidentale, l'ont au contraire fragilisé parce qu'ils ne l'ont pas préparé à affronter le rejet et l'humiliation dont il sera l'objet. Arezki, en effet, dans son parcours butte violemment contre cette société française qui ne le reconnaît pas et il juge l'école française responsable de son malheur:

« Il me semble avoir été lâché dans la jungle, sans dents pour mordre, sans armes, pis, gêné d'intelligence, encombré d'innocence et de scrupules, quelque chose comme la victime rêvée, l'agneau du sacrifice. »
(94)

Nous concluons donc à l'échec de la phase de mise en marge en tant que phase intermédiaire dont la finalité aurait dû être le passage au troisième stade du rite : l'agrégation.

Certes, Arezki revient au sein de sa famille, à la fin du roman : « *Arezki entra dans la vie d'Ighzer comme un nageur se jette à l'eau : d'un coup* » (143). Il semble désormais résigné puisqu'il a perdu la volonté de vouloir changer l'ordre des choses exprimée au début du roman :

« Arezki sentit ses yeux se couvrir du voile de jadis et comme jadis il eut envie de cogner, de détruire, de briser, envie de crier à tous ces vieillards qu'ils n'étaient plus des Kabyles, plus des hommes, envie de les chasser tous à coups de bottes. Il se rappela Ricardo, Zerrouk, la gare de Lyon, les corps abandonnés de la rue de la Lyre. Il se rappela surtout le coup de fusil [...]. Il faillit ricaner comme jadis, se retint à temps. » (144)

Son initiation aura finalement fait de lui un être résigné et asocial. Son retour au village se fait par dépit. Il tente bien de compenser la perte de la foi en la parole du maître en intégrant « le parti » politique, mais sans grande conviction (124-125).

LIMINALITE ET IDENTITE CULTURELLE

La désocialisation d'Arezki pose la question de son identité culturelle dans la mesure où celle-ci est censée signer l'appartenance à un groupe culturel donné. Ayant rejeté les valeurs ancestrales de sa communauté et ayant été rejeté par la société française, Arezki se place dans un entre-deux culturel flou et indéterminé. De ce point de vue, il peut être assimilé à un personnage liminaire tel que le définit Marie Scarpa (2009) :

« Est liminaire un personnage bloqué dans un état intermédiaire au cours de son «initiation» (soit dans la construction de son identité individuelle,

sexuelle et sociale). De ce point de vue, c'est un "inachevé", gardant de sa situation d'entre-deux états une ambivalence constitutive. » (221)

Dans *Le Sommeil du juste*, Mouloud Mammeri thématise la marginalisation de son personnage dans le programme narratif de son récit et lui assigne une identité culturelle vacillante. Ainsi, Arezki est un personnage marginalisé dont l'itinéraire, balisé par une série de « décrochages » sociaux depuis l'enfance, lui confère un statut à la fois de *non-initié* et de *sur-initié* tel que défini en ethnocritique:

« Certains personnages (...) ne "passent " pas, ne franchissent pas (ou mal) les seuils et les étapes inhérents à la construction individuelle et sociale de l'identité. Non initiés ou mal initiés – hommes ou femmes "inachevés" culturellement –, ils restent bloqués dans un entre-deux constitutif. Leur ambivalence structurelle (ils ne sont plus ce qu'ils étaient et ne seront jamais ce qu'ils auraient dû être) fait trembler les lignes de partage sur lesquelles se fondent la cosmologie d'un groupe social et qui se jouent précisément dans les espaces-temps de la marge où s'explorent les limites entre les vivants et les morts, le masculin et le féminin, le civilisé et le sauvage. » (Scarpa, 2013 c : 16-17)

L'ambivalence structurelle que supporte Arezki est la conséquence de son apprentissage de la culture occidentale qui l'éloigne de sa famille et de sa culture d'origine lesquelles, au nom du nouveau savoir acquis sont dénigrés. Mais, paradoxalement, ce même savoir devient un obstacle qui ne lui permet ni une intégration de la société française, ni une réintégration à sa société d'origine. Le personnage se désocialise du monde. Il sera définitivement inscrit dans la marge incarnée par la prison où il finit enfermé pour un crime qu'il n'a pas commis.

Arezki est donc un personnage liminaire dont l'identité culturelle est problématique. Celle-ci, inscrite dans le double rejet, a du mal à se construire puisque Arezki tourne le dos à sa communauté, à sa famille et la société française lui tourne le dos. Il n'appartient ni à l'une, ni à l'autre. Son identité reste coincée entre deux cultures, d'où sa position liminaire entre « *les vivants et les morts* », autrement dit « en prison ».

Les limites signifiées dans *Le Sommeil juste* sont à localiser dans l'entre-deux culturel que vit le personnage principal depuis le début du roman. En effet, l'auteur distille le long de son texte des éléments pour représenter Arezki qui le définissent inexorablement dans la marginalité et la liminalité.

En effet, dès son enfance et pour qualifier son existence, Arezki écrit dans une lettre à son maître, M. Poiré : « *Il me semble discerner dans le temps les premiers signes du malentendu dont je subis malgré moi les conséquences. Le*

malentendu a commencé pour moi dès ma première enfance » (89- 90). A cet aveu d'impuissance et à ce malentendu de son existence s'ajoutent des motifs de la marginalité. Rappelons qu'il est le cadet de sa fratrie, position intermédiaire entre Mohand, l'aîné, et Sliman, le benjamin. Jeune, sa ressemblance péjorative à une fillette, représentée dans la société kabyle comme un être fragile, est soulignée à maintes reprises :

« (...) On avait envoyé Arezki chez une vieille sœur de sa mère pour se débarrasser de cette petite fille qui ne servait à rien et qui, quand on lui confiait quatre ou cinq brebis à faire paître, revenait les yeux rouges d'avoir pleuré. » (11)

Et même adulte, à la fin du roman, le gardien de prison évoquera ses « *joues roses* ». Ce « handicap » dont est affublé Arezki est accentué quand Elfried, la femme aimée et dont pourtant il se sépare, le qualifie d'*ange*, que lui-même s'y identifie et que l'auteur lui consacre un chapitre entier intitulé *L'Ange* (79-142).

La question se pose de savoir pourquoi le choix d'un tel personnage, être asexué, intermédiaire entre l'humain et le divin ? Mouloud Mammeri déclare à ce sujet:

« J'ai dans chacun de mes romans défini une espèce de point de référence, de centre auxquels se rapportent tous les événements. Ce personnage qui sert de référent a pour caractéristique, pour nature, en quelque sorte de voir avec lucidité les événements tels qu'ils sont et surtout d'être exigeant (...). C'est la raison pour laquelle chaque fois j'ai choisi un intellectuel. Parce qu'il est plus facile à un intellectuel de conceptualiser le destin humain. »⁶⁵

Conceptualiser le destin humain, voilà donc le rôle assigné à Arezki, comprendre et donc, en quelque sorte, concilier les deux sociétés (occidentale et kabyle). Mais, c'est au prix d'une violente marginalisation qu'il accomplit cette tâche, car il restera entre les deux mondes, dans un *no man's land*. Sa mission de passant ou de médiateur entre les deux cultures est un échec car impossible. Il ne sera que la victime de son acculturation et le témoin impuissant du « *malentendu* » (170) entre les deux sociétés.

Enfin, l'exclusion et la liminalité d'Arezki, se manifestent également dans les propos de certains personnages. Ainsi, pour Sliman, son frère, il est un *Aroumi* (51), un *étranger* (129) ; pour Lounas, le compagnon en lutte contre la société

⁶⁵ Mouloud Mammeri cité par Malika Kebbas, Aicha Kassoul, Maougal M. Lakhdar, dans *Mouloud Mammeri*, op. cit.

coloniale, il est *un égaré* (53) ; Arezki ne sera pas le gardien officiel de la tradition car l'amin⁶⁶ a choisi son jeune frère Sliman pour prendre la place de Mohand, après sa mort, auprès de son épouse *Mekioussa*, alors que la coutume le désignait. Il n'épousera pas non plus Elfriede connue durant la guerre. Arezki, n'établira, par conséquent, de lien social ni avec la société kabyle ni avec la société française. Son initiation l'a « *arrach(é) à un peu de ce qui avait été* (lui) », sans faire de lui quelqu'un d'autre, mais suffisamment effective pour rendre sa réinsertion dans son monde initial. Son père assimile sa position à la mort :

« Tu n'as pas d'amis pour te réjouir avec eux, pas d'ennemis à haïr, tu es mort aux choses et les choses mortes à toi. Tu traverses tout comme un étranger...comme le mendiant hagard dont un voile couvre les yeux ouverts mais aveugles. Alors pourquoi tes yeux brûlent-ils ? (...) Un jour tu reviendras, si tu continues à revenir encore ; et tu seras loin, si loin que c'est à peine si on reconnaîtra à l'horizon tes traits flous, et puis même cette vague silhouette de toi fondra dans le ciel... là-bas...dans le bleu...personne ne te pleurera, mais tu seras mort tout de même. » (92)

Le père confirme ainsi qu'Arezki est à la « limite entre les vivants et les morts », stade liminal que le roman donne à lire comme celui d'un personnage d'un mort parmi les vivants, « prisonnier » pour l'éternité (fictive). Certes, ce statut de « mort-vivant » d'Arezki, qui a rejoint la France avant de revenir dépité, diffère de celui de son frère Mohand qui a, lui aussi rejoint la France, mais pour y travailler avant de revenir, lui aussi dépité, pour attendre la mort parce qu'il a contracté la tuberculose à l'usine.

Mais que ce soit pour le premier, qui a eu foi en la société française au détriment de la sienne, ou pour le second, dont les motivations étaient alimentaires, le contact avec la société française s'avère funeste.

Nous pouvons conclure que le roman de Mammeri, en thématissant le conflit culturel que nous évoquions plus haut, repose sur la thèse de l'impossible rapprochement des deux communautés, quelle que soit la modalité d'approche du protagoniste : le bon sens du père échoue devant le Komisar, la neutralité de Mohand vis-à-vis des deux sociétés avant sa maladie et son retour, et la tentative d'assimilation d'Arezki.

⁶⁶ Camille Lacoste-Dujardin définit l'*amin* comme le titre attribué à un chef de village, ou un président de la jemaâ (l'assemblée), élu parmi les hommes adultes. Il fait aussi office de maire du village: il administre les biens et les finances des habitants et assure l'ordre dans le village.

La barrière entre les deux sociétés est insurmontable : d'un côté une société kabyle archaïque, qui oblige le jeune Slimane à épouser sa belle-sœur alors qu'il est amoureux d'une autre, obligée elle-même à en épouser un autre ; de l'autre, une société française qui, dans ses actes, s'inscrit en faux contre ses discours humanistes.

Le sommeil du juste raconte le destin funeste de ceux, comme Arezki, Mohand, ou le père, ont eu affaire à elle : Arezki est victime de l'école française, de ses livres et de son instituteur ; Mohand, des usines Renault ; le père, de l'administration coloniale.

Comme le suggère le roman, ce sort historique funeste des personnages, inscrit explicitement la colonisation dans la malédiction séculaire qui frappe la famille et le village. Cette inscription de l'historique dans la logique maléfique explique la fin du roman : le meurtre du cousin Toudert, à la fois ennemi « maudit » du clan et allié de l'administration coloniale contre les gens du village. Il devait payer sa dette, celle du sang, contractée par son aïeul, et celle de l'histoire, qu'il a contractée lui-même en vendant les siens à l'ennemi.

BIBLIOGRAPHIE

ABBES-KARA Y.A, « Métissage linguistique et culturel dans l'œuvre romanesque de l'écrivain Algérien francophone : Mouloud Mammeri », in C. Condei, J.-L. Dufays et C. N. Teodorescu (Eds), *Métissage culturel. Effets de la mondialisation chez les écrivains francophones*, Craiova, éd. Universitaires, 2009, pp.87-106.

ARON P, SAINT-JACQUES D., VIALA A., *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, PUF, 2002.

DJAOUT T, *Entretien avec Tahar Djaout*, Alger, éd. Laphomic, 1987.

LANASRI A., *La littérature algérienne de l'entre- deux- guerres. Genèse et fonctionnement*, Publisud, 1995.

MAMMERI M., *Le Sommeil du juste*, El Dar El Othmania, 2005 (1^{re} ed. 1955).

KEBBAS M, KASSOUL A, MAOUGAL M.L, *Mouloud Mammeri*, Casbah édition, Alger, 2008.

SCARPA M., *L'Eternelle jeune fille. Une ethnocritique du Rêve de Zola*, Edition Honoré Champion, 2009 a.

SCARPA M., « Le personnage liminaire », *Romantisme*, n°145, 2009 b, pp. 25-35. URL : www.cairn.info/revue-romantisme-2009-3-page-25.htm

SCARPA M., « L'ethnocritique de la littérature présentation et situation », in *Multilinguales*, n° 01, Université de Bejaia, 2013, pp.7- 18.

Disponible sur le site:

<http://www.univ-jajaia.dz/documents/multilinguales/version%20integrale.pdf>

PRIVAT J-M., SCARPA M., « Présentation. La culture à l'œuvre », *Romantisme*, n° 145, 2009, pp. 3-9. Consultable sur le site : www.cairn.info/revue-romantisme-2009-3-page-3.htm
VAN GENNEP A., *Les rites de passage. Étude systématique des rites*, Picard, 1981, (1^{re} éd.1909).

HAMIDOU Nabila*
Université d'Oran

**LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN ALGERIE
ENTRE REPRESENTATIONS ET CONNAISSANCES CULTURELLES**

Résumé

Enseigner une langue est pensé dans son essence comme une activité culturelle. Enseigner une ou plusieurs langues, c'est éduquer à une diversité linguistique, et par là culturelle. De plus, l'éducation à la diversité linguistique et culturelle est une éducation au dialogue et à la tolérance, et favorise la communication interculturelle

L'enseignement de la culture est nécessaire à l'apprentissage d'une langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture. C'est grâce à ce lien interculturel que les apprenants réalisent l'altérité comme une ouverture sur soi et sur autrui.

Mots clefs : Enseignement – apprentissage - langue française – représentations - interculturel.

**THE INTERCULTURAL DIMENSION IN TEACHING/LEARNING FRENCH
IN ALGERIA BETWEEN REPRESENTATIONS AND CULTURAL KNOWLEDGE**

Abstract

Teaching language in essence is conceived a cultural activity. To teach one or several languages is to educate for linguistic diversity and hence cultural diversity. Furthermore, education for linguistic and cultural diversity is an education for dialogue and tolerance. It also enhances cross-cultural communication.

Teaching culture is necessary for language learning, as knowing language is indispensable for accessing culture. It is thanks to this cross-cultural link that learners understand otherness as openness to oneself and others.

Key words: Teaching - learning - French Language - representations - cross-cultural.

***HAMIDOU Nabila** est maître de conférences en didactique des langues, à l'université d'Oran (Algérie). Elle est membre du laboratoire de recherche «langue française au Maghreb – pratiques de suivi et évaluation de compétences en francophonie » (LAFRAMA).

Elle a publié de nombreux articles surtout dans le domaine de la didactique des langues dont:

- « Du programme de français... à l'enseignement de la langue en 1^{ère} A.S », in *Resolang*, n°1, Université d'Oran/Université de Lyon, 2008, pp. 115-122.

- « L'altérité comme valeur sûre de l'enrichissement individuel », in *Résolang*, n°3, Université d'Oran/Université de Lyon, 2009, pp. 69-77.

- « Le manuel dans l'institution scolaire. Approche pédagogique », in *Resolang*, n°4, Université d'Oran/Université de Lyon, 2009, pp. 97-104.

- « Le manuel de 1^{ère}As comme espace d'une représentation de soi et de l'autre », in revue *Insaniyat*, n°43, juillet 2009.

- « Pour un enseignement interculturel de la langue française en Algérie dans un contexte de mondialisation », in *Passerelles*, n°6, Anwar Eaârifa, 2013.

**LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN ALGERIE
ENTRE REPRESENTATIONS ET CONNAISSANCES CULTURELLES**

Dans une perspective interculturelle, l'enseignement d'une langue étrangère exige la prise en considération des éléments historiques, géographiques et ethniques. Il n'est plus possible que les élèves (apprenants) réfléchissent à leur « *vivre ensemble* » de manière « mono- culturelle ». On peut supposer incontournable qu'ils s'ouvrent aux autres, à l'altérité, au dialogue ; qu'ils s'intéressent aux métissages culturels et qu'ils comprennent que le monde dans lequel ils vivent est un monde à partager.

Parler de dimension culturelle dans l'enseignement d'une langue en général et d'une langue étrangère en particulier est un fait tout à fait conséquent puisque cette dimension est derrière toute pratique langagière. La relation langue-culture est si étroite qu'elle constitue les deux faces d'une même pièce, ou mieux, d'une même page.

L'enseignement de la culture est sous-jacent à la pratique scolaire quotidienne de la langue cible.

Nous convenons donc avec Geneviève Zarate (1995) qu'on ne peut pas apprendre une langue en évacuant la culture. Martine Abdallah-Preitcelle (2001) est du même avis. Elle s'interroge sur le fait que l'on puisse enseigner une langue étrangère sans l'ancrer dans sa culture. Pour elle, la dimension interculturelle de l'enseignement s'impose d'elle-même parce que dès que l'*Autre* est convoqué, comme ici à travers sa langue, nous sommes d'emblée dans la diversité culturelle. Elle préconise donc de mettre en œuvre des démarches pédagogiques pour en favoriser la prise de conscience.

Selon elle (2004), en effet, « *le discours interculturel induit un questionnement autant sur les autres cultures, sur autrui, que sur sa propre culture. C'est ce processus en miroir qui fonde la problématique interculturelle* » (p. 28).

La représentation que nous avons de celui qui parle la langue que nous avons à apprendre influence considérablement l'apprentissage. Il convient d'en prendre conscience et de développer des pistes pédagogiques dans ce sens.

Nous allons, dans le cadre de cet article, traiter de la dimension interculturelle dans l'enseignement de la langue française en Algérie, à travers

une enquête faite auprès d'enseignants et d'apprenants de la région Ouest de l'Algérie.

Pour des résultats fiables, nous avons évité dans un premier temps toute inférence du type: « il se pourrait que tel enseignant ait dit cela parce que... », nous limitant à l'explicite observable. Il ne s'agit pas de spéculer sur les non-dits mais d'analyser ce qui est clairement exprimé. L'interprétation ne surviendra que dans un second temps.

Compte tenu de quelques difficultés d'ordre linguistique de certains apprenants, nous leur avons permis de répondre dans leur langue maternelle. Pour ceux qui ont répondu en langue française, nous pensons qu'il faudrait s'attacher davantage à la signification de la réponse et non à ses signifiants. Autrement dit, nous avons mis de côté l'aspect formel des réponses telles le lexique, l'orthographe et la syntaxe.

Les résultats de l'enquête que nous avons menée révèlent que ce qui est surtout ciblé en classe de langue c'est la maîtrise de la langue dans sa seule dimension linguistique. La dimension socioculturelle quant à elle est mise à l'écart par beaucoup d'enseignants et n'est abordée qu'accidentellement. En effet, 68% des élèves interrogés affirment qu'ils travaillent en classe de langue beaucoup plus sur la langue que sur le pays.

Concernant la conception de l'apprentissage culturel de la langue française, les enseignants sont restés très évasifs. D'aucuns disent qu'apprendre la culture véhiculée par la langue n'est ni nécessaire ni obligatoire pour la maîtrise de cette langue. D'autres se défendent en expliquant que les élèves ne s'y intéressent pas car ne posent aucune question quant à cette dimension.

Les résultats de l'enquête faite auprès des élèves montrent pourtant le contraire. En effet, ce qui ressort de l'analyse des réponses données par les apprenants, c'est le besoin de connaître les français dans leur dimension anthropologique : avoir une idée sur leurs coutumes, leurs traditions, leur culture, leur façon de penser. Ils veulent aussi jeter un regard sur la politique et les lois françaises, avoir une idée sur l'histoire de cette nation, connaître sa géographie et ses monuments historiques. Nous avons été très surprise par les réponses de beaucoup d'apprenants.

En effet, leurs connaissances culturelles concernant ce pays qu'est la France restent très larges ; ils connaissent les principales villes de France ; ils citent dans leurs réponses tous les plus beaux monuments de Paris. La *Tour Eiffel* est en première position avant la capitale qui l'abrite, en deuxième position. Viennent ensuite les *Champs Elysées* en troisième position, puis d'autres villes.

Concernant leurs connaissances de la culture française, neuf personnalités célèbres ont été citées. Sont évoqués, dans l'ordre décroissant, *Victor Hugo*, *Jacques Chirac*, *Zidane*, *Nicolas Sarkozy*, *Smaïne*, *Napoléon*, *Molière*, *Jules Verne* et *Rousseau*.

Victor Hugo est considéré comme l'un des symboles culturels des plus emblématiques de la littérature française. Quant à *Zidane*, son succès planétaire a fait de lui un médiateur culturel qui relie, dans une même représentation, des générations entières de différents horizons et de différentes cultures. Il en est de même pour *Smaïn*, cet Algérien qui a su s'intégrer dans la société française et qui incarne la réussite sociale.

D'autres éléments culturellement marqués peuvent être signalés. Citons le *Coq gaulois* (emblème français du sport, de la mode, de la gastronomie), le *Moulin Rouge* (cabaret mythique), le *Festival de Cannes* (célèbre rencontre cinématographique).

Cette première étape nous a permis d'évaluer les connaissances des élèves quant à la culture française. Nous devons avouer que certaines réponses nous ont étonnée et impressionnée. Nous ne nous attendions pas à autant d'informations. Cela montre l'intérêt accordé par les apprenants à la culture française; ce qui va, encore une fois, à l'encontre de ce qu'affirment les enseignants.

La deuxième étape consistait à faire ressortir les clichés et les stéréotypes qu'ont les élèves par rapport à ce pays, à ses ressortissants et à sa langue.

Dans l'esprit des apprenants, en effet, la France est un pays développé où règnent la démocratie, le respect et la tolérance, où tout le monde est libre de faire ce qu'il veut, où tout le monde a du travail et peut mener la belle vie. En somme, pour eux, la France représente l'Eldorado.

Nous estimons que le danger ne réside pas dans le rapport à l'Autre, mais dans la façon de se représenter l'Autre à travers une image valorisante ou dévalorisante. Dans le cas qui nous intéresse, l'image de la France est celle d'un « *pays de Cocagne* ». Quant au Français, il apparaît dans l'ordre des réponses données, comme quelqu'un de raciste, mais instruit, cultivé, travailleur, sérieux, moderne, poli.

Autant de qualificatifs qui nous installent toujours dans cette image valorisante de l'Autre, très souvent opposée à une image dégradante du moi. Or cette image comme toute image stéréotypée est très réductrice, et nous pensons que le premier souci de tout enseignant de langue étrangère est de faire prendre conscience à ses élèves de la relativité de leurs points de vue concernant les autres cultures.

A la question de savoir, de la composante socioculturelle et de la composante sociolinguistique, qu'elle est celle qui est inhérente aux objectifs visés, 38% des enseignants interrogés mettent l'accent sur la composante sociolinguistique, qualifiée de composante-clé. Cette composante est assimilée à la dimension cognitive (savoirs et savoir-faire) permettant d'anticiper et de gérer une diversité de situations auxquelles les élèves sont (et seront) confrontés, dans différents contextes et différentes situations où ils doivent réagir (répondre) le plus adéquatement possible, non seulement par l'utilisation de structures langagières adaptées, mais également par des comportements et des stratégies d'ajustement appropriés⁶⁷.

Pour 40% d'entre eux, la langue ne peut être apprise de manière technique, c'est-à-dire sans les soubassements culturels que véhicule cette même langue. Sans le non-dit, la langue n'est qu'un corps sans âme. Ils affirment que la communication, met en jeu non seulement des dimensions verbales mais également d'autres, non-verbales, explicites et implicites, visibles et invisibles. Par ailleurs peut-on dissocier les deux dimensions ?

Pour le Conseil de l'Europe (2001), par exemple,

« La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes. » (p. 18)

Nous pouvons dire, en effet, que, dans le contexte de communication, la compétence linguistique associe les deux composantes, socioculturelle et sociolinguistique, qui deviennent ainsi indissociables.

Mais, dans les programmes de 1^{re} année secondaire, les compétences de communication visées sont essentiellement sociolinguistiques. Il s'agit de faire acquérir à l'apprenant des savoirs linguistiques et des savoir-faire discursifs. Cependant, puisque « *la conception communicative de la langue doit être (re)*

⁶⁷ Selon Evelyne Rosen, dans son article intitulé « La mort annoncée des "quatre compétences" - pour une prise en compte du répertoire communicatif des apprenants en classe de FLE », « *La compétence sociolinguistique renvoie à la fois aux règles socioculturelles et aux règles discursives, c'est-à-dire à la capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations* », in *Glottopol*, n°6, juillet 2005, pp.120-133. Consulté sur le site: glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_6/gpl6_07rosen.pdf

contextualisée dans ses usages sociaux » (Gohard - Radenkovic, 1999 : 185), l'ensemble de ces compétences nécessite la maîtrise d'autres compétences comme les compétences socio- culturelles qui sont à la base des compétences comportementales. Ainsi donner des informations, exprimer un point de vue ou bien raconter des événements fictifs ou en relation avec le vécu, comme cela est inscrit dans le programme de 1^{re} AS, suggère que l'apprenant soit déjà familiarisé avec les règles de conversation dans la langue étudiée.

De la même façon, les textes officiels algériens, comme le *Référentiel Général des Programmes* (2006) du ministère de l'éducation nationale, insistent sur la nécessité d'appréhender l'Autre sans parti pris: « *Les programmes éducatifs doivent inscrire, au nombre de leurs objectifs, l'information objective sur les cultures, les civilisations, l'évolution des métiers, des professions et des marchés de l'emploi* (Référentiel des programmes » (p. 11).

Le discours de la plupart des enseignants, quant à cette question, rejoint indubitablement le discours politique dans sa conception de l'enseignement / apprentissage d'une langue. Ils s'accordent sur le fait que l'essence même de l'apprentissage d'une langue étrangère est tout son contenu culturel, toute la vision du monde qu'elle véhicule.

Dans cette optique, l'enseignant doit se considérer, selon l'expression de Zarate et Byram (1997: 09), comme « *un intermédiaire culturel* » entre sa propre culture et la culture de l'Autre.

Cependant, la réalité de la classe est tout autre. Ainsi pour la question de savoir si pour l'apprenant, il était nécessaire de connaître la culture sous-jacente à la langue étudiée, 80% des enseignants répondent par l'affirmative ; les autres l'occulent complètement pendant leurs cours et ne se préoccupent que de la seule dimension linguistique.

Pourtant, les pédagogues, les textes officiels, comme nous l'avons souligné, recommandent d'enseigner la langue étrangère en l'insérant dans son contexte culturel. Cette façon d'aller à la rencontre de l'Autre devrait être privilégiée dans l'enseignement des langues étrangères parce qu'elle favorise à la fois la maîtrise technique en même temps qu'une meilleure connaissance de la culture des pays concernés. Ce bénéfice est d'autant plus appréciable qu'il prépare l'apprenant à la mobilité internationale, clé de voûte du nouveau dispositif de l'enseignement universitaire en Algérie⁶⁸.

89% des enseignants sondés estiment que l'objectif principal de l'enseignement / apprentissage d'une langue est de développer la disponibilité et la volonté de communiquer avec l'Autre. Ils affirment qu'apprendre une

⁶⁸ Il s'agit du dispositif LMD (Licence - Master - Doctorat) mis en place à l'université en 2004.

langue étrangère, c'était construire un pont qui relie deux interlocuteurs différents afin de comprendre l'autre et de l'accepter avec sa différence; ou encore que c'était un pas vers l'ouverture et la connaissance de l'Autre; d'autres vont plus loin en répondant que le salut des nations serait aujourd'hui dans l'interculturalité car la planète était devenue un petit village.

Quelles que soient les réponses données par les enseignants, tous s'accordent à dire que cet état de fait est dû à la mondialisation qui l'impose et que grâce aux nouvelles technologies, les hommes de toutes les nations peuvent communiquer entre eux et s'ouvrir sur le monde.

« *Communiquer, c'est entrer en relation avec l'Autre, l'ailleurs, le différent, c'est instaurer un mouvement à double polarité, un dialogue au sens technique du terme* », selon Martine Abdellah-Pretceille et Louis Porcher (2001: 5). Notons bien l'expression « *entrer en relation* » qui suppose une relation d'échange, de contact et de correspondance.

Zarate (1995), définit la classe de langue dans le même sens: « *un des lieux où la culture du pays de l'élève et la culture étrangère enseignée entrent en relation* » (p.11).

Ainsi, l'enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère ne peut se concevoir sans un rapport à l'Autre et la loi d'orientation sur l'éducation nationale du 23 janvier 2008 du ministère algérien de l'éducation nationale, parue au journal officiel va dans le même sens.

En effet, dès le titre premier, « *Les fondements de l'école algérienne* », « *Les finalités de l'éducation* », il est précisé que

« L'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle. » (Chapitre 1, art. 2)

Cette finalité d'ouverture de l'école sur les autres civilisations revient explicitement, dans le texte de cette loi, à l'enseignement des langues étrangères:

« Dans le cadre de sa mission fixée à l'article 44 ci-dessus, l'enseignement fondamental vise, notamment, à permettre la maîtrise d'au moins deux langues étrangères en tant qu'ouverture sur le monde et moyen d'accès à la documentation et aux échanges avec les cultures et les civilisations étrangères. » (Titre III, Chapitre III, art.45)

Apprendre la langue de l'Autre aide l'apprenant à communiquer avec lui en ayant une meilleure compréhension de sa culture et de son mode de penser.

Nous avons voulu savoir si les enseignants faisaient une quelconque différence entre enseignement de la culture et formation à une compétence interculturelle. Sous la rubrique « néant », nous avons regroupé les enseignants qui ont affirmé ne pas savoir et ceux qui n'y ont pas répondu du tout. Ils représentent une proportion de 39%.

Nous considérons les non-réponses comme une inaptitude de la part de ces enseignants à réagir à cette question par méconnaissance du domaine. 36% des enseignants interrogés ont donné des réponses erronées. Entre les réponses fausses et les non-réponses, nous constatons que 75% des enseignants ignorent la différence qui peut exister entre enseignement de la culture et formation à la compétence interculturelle.

Les réponses données par les 25% restants sont très variées, mais elles convergent toutes vers un point commun : former l'apprenant à la compétence interculturelle, c'est lui apprendre à connaître et à reconnaître l'Autre, à s'ouvrir sur les idées et les croyances des autres, à échanger avec l'Autre et construire ses relations avec les autres populations du monde.

Quant à l'enseignement de la culture, ces enseignants le ramènent tous à l'enseignement des normes et des valeurs d'une société.

Il ne s'agit pas de transmettre uniquement des connaissances culturelles mais d'aller au-delà, dans une optique interculturelle où la compétence de communication « *reposera sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers* » (ibidem.). Il est ainsi indispensable de dépasser le civilisationnel dans l'apprentissage d'une langue pour intégrer toute une vision du monde révélatrice des différences et des similitudes entre deux ou plusieurs cultures. Ainsi,

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. »
(Conseil de L'Europe, 2001: 09)

A la question de savoir quelles activités mettre en place en classe en vue d'asseoir une compétence interculturelle et quels supports choisir, 90% des réponses données par les enseignants mentionnent uniquement les supports sans spécifier les tâches. Ils assimilent le support à la tâche, mais n'en donnent aucune description.

Les 10% restants citent des activités proposées aux apprenants de manière générale et très vague. Quant aux supports utilisés, les textes littéraires et scientifiques restent les plus prisés.

Partant du postulat selon lequel l'apprentissage interculturel repose sur la communication, le vécu commun et l'intérêt de connaître l'Autre, nous pensons que pour faire prendre conscience aux apprenants des différences et pour développer la capacité de communiquer efficacement avec ceux qui sont différents, l'adoption d'un enseignement de type transversal et l'introduction de situations réelles devraient être prises en considération. Pour cela, des activités qui impliqueraient l'apprenant devraient être développées. Il devient nécessaire de réfléchir à des situations dans lesquelles l'apprenant puisse accomplir des tâches à finalité collective.

Dans une vision interculturelle, certains enseignants interrogés parlent de partir effectivement d'une situation réelle de la culture source et d'aller vers la culture cible en utilisant la même situation (exemple : le temps et l'espace). D'autres estiment devoir utiliser le cinéma, le théâtre, la chanson, la littérature et la poésie, pour installer cette compétence chez l'apprenant. D'autres encore préfèrent recourir à des textes de différents auteurs appartenant à des cultures différentes avec des thèmes variés et motivants pour l'apprenant.

D'après Abdellah-Preteuille M. (2004):

« L'inter-relation de la langue et de la culture, depuis longtemps reconnue par les ethnologues et les anthropologues, est considérée désormais comme un point d'ancrage de l'enseignement de toute langue vivante. Il ne s'agit plus de juxtaposition des apprentissages, mais de complémentarité. » (p. 170)

Cette inter-relation peut se faire à travers l'étude de l'histoire du pays, de sa géographie, de sa société et de sa littérature, etc. Mais il faudrait prendre conscience aussi, que « *pour appréhender une culture, [il nous faut] tenir compte des transformations politiques et sociales* » (ibidem, p.171). L'internationalisation de la vie a fait que les sociétés entrent en contact et se transforment. C'est pourquoi J.-P. Warnier (2004) pense que « *les langues et les cultures changent, car elles sont immergées dans les turbulences de l'histoire. Afin d'assurer leur fonction d'orientation, elles doivent intégrer le changement* » (p.13).

C'est en cela que l'enseignement de la langue étrangère en général, et celui de la langue française en particulier deviennent des témoins de ces transformations.

Par ailleurs, certaines réponses montrent le souci qu'ont certains apprenants du regard de l'Autre. En effet, il leur semble primordial de savoir comment ce dernier les voit et les perçoit. C'est ce que nous retrouvons distillé dans les réponses aux questions posées.

Nous pensons que le désir de se valoriser aux yeux de l'Autre et de valoriser sa culture pousse l'apprenant à chercher son image dans le regard de cet autre qu'il perçoit lui-même à travers des clichés. « *Pourquoi ils sont beaucoup plus intelligents que nous et pourquoi ils réussissent ?* » est un exemple de réponse stéréotypée donnée par l'apprenant.

Apprendre une langue étrangère signifie « *sortir de son monde* », s'ouvrir à d'autres mentalités et à d'autres valeurs. L'enseignement d'une langue étrangère consiste par conséquent à s'affranchir des limites de son environnement culturel originel. L'équilibre social est assuré par l'appropriation d'une culture par une communauté donnée, la capacité à comprendre le monde qui nous entoure. C'est la manière dont notre communauté exprime sa culture qui forge notre personnalité et nous donne nos connaissances⁶⁹.

Un des besoins d'un apprenant d'une langue étrangère est, fondamentalement, de connaître la culture véhiculée par cette langue. Cette connaissance est nécessaire à l'apprentissage de la langue, comme la connaissance de cette dernière est nécessaire à l'accès à la culture.

C'est grâce à ce lien interculturel que les apprenants réalisent l'altérité comme une ouverture de soi et vers autrui. Convenons avec Michel Serres que « *tout apprentissage suppose une inclusion, un accueil, et je décris simplement l'idéal de l'éducation comme l'ouverture à toutes les altérités possibles* »⁷⁰.

C'est l'assimilation à soi de l'Autre qui devient de soi-même. Cela n'est possible qu'à travers une éducation dont l'objectif est cette «inclusion de l'Autre» dont parle M. Serres.

L'apprentissage des langues permet de « *voir* » les différences dans les formes d'expressions du monde. Ce processus est multifonctionnel dans le sens où il permet non seulement de découvrir une langue et sa culture mais également d'intégrer les différences dans sa propre culture.

Nous savons que les cultures sont socialisées, c'est-à-dire que chaque société possède la sienne propre et qui est différente de celles des autres sociétés. Chacune s'est construite à sa façon, charriant une manière spécifique de penser, de voir, de ressentir et d'être.

⁶⁹ Conférence du CAP, 11-13 octobre 2002. www.incd.net/docs/CapeTownDeclarationF.htm. Trois jours de discussions ont regroupé 186 délégués de 37 pays autour du thème « *Favoriser la diversité culturelle et le développement: stratégies locales, nationales et mondiales* ».

⁷⁰ Interview de Michel Serres, en 1993, dans *l'Hebdo*, à l'occasion de la parution de son livre, « *La Légende des Anges* ». Consultable sur le site :

<www.wedu.ge.ch/CPTIC/publications/formntic/vert08.html>

L'apprentissage d'une langue nous met face à cette différence et à cette altérité qu'il est bénéfique d'intégrer, puisque l'éducation à la tolérance et à la paix dépend en grande partie de cette capacité d'intégrer l'Autre avec ses spécificités et ses particularités.

C'est pour cela que « *tout enseignement/apprentissage des langues est ainsi mis en relation avec d'autres comportements, d'autres croyances, rythmes et habitudes, d'autres paysages, d'autres mémoires* » (J.-C. Beacco, 2000 :15).

L'individu s'émancipe et son épanouissement se fait grâce à cette altérité qui tend à percevoir l'Autre comme l'autre de soi. Ignorer la culture de l'Autre ou la rejeter par convictions religieuses ou idéologiques ne peut qu'engendrer des formes extrêmes, telles que le racisme et la violence. Aujourd'hui, la mondialisation touche de manière significative la vision traditionnelle des échanges entre les peuples, et, entre autres, celles liées aux identités culturelles et aux modes de penser et d'agir.

L'introduction du plurilinguisme est devenue l'une des tendances mondiales de l'éducation. C'est pour cette raison, qu'en matière d'enseignement des langues étrangères, qu'il est devenu impératif d'appliquer le principe d'ouverture sur les cultures du monde rappelée à plusieurs endroits de la loi d'orientation évoquée ci-dessus.

La mondialisation a permis à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de se redéployer. Il doit permettre aux élèves algériens d'accéder directement aux connaissances universelles, et de s'ouvrir à d'autres cultures.

Il est ainsi clair que la portée culturelle et civilisationnelle d'une langue ne peut être ignorée, et doit être saisie à travers son apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

ABDELLAH PRETCEILLE Martine, *L'Education interculturelle*, Paris, PUF, 1999 (1^{ère} édition), 2004 (2^{ème} édition).

ABDELLAH PRETCEILLE Martine & PORCHER Louis, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF, 1996 (1^{ère} édition), 2001 (2^{ème} édition). BEACCO Jean Claude, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris, Hachette, 2000.

CONSEIL DE L'EUROPE, Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: *apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Didier, 2001.

Disponible sur HYPERLINK:

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

WARNIER Jean-Pierre, *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte, 2003, (réédition 2004).

ZARATE Geneviève, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, 2004.

REFERENTIEL GENERAL DES PROGRAMMES, document émanant du Ministère algérien de l'éducation nationale, 2006.

WEBOGRAPHIE

- Zarate.G, Byram.M, Neuner.G, « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », dans M. Byram, G. Zarate et G. Neuner (Dirs), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg, Edition du conseil de l'Europe, 1997, pp. 9-41. Disponible sur: www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetenceSocioculturelle_FR.doc

- Conférence du CAP, 11-13 octobre 2002. « Favoriser la diversité culturelle et le développement: stratégies locales, nationales et mondiales ». Consultable sur le site : www.incd.net/docs/CapeTownDeclarationF.htm

- Loi n° 08-04 du 15 Moharram 1429 correspondant au 23 janvier 2008 portant Loi d'Orientation sur l'Education nationale, Journal Officiel n°4 du 23 janvier 2008. Consulté sur le site:

www.joradp.dz/FTP/jo-francais/2008/F2008004.pdf

BENAMAR Rabéa*
Université Abou Bekr Belkaid
Laboratoire DYLANDIMED
Tlemcen - Algérie

**LA LANGUE MATERNELLE, UNE STRATEGIE
POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LA LANGUE ETRANGERE**

Résumé

La situation sociolinguistique algérienne se caractérise par la présence de plusieurs langues. Cette diversité langagière engendre l'apparition de nombreux phénomènes (tels que les emprunts, l'alternance codique, etc.) que l'on retrouve aussi dans des interactions didactiques. Aussi, interrogerons-nous, dans cet article, sur la place et le rôle de la langue maternelle en classe de français langue étrangère en Algérie ; ceci à partir d'interactions en cours de français et d'entretiens avec des enseignants et des élèves du secondaire. A cet effet, nous voudrions vérifier l'idée selon laquelle la mise en œuvre de stratégies (en particulier le recours à la langue maternelle) est nécessaire à la fois à l'intercompréhension et au déblocage de la communication en classe de français langue étrangère.

Mots clefs : langue maternelle - français langue étrangère - alternance codique - stratégie - communication.

**THE MOTHER TONGUE, A STRATEGY FOR TEACHING/LEARNING
FOREIGN LANGUAGE**

Abstract

The Algerian sociolinguistic situation is characterized by a variety of existing languages. This linguistic diversity led consequently to the emergence of many phenomena (such as borrowing, code-switching, etc.) mainly observed in educational interactions. So, an important question is posed in this article about the position and the role of the mother tongue in French as a foreign language in the Algerian context; in interactions and interviews with both secondary teachers and students. To this end, we would like to test the idea that the implementation of strategies (the use of mother tongue in particular) is necessary both to mutual understanding and releasing communication in an FFL classroom.

Key words: mother tongue - French as a foreign language - code switching - strategy - communication.

* **BENAMAR Rabéa** est maître de conférences en didactique des langues, à la faculté des lettres et des langues de l'Université Aboubekr Belkaid (Tlemcen). Elle est membre du laboratoire de recherches en « Dynamiques des langues et Discours en Méditerranée » (DYLANDIMED – U. Tlemcen). Elle est titulaire d'une thèse de doctorat, intitulée « Revalorisation de l'oral en classe de FLE au département des lettres arabes (Tlemcen) et son apport dans les interactions comme véhicule des apprentissages », et auteur de publications telles que « *L'oral dans l'écrit des étudiants. Analyse des marques récurrentes* » (in *Resolang* n° 2, Décembre 2007), et « *Stratégies d'aide à la production orale en classe de FLE* » (in *Synergies Algérie*, n° 8, 2009).

**LA LANGUE MATERNELLE, UNE STRATEGIE
POUR ENSEIGNER/APPRENDRE LA LANGUE ETRANGERE**

La langue maternelle (désormais LM)⁷¹ est caractérisée par le fait qu'elle est acquise de façon naturelle. Selon Vygotski (1985), l'apprentissage de la LM s'opère de manière inconsciente et elle est acquise par l'enfant spontanément à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement immédiat. Alors que l'apprentissage d'une langue étrangère (désormais LE) commence par la prise de conscience et l'existence d'une intention.

Ainsi, apprendre une LE est un processus qui sollicite plus d'efforts que l'apprentissage d'une langue maternelle qui, au contraire, est un fait plus naturel se constituant quasi spontanément. La particularité des interactions, en classe de LE, est que la langue est à la fois l'outil de transmission des savoirs et l'objet même de l'enseignement/apprentissage de cette langue. En apprenant la LE, l'élève découvre un autre système linguistique et une autre culture. Le caractère scolaire de l'apprentissage d'une LE présuppose des difficultés quant à son enseignement/apprentissage. Il devient alors impératif de prendre en compte toutes les données relatives à ce dernier.

En ce sens, nous distinguerons, comme le font R. Porquier et B. Py (2004 : 59) dans le domaine de l'appropriation d'une langue, deux niveaux d'interaction : le contexte macro qui renvoie aux déterminations sociales au sens le plus large, et le contexte micro, qui dans notre cas correspondrait à la salle de classe. Nous pouvons appliquer cette distinction à notre étude dans la mesure où nous pensons que le premier contexte peut influencer le second. En Algérie, l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE), se déroule dans un contexte sociolinguistique, institutionnel, historique, etc. particulier. La spécificité de ce contexte linguistique engendre inévitablement des phénomènes particuliers (comme l'alternance codique). Cependant,

⁷¹ Bien que cette notion soit très ambiguë (cf. Dabène, 1994), nous entendons par LM, celle apprise par le sujet dans son milieu familial ou bien celle de sa première enfance. En ce sens, on peut aussi parler de langue 1 (L1) qui désigne la langue de première socialisation. Ici, la L1 des élèves et des enseignants est l'arabe dialectal ou 'darija'.

certain⁷² voient dans la LM une source de difficultés et d'erreurs. Pourtant, sur le terrain, il en est autrement, où enseignants et apprenants recourent souvent à la LM. En fait, c'est une pratique naturelle conforme à toute situation de communication de contact de langues (Causa, 2002).

Ceci nous amène à nous poser la problématique suivante : l'alternance codique⁷³ peut-elle avoir un rôle stratégique en classe de FLE ?

Nous postulons, dans le cadre de cette recherche, que l'alternance codique est une stratégie de communication et que le recours à la LM permet de maximiser l'efficacité de la communication aussi bien du côté de l'élève, pour qui elle peut servir de « langue d'appui » (Castellotti, 2001) que du côté de l'enseignant. Nous adhérons à l'idée que les ressources langagières multiples des interactants pourraient être mises à profit en classe de FLE.

Pour vérifier notre hypothèse, nous distinguerons entre alternances relais et alternances tremplins (Moore, 1996) et nous nous appuyerons sur les stratégies proposées par M. Causa (2002) ainsi que sur les différentes catégories d'alternances codiques, selon leur fonction, recensées par M. Cambra Giné (2003).

L'objectif de notre étude est de connaître les raisons du changement de code des interactants en classe de FLE. Une étude qui se veut empirique et fondée principalement sur des enregistrements audio⁷⁴ complétés par des entretiens (semi-directifs) avec des enseignants et quelques élèves de classe terminale⁷⁵.

Le répertoire verbal de ces élèves est constitué de l'arabe dialectal (langue maternelle), de l'arabe standard (langue d'étude), du français (première langue étrangère) et de l'anglais (deuxième langue étrangère). L'enseignant possède aussi la même langue maternelle que les élèves mais nous le considérons

⁷² Ce sont, généralement, les enseignants les plus anciens, formés eux-mêmes par des enseignants qui ont été le « produit » des méthodologies directes, qui refusent l'utilisation de la langue maternelle en classe de FLE.

⁷³ Nous notons la variété des termes utilisés pour désigner l'alternance codique (code-switching, changement de code, etc.). Dans cette étude, nous ne ferons pas de différence entre ces termes.

⁷⁴ Les données consistent en des interactions de deux classes de terminale en cours de FLE (avec respectivement 20 et 25 élèves) enregistrées (à l'aide d'un dictaphone car nous n'avions pas eu d'autorisation pour faire des enregistrements vidéo) et transcrites.

⁷⁵ A la fin du cycle secondaire, l'élève doit devenir un utilisateur autonome du français. Donc, les élèves de notre enquête étaient censés maîtriser cette langue.

comme étant un expert dans la pratique du français de par sa formation et de par son statut.

Ainsi, nous considérons la classe comme une situation de communication potentiellement bilingue dans laquelle l'enseignant est perçu comme un locuteur bilingue et les apprenants comme des bilingues virtuels (Causa, 1996).

Dans cette perspective et dans un premier temps, nous ferons un tour d'horizon de cette situation langagière si spécifique au contexte d'enseignement / apprentissage du FLE en Algérie et dans un second temps, nous définirons la notion d'alternance codique, objet de notre analyse.

LANGUES EN PRESENCE EN ALGERIE

Le paysage sociolinguistique algérien se caractérise par l'existence de plusieurs langues ; ce qui illustre bien l'hétérogénéité du pays. Ainsi, dans cet espace, plusieurs langues coexistent, se rencontrent et se mélangent à savoir l'arabe classique (ou standard), différents dialectes (arabe algérien et berbère) et le français.

* L'arabe classique⁷⁶: langue nationale et officielle, c'est une langue qui a tendance à s'imposer dans l'administration, l'enseignement, etc. Elle n'est pas utilisée dans la communication quotidienne mais apprise à l'école. Ainsi, une fois arrivé en première année primaire, l'élève algérien découvre l'arabe classique ou standard⁷⁷.

* L'arabe dialectal : ou *darija*⁷⁸ langue essentiellement orale avec, certes, des variantes selon les régions du pays⁷⁹. Elle est considérée comme étant la LM de la majorité de la population algérienne. C'est donc la langue de la première socialisation car c'est à travers elle que se forge l'imaginaire de l'individu et son univers affectif, pour la majorité des Algériens (K.Taleb Ibrahim, 1997 : 28).

* Le berbère ou le tamazight : il se décline en plusieurs variantes. Il est parlé par les Kabyles et les Chaouis au nord de l'Algérie et les Mozabites et les

⁷⁶ Pour plus de détail sur la désignation 'langue arabe', voir A. Queffélec (2002 : 33).

⁷⁷ En effet, de sa naissance à sa première année de scolarisation, l'élève algérien n'entend, puis ne parle que sa langue maternelle, c'est-à-dire soit l'arabe algérien, soit le berbère. Ce qui fait de l'arabe classique une langue seconde à acquérir pour les élèves, puisque son apprentissage ne débute qu'à partir de la première année de scolarisation (première année primaire).

⁷⁸ C'est-à-dire l'arabe algérien ou le berbère, selon la région dans laquelle on se trouve.

⁷⁹ Variantes qui n'altèrent toutefois pas l'intercompréhension entre les locuteurs de ces régions.

Touaregs au sud. Depuis 2002, le tamazight est officiellement « langue nationale » et enseigné dans les établissements scolaires des zones berbérophones.

* Le français : la langue française est une langue étrangère au statut privilégié (Queffélec, 2002) dans la société algérienne, et ceci à différents niveaux : économique, social, éducatif, etc. Dans le système éducatif, le français est enseigné à partir de la troisième année primaire, alors que l'anglais ne l'est qu'à partir de la première année du collège. Notons aussi qu'à l'université, la langue française est la langue d'enseignement dans certaines filières.

G. Grandguillaume (1983) résume ainsi la situation des langues en présence en Algérie:

« Trois langues sont utilisées : la langue arabe, la langue française et la langue maternelle. Les deux premières sont des langues de culture, de statut écrit. Le français est aussi pratiqué comme langue de conversation. Toutefois, la langue maternelle, véritablement parlée dans la vie quotidienne, est toujours un dialecte, arabe ou berbère. » (p. 11)

Ainsi, cette situation linguistique peut avoir des conséquences sur les pratiques langagières des élèves en classe de langue. En effet, dans cet espace plus restreint qu'est l'école, cette cohabitation linguistique fait que la classe de LE représente une situation de communication de contact de langues par excellence (Causa, 2002) ; autrement dit, une situation dans laquelle enseignant et/ou apprenant peuvent être amenés à utiliser deux langues : la langue étrangère et la langue maternelle.

Cela dit, nous pensons que dans une situation de communication caractérisée par un contact de langues, il y a forcément des répercussions au niveau de l'enseignement/apprentissage en général, et de LE en particulier, pour nous le français. En effet, cette situation particulière n'exclut pas d'éventuelles marques transcodiques⁸⁰ repérables dans le discours en classe de FLE. Leurs utilisations peuvent signaler le besoin de résoudre un problème et peuvent se traduire de différentes façons : emprunts, interférences, alternance codique, etc.⁸¹

⁸⁰ Pour D. Moore (2001), les marques transcodiques « désignent toute trace discursive, perçue et traitée comme telle, de la présence d'une deuxième langue dans le répertoire verbal » (p.77).

⁸¹ Dans le cadre de cet article, nous nous intéressons particulièrement à l'alternance codique.

L'ALTERNANCE CODIQUE

Certaines recherches en analyse conversationnelle (cf. entre autres Lüdi & Py, 2003) ont montré, qu'en contexte exolingue⁸², les interlocuteurs mettent en œuvre des stratégies pour combler le déséquilibre au niveau des compétences langagières. Nous entendons par « stratégie » au sens de M. Causa (2002) :

« L'ensemble des actions dirigées par les sujets communicants pour atteindre l'accomplissement d'une tâche globale visant à la transmission/à l'appropriation des données en langue cible et, en même temps, à la résolution de problèmes communicatifs qui tiennent au déséquilibre des compétences en langue cible chez les acteurs de l'espace-classe » (p. 57).

Ce qui suppose que l'on peut identifier des stratégies aussi bien du côté de l'enseignant (stratégies communicatives d'enseignement) que du côté de l'apprenant (stratégies communicatives d'apprentissage).

L'alternance codique est un phénomène de contact apparaissant ordinairement lorsque plusieurs langues sont présentes. La réalité qu'offre le paysage linguistique algérien fait que l'alternance codique devient un phénomène fréquent, voire une stratégie naturelle de communication, lors des conversations quotidiennes des Algériens. Cette manifestation peut se définir, comme le propose J.-J. Gumperz (1989) comme étant « *la juxtaposition à l'intérieur d'un même échange verbal de passages où le discours appartient à deux systèmes ou sous-systèmes grammaticaux différents* » (p. 57). Il peut donc s'agir de la juxtaposition de deux langues distinctes ; ainsi, on considère le changement de langue comme un fait d'alternance codique.

Pour sa part, M. Causa (2002) voit l'alternance codique comme « *les passages dynamiques d'une langue à l'autre dans la même interaction verbale* » (p. 2). On peut donc aisément supposer qu'il y a effectivement alternance codique lorsqu'un locuteur fait alterner deux langues (au moins) dans un même discours. Plusieurs raisons peuvent être avancées quant à l'usage de ce phénomène. Pour certains (Hamers & Blanc, 1983, Causa, 2002, etc.), l'alternance codique peut être un indice d'incompétence de l'apprenant en

⁸² La conversation exolingue implique une conversation entre natifs et non-natifs. Elle peut aussi être définie par l'asymétrie et la divergence entre les répertoires linguistiques des participants (Lüdi & Py, 2003). Ainsi, bien que les enseignants et les apprenants de notre corpus possèdent la même LM, nous considérons l'enseignant comme un locuteur natif pour sa maîtrise de la LE, et l'apprenant comme le locuteur non-natif. Pour parvenir à une communication efficace, ces derniers doivent pouvoir gérer le déséquilibre dans leurs compétences langagières.

langue cible mais aussi un phénomène positif (Cambra Giné, 2003) et permet le recours à des stratégies compensatoires entre les langues connues de l'apprenant (Causa, 2002). Pour l'apprenant de LE, la LM constitue un point de repère fondamental.

Dans une perspective interactionniste, l'alternance codique est vue comme une stratégie de communication. L'utilisation de la LM en classe de LE a été considérée comme un recours mais aussi comme un interdit. Cette question de la LM a déjà été posée par les différentes méthodologies c'est-à-dire que selon la méthode d'enseignement préconisée, l'utilisation de la LM est tolérée ou non. En effet, certaines méthodes (comme la méthode directe, par exemple) rejetaient toute intrusion de la LM lors d'un cours de langue. D'autres, au contraire (telle l'approche communicative) permettaient l'utilisation de la LM ; dans ce cas là, l'alternance n'est plus stigmatisée et, de ce fait, la tradition monolingue perd de son attrait.

Il en est de même au niveau des conceptions personnelles ou des choix pédagogiques d'un enseignant qui peut autoriser ou interdire⁸³ à ses élèves d'avoir recours à leur LM (comme on pourra le constater dans l'analyse de notre corpus). Ce qui implique que dans certaines classes :

« [...], la communication fonctionne quasi exclusivement en langue cible alors que, dans d'autres, l'usage de la langue première ou langue de référence sera très largement toléré, voire même dans certains cas encouragé ; [...]. » (Castellotti, 2001 : 19)

Pour leur part, V. Castellotti (2001) ou M. Causa, (1996, 2002) voient dans l'alternance codique une ressource à mobiliser lors des interactions, une compétence à développer, voire même une richesse. Ce qui implique que parfois on peut attribuer à l'alternance codique le qualificatif de « stratégie communicative ».

En ce sens, M. Causa (1996, 2002) pense que l'alternance codique doit être considérée comme une stratégie communicative à part entière parmi d'autres stratégies. A ce propos, cette auteure met l'accent sur le fait qu'enseignant et apprenant n'usent pas de stratégies communicatives pour les mêmes raisons. En effet, l'enseignant vise avant tout la transmission de connaissances et de savoir-faire en langue étrangère. Il peut recourir à cette stratégie pour expliquer, relancer l'interaction, pour garder l'attention ou le contact avec les élèves, etc. De son côté, l'élève utilise généralement cette stratégie lorsqu'il ne trouve pas les mots pour exprimer sa pensée. Ainsi, dans

⁸³ Dans ce cas, l'enseignant soutient l'existence d'un « contrat codique » (Cambra-Giné, 2003).

sa construction de la langue cible, il s'appuie sur sa langue source (LM) qui est sa pratique sociale de référence, son outil de communication principal. C'est la raison pour laquelle, M. Cambra Giné (2003) préconise de « considérer que la L1 est là, présente, faisant partie – qu'on le veuille ou pas – des répertoires, et que l'on ne peut pas évacuer, mais qu'il faut gérer en prenant certaines décisions » (pp. 248-249).

LANGUE MATERNELLE EN CLASSE DE FLE

Nous rappelons que, pour les élèves algériens, l'apprentissage du français se fait principalement dans un contexte formel. Ces derniers sont, dans leur majeure partie, confrontés d'abord à l'usage de l'arabe dialectal, puis de l'arabe classique, ensuite de la langue française (au primaire) et de la langue anglaise (au collège). Nous notons que dans ces langues en présence, la langue maternelle se trouve en première position. Ce contact entre plusieurs langues risque d'engendrer le mélange de ces langues.

Dans cette contribution, nous nous posons la question de savoir comment on peut expliquer ces changements de langue opérés en classe de FLE. L'alternance codique peut être initiée soit par l'élève, soit par l'enseignant.

Du côté de l'élève

Nous avons interviewé cinq élèves de première année secondaire (trois garçons : E⁸⁴1, E2 et E3 et deux filles : E4 et E5).

- A la question : quelle langue utilises-tu dans ta vie quotidienne ? (après une pause moyenne, nous avons réitéré notre question) ma loughatahderbihakoulyoum ? (quelle langue parles-tu tous les jours ?)

Les cinq élèves ont répondu, sans hésitation, « l'arbia » c'est-à-dire le dialecte.

- A la question : tahder (parles-tu) en français pendant le cours de français ?

Un seul élève (E2) avoue ne pas parler du tout (que ce soit en français ou en arabe, même si l'enseignant l'interroge. Les autres répondent soit par l'affirmative (E1) soit par un peu (E3, E4, E5).

- A la question : parles-tu en arabe 'fi wast' (dans) la classe ?

* E1: **pas du tout je parle pas l'arabe puisque c'est un cours de français**⁸⁵.

⁸⁴ E = élève. Nous avons choisi d'alterner langue française et dialecte dans nos questions afin de mettre à l'aise les élèves; ce qui n'a pas été le cas avec les enseignants.

⁸⁵ Les réponses des élèves sont en gras.

* E4 : **'je demande à la maîtresse en français quand je sais le dire ou je le demande bel'arbia** (en arabe - stratégie de substitution) ou bien je prends le dictionnaire (stratégie de réalisation).

* E3 et E5, quant à eux, disent avoir volontiers recours à l'arabe dialectal.

* E2 n'a pas voulu répondre.

• A la question : à quel moment ou quand utilises-tu la langue arabe en cours de français ?

* E3 : **'surtout 'quand rani (je suis) coincé'**

* E5 : **'je parle arabe mieux que pas répondre'**

Pour ces deux derniers élèves, on remarquera qu'ils font le choix d'inclure leur LM dans leur discours pour donner une réponse à l'enseignant ; leur objectif étant de prendre la parole.

* E4 : **'quand je connais pas les mots'**

Cette stratégie de substitution utilisée par ces trois élèves leur permet d'avoir recours momentanément à la LM pour résoudre un problème⁸⁶. Ce qui permet de faire avancer la communication en classe de langue.

• A la question : kifechdirkiikounou (comment fais tu lorsqu'il y a) des problèmes en langue française quand tu es bloqué ?

* E1 répond : - **quand je suis bloqué, je réfléchis et puis d'abord (en haussant les épaules) pas du tout je parle pas l'arabe puisque c'est un cours de français.**

Dans ce cas là, on pourra remarquer que le lieu est un facteur déterminant (Queffélec, 2002). En effet, la classe de langue est un espace où la contrainte institutionnelle est forte en ce sens où elle peut déterminer chez certains le choix d'une seule langue, ici la langue étudiée, en l'occurrence, le français.

* E3 **'surtout quand rani (je suis) coincé'**

* E5 **'je parle arabe mieux que pas répondre'**

Pour ces deux derniers élèves, on remarquera qu'ils incluent leur LM dans leur discours pour donner une réponse à l'enseignant. L'essentiel étant de prendre la parole en classe.

* E4 : **'manah'dar bel arbia⁸⁷ parce que la maîtresse matrelinachnahadrou en arabe (elle ne nous laisse pas parler en arabe) eh ben je parle en 'arabe de l'école' comme ça ma zeguichaliya'** (elle ne me gronde pas).

On notera ici que l'élève n'a apparemment pas conscience que pour cette enseignante, même le recours à « l'arabe de l'école », c'est-à-dire l'arabe standard est prohibé. Nous comprenons par là que cet élève pense que la maîtresse leur interdit uniquement d'avoir recours à l'arabe algérien sous peine

⁸⁶ Pour résoudre ces problèmes, les élèves font appel à des stratégies de communication.

⁸⁷ L'élève désigne ici le dialecte.

« *de se faire gronder* ». Pour celui-ci, le fait de parler en arabe standard est une référence à la norme et peut être donc permis.

- A la question : 3 lechtahderbe l'arbia (pourquoi tu parles en arabe) en classe ?

* E3 : 'comme ça nejmounehadrou (on peut parler)'

* E4 : 'bechmankouch (pour ne pas être) en panne'

Le choix de la LM se justifie par le fait qu'il bloque sur un mot, une expression ; le dire en arabe dialectal ou en arabe standard permet de ne pas rester en panne. Ce qui permet donc de débloquent la communication. Ceci incite aussi les élèves à prendre la parole en classe. Ainsi, l'alternance possède une visée communicative et devient un mode de communication privilégié par les élèves.

En résumé, on retient que trois élèves (E3, E4 et E5) sur cinq ont recours à leur LM. E1 utilise uniquement la langue française en cours de FLE et E2 ne prend pratiquement pas la parole. E3, E4 et E5 motivent leur recours à l'alternance codique principalement dans des moments, dirons-nous de « détresse verbale » (Causa, 2002) c'est-à-dire lorsqu'ils veulent dire quelque chose alors que les mots leur manquent pour l'exprimer.

C'est une alternance codique à fonction métalinguistique. Le changement de code est un moyen pour s'exprimer face au manque de vocabulaire. Cet appel à l'aide rejoint ainsi la catégorie des stratégies d'apprentissage (Causa, 2002).

Ainsi, l'élève a souvent recours à sa LM pour résoudre un problème communicatif. Notons que l'élève, conscient des difficultés qu'il a à surmonter, essaie de les dépasser. C'est en ce sens que C. Faerch et G. Kasper ont défini les stratégies comme étant des « plans potentiellement conscients » (cités par P. Bange, 1992).

Du côté de l'enseignant

Pour mener à bien ses objectifs, l'enseignant utilise différentes stratégies dont l'utilisation de la LM en classe de langue. Pour en connaître le pourquoi et le comment, nous avons fait une enquête auprès de cinq enseignants. Quatre enseignants sur les cinq enseignants interrogés enseignent, depuis au moins cinq ans, dans le secondaire ; le cinquième, quant à lui, enseigne la langue française depuis plus d'une dizaine d'années.

Sur les cinq, un seul n'autorise absolument pas l'utilisation de la LM en classe⁸⁸ ; pour lui, il est strictement interdit de parler en arabe dans sa classe sinon pourquoi enseigner la langue française.

⁸⁸ C'est celui qui possède plus de dix années d'expérience (voir note de bas de page 142).

Par contre, un autre accepte de traduire littéralement et pratiquement tout à ses élèves. Ce dernier justifiant cela par le fait qu'il faut aider les élèves à mieux comprendre et donc de faire avancer son cours.

La troisième souligne que, lorsqu'elle se trouve dans des situations d'incompréhension de la part des élèves, elle utilise « *malheureusement* » la LM en cours de FLE, mais cela après avoir eu recours à d'autres possibilités comme l'image, la gestuelle, etc.

Les deux autres nous disent avoir recours à la LM surtout dans les séquences de vocabulaire (principalement pour des notions abstraites, pour lesquelles le recours à l'image ou la mimique est impossible) ou pour des leçons de grammaire. L'un des deux nous dira qu'il devait simplifier les leçons (en utilisant la LM) pour qu'elle soit comprise. Il rajoute que si les élèves ne comprennent pas la leçon, ils risquent de se désintéresser du cours. Les enseignants ayant recours à la LM le font aussi pour rétablir l'ordre dans la classe. Ils rajoutent le fait que les élèves n'ont pas tous le même niveau en langue et qu'ils se voient dans l'obligation de parler en arabe car c'est la seule issue pour débloquer une situation qui gêne et risque de retarder le cours.

Néanmoins, à la question, « autorisez-vous les élèves à utiliser leur LM ? », ces mêmes enseignants répondent oui, mais dans une certaine mesure. Autrement dit, l'enseignant utilise la LM avec modération, selon les cas.

Généralement, la séquence de vocabulaire est celle où l'alternance codique a le plus souvent lieu. Ces enseignants alternent la langue pour faciliter l'intercompréhension. L'arabe aide donc à la compréhension du français et par là peut faire avancer l'interaction.

Nous avons posé aussi la question suivante : « lorsque vous utilisez la LM, vous le faites pour quelles raisons ? ».

Trois enseignants répondent que c'est surtout pour des questions de discipline. Ils utilisent aussi la LM lorsqu'il est question de vocabulaire ou pour donner des explications (stratégie contrastive) mais aussi parfois quand le sujet touche au vécu des apprenants, à leur vie quotidienne. Le quatrième enseignant avoue avoir recours à la LM de façon machinale et souligne le fait qu'il pense qu'en utilisant la LM les élèves comprennent mieux.

L'alternance codique peut aussi être choisie pour gagner du temps car trois enseignants sur cinq estiment que c'est une manière rapide et efficace pour poursuivre leur cours.

D'une manière générale, l'enseignant utilise la LM commune surtout selon l'objectif de la séquence.

Diverses raisons ont été évoquées : la volonté de se faire comprendre, pour rétablir l'ordre dans la classe, casser le mythe de la communication

exolingue, etc. L'alternance codique peut s'expliquer aussi par l'envie de mettre l'apprenant en confiance et ainsi créer une relation de proximité avec les élèves, toujours dans un but particulier, celui de détendre l'atmosphère en classe avec comme finalité l'apprentissage de la LE.

Une dernière question portait sur le fait que nous avons remarqué que ce sont les enseignants les plus anciens qui refusent toute utilisation de la langue maternelle en classe de langue. La troisième enseignante nous dira qu'il est tout à fait normal, pour l'enseignant d'aujourd'hui, d'utiliser l'arabe en cours de FLE puisque l'élève n'est en contact avec la langue française pratiquement qu'en cours de FLE ; ce qui n'était pas le cas à l'époque où les anciens enseignants assuraient leurs cours. En effet, dans les années 80, les matières scientifiques étaient enseignées en langue française. Par conséquent, l'élève avait plus de contact avec la langue française.

Les constats énumérés ci-dessus l'ont été sur la base d'entretiens. Pour vérifier et compléter nos résultats, nous avons voulu savoir de quelle manière s'opère le recours à l'alternance codique ; et ce, par le biais d'analyses d'interactions verbales. Notre recherche se base alors sur l'analyse du discours de l'enseignant et des élèves. Pour ce faire, nous avons demandé aux enseignants⁸⁹ de bien vouloir nous laisser enregistrer des séances d'expression orale. Deux enseignants sur cinq seulement nous ont donné leur accord. Pour étudier l'alternance codique en tant que stratégie, nous le ferons sur la base de deux discussions dans deux classes différentes (C1 et C2).

L'ALTERNANCE CODIQUE : UNE STRATEGIE EN CLASSE DE FLE

L'alternance codique joue un rôle essentiel dans la construction du discours en classe de langue. Nous rappelons que M. Causa s'est intéressée à la question de l'alternance codique en classe de langue aussi bien du côté de l'enseignant que de celui de l'apprenant. Ses travaux ont montré que le recours à la LM peut s'expliquer en termes de stratégie. M. Cambra Giné (2003), quant à elle retient diverses fonctions de l'alternance codique : support à la compréhension et à la construction des énoncés par les apprenants ; mise en relief de l'activité métalangagière ; mise en relief de l'activité métacognitive ; mise en relief de l'activité relationnelle-affective.

D. More (1996) distingue les alternances codiques « relais », qui fonctionnent comme des « bouées transcodiques » et permettant la poursuite de la communication, des alternances codiques « tremplin », qui elles, favorisent l'acquisition de la L2.

⁸⁹ Ce sont ceux sollicités pour l'entretien.

** Stratégie de substitution : c'est-à-dire des cas d'alternances qui fonctionnent comme des 'bouées' ayant comme fonction une demande d'aide à la formulation.

Exemple 1 :

C1/TP002-E7⁹⁰ : euh ils veulent être libres les palestiniens euh euhkifechigouloubelikhasshoum issta3rfou bihoum (comment on dit qu'il faut qu'ils les reconnaissent).

E7 demande de l'aide face à une lacune lexicale (TP002). Les hésitations démontrent la « détresse lexicale » d'E7 qui cherche un appui et le recours à la LM a pour fonction la résolution d'un problème linguistique.

L'alternance codique peut libérer des situations de blocage et par là peut constituer une stratégie de communication afin d'éviter la rupture de l'interaction, comme dans le cas suivant aussi où un élève initie l'alternance codique.

En effet, il recourt à la langue maternelle pour avoir des clarifications sur la différence entre un colloque et un séminaire :

Exemple 2 :

C2/TP016-E4 : monsieur wachhouwaalfark bin colloque wa séminaire' / (Quelle est la différence entre colloque et séminaire').

Dans les exemples 1 et 2, l'utilisation du dialecte ici a pour but de faciliter la communication. Il y a une volonté des élèves 7 (exemple 1) et 4 (exemple 2) à vouloir prendre et garder la parole ; il s'agit donc d'une alternance relais qui favorise la communication entre les interactants.

** Stratégie contrastive qui est « *la mise en rapport explicite des deux langues en présence dans la classe pour en relever les points communs et/ou les différences* » (Causa, 2002 : 71). L'exemple ci-après montre la comparaison entre un système et un autre. L'enseignant a recours aux deux langues (LM et LE) ; dans ce cas, M. Causa (2002) parle de 'mise en correspondance bilingue'.

Exemple 3 :

C2/TP008-P : oui bon alors dites-moi qu'aimeriez-vous faire à l'université'
TP009-E13 : le droit

⁹⁰C1: correspond à la classe 1 dont la discussion portait sur la vie des enfants en Palestine; C2: correspond à la deuxième classe dont la discussion portait sur les études à l'université.

TP : correspond au tour de parole (ici le quinzième dans l'interaction verbale) ; E7 est l'élève à qui nous avons attribué le numéro 7. P correspond à l'enseignant.

Conventions de transcription : +, ++, +++ : pause très brève, brève, moyenne.

' : Intonation montante - / Interruption

TP010-E2 : l'économie pour euh faire patron (rires)

TP011-E10 : moi je veux faire traduction

TP012-P : euh oui alors quand vous dites en français traduction euh en arabe ça correspond à *tarjama*

On retrouve aussi la fonction contrastive de l'alternance codique dans l'exemple 3 où l'enseignant (TP012) juxtapose de manière explicite la LM et la LE. Ce qui n'est pas sans rappeler la traduction interlinguale. Lorsqu'il a recours à la traduction d'un mot par exemple, cela permet à l'élève d'élargir son répertoire verbal. C'est ainsi que les stratégies de communication peuvent parfois rejoindre celles d'apprentissage.

Nous avons relevé, dans notre corpus, un autre exemple de la mise en correspondance de deux systèmes linguistiques et où l'enseignant demande une traduction en L2.

Exemple 4 :

C1/TP013-P : c'est un héros + en arabe on dit

TP014-E5: el batal

TP015-P : bien

L'exemple 4 montre que l'enseignant au TP013 veut s'assurer de la compréhension du mot «héros» ; il demande donc aux élèves de le traduire. La traduction sert ici de procédé explicatif; traduction donnée par E5 en TP014 suivie de l'acceptation par l'enseignant (TP015).

En déployant la stratégie contrastive, l'enseignant génère « *des ponts entre langue cible et langue maternelle* » (Causa, 2002 : 53). Ces ponts permettent à l'élève d'effectuer des relations qui lui ouvrent la perspective de développer ses connaissances en langue cible.

** Stratégie d'appui qui « *consiste en l'utilisation de la langue que les apprenants et l'enseignant ont en commun* » et où « *les passages d'une langue à l'autre deviennent dynamiques* » (Causa, 2002 : 73).

Dans ce type de stratégie, nous trouvons les activités de reprise (répétitions et/ou reformulations), les achèvements et le parler bilingue. Dans notre corpus, certains cas de répétitions et de reformulations ont été recensés.

- la répétition : la reprise non modifiée d'un élément énoncé précédemment (Vion, 1992). Il arrive que l'enseignant répète son propre discours (auto-répétition) :

Exemple 5 :

C1/TP005-P : oui mais comment imaginez-vous la vie des enfants palestiniens’

TP006-E1 : ils ont pas le droit de rester dans la palestine

TP007-P : non mais euh +

kifech tchoufou lichaa taa drari falestiniyin’ (comment voyez-vous la vie des enfants palestiniens)

Ici, l’enseignant pense avoir été mal compris par E1 et réitère donc sa phrase en LM (TP007).

Dans l’exemple suivant, l’enseignant répète au TP020 le discours de l’élève (hétéro-répétition) toujours dans un but de vérification de la compréhension :

Exemple 6 :

C2/TP019-E1 : à l’université les cours c’est pas la même chose que que euh au lycée

TP020-P : oui effectivement el dorossmachi kif kif (les cours c’est pas la même chose) pourquoi’

Les répétitions peuvent aider à l’apprentissage dans la mesure où elles facilitent la compréhension (Causa, 1996). C’est donc une traduction qui peut servir à la compréhension et à la clarification du message. La fonction des répétitions ici est de faciliter la mémorisation par association à la LM (Causa, 1996).

Nous allons voir, ci-dessous, d’autres exemples tirés de notre corpus dans lesquels des élèves répètent en LM leur propre discours.

Exemple 7 :

C2/TP005 –E13 : pour étudier quelque chose de bien

TP006 -P : oui

TP007 –E13 : bech nekraa ajamliha

Dans l’exemple 7, suite à la réponse de l’enseignant ‘oui’ (TP006), E13 répète en LM (TP007) ce qu’il a énoncé en TP005. E13 a probablement interprété le ‘oui’ de l’enseignant (TP006) comme une demande de clarification de la part de l’enseignant. Dans cet exemple, nous remarquerons la capacité d’E13 à répéter en LM (TP007) son énoncé produit en LE au TP005. Ce qui peut être mis en relation avec le niveau avancé d’E13.

- la reformulation : c’est-à-dire une reprise avec modifications de propos tenus antérieurement (Vion, 1992).

Exemple 8:

C2/TP013 –E1 : je veux être enseignant plus tard pour donner des cours et pour partir à des colloques et euh/

TP014 –E5 : quoi' j'ai pas compris

TP015 –E1 : je veux dire je veux partir à des colloques euh ya3ni ijtima3 (c'est-à-dire réunion) pour rencontrer des personnes voilà

Dans l'exemple ci-dessus, l'alternance codique sert aussi de support à la construction de l'énoncé d'E1 (Cambra Giné, 2003). En effet, au TP014, E5 interrompt E1 suite à l'incompréhension du mot colloque. E1 reformule au TP015 ses propos énoncés en TP013. Son intervention commence par un premier marqueur de reformulation paraphrastique (MRP) (Gülich et Kotschi, 1983) « je veux dire » et se poursuit avec le seconde MRP « ya3ni » (c'est-à-dire). L'interjection « euh » marque un temps d'arrêt pour pouvoir trouver le mot juste pour traduire colloque. Comme dans le cas des répétitions, la reformulation sert à la compréhension. Mais pour ne pas interrompre la dynamique discursive dans laquelle il se trouve, il fait le choix d'alterner les deux langues. Ce qui témoigne de sa compétence plurilingue.

Dans ce cas, il s'agit d'une alternance tremplin où l'élève clarifie le message par le biais de la reformulation en LM. En reformulant sa pensée en LM, E1 montre comment une même phrase peut être dite en LM et en LE.

Selon M. Causa, la répétition et la reformulation jouent un rôle très important sur le plan communicatif mais aussi sur le plan acquisitionnel. Elles contribuent au développement de la compétence discursive en L2. De ce fait, l'alternance codique est considérée comme une stratégie à part entière aussi bien du côté de l'enseignant que de celui des élèves. Elle fait partie de ces stratégies d'acceptation de risques où l'enjeu communicatif est très important ; elles sont donc positives parce qu'elles favorisent « l'épanouissement de la communication » (Bange, 1992).

L'utilisation de la LM en classe de FLE devient alors un mode particulier de communication⁹¹. Au-delà du niveau relationnel, l'utilisation de stratégies communicatives peut, par conséquent, avoir un impact sur la communication. Par son attitude, l'élève essaie de maintenir le contact et ainsi il a la possibilité de débloquer, dirons-nous, la situation.

Ce « *repli sur la L1 évite alors de s'exposer et de se retrouver sans défense* » (Castellotti, 2001 : 16). Par son attitude, l'enseignant soutient les processus

⁹¹ Certes, il y a certainement d'autres raisons, comme le souligne Georges Lüdi (1999): chercher à connaître l' « effectif potentiel acquisitionnel », en d'autres termes, voir s'il existe des effets positifs ou non dans le processus d'apprentissage.

d'acquisition des apprenants. Il met donc en œuvre des stratégies en vue d'une transmission optimale des contenus d'enseignement de la langue cible. En cela, la notion de stratégie peut être mise en relation avec les notions de tutelle et d'étayage proposées par Bruner (1983).

En résumé, la plupart des enseignants ont recours à la LM. En alternant les langues en présence dans la classe, ces derniers offrent, par le biais de la première langue des apprenants, une meilleure compréhension. Le recours à la LM peut être bénéfique pour l'apprenant et c'est par ce biais que les échanges sont plus dynamiques.

L'alternance codique, en tant que stratégie utilisée en classe de FLE, peut fonctionner comme « relais » afin de poursuivre la communication mais aussi comme « tremplin » en ce que la LM sert d'appui pour la construction du sens et pour l'appropriation linguistique. Les élèves alternent donc les langues pour apprendre et communiquer.

Globalement, l'intercompréhension permet de justifier l'utilisation de stratégies en vue de favoriser mais surtout de stimuler la communication en classe. Nous avons vu que l'utilisation de stratégies par les acteurs de la classe s'opère principalement dans le but d'anticiper un problème de communication. La raison principale évoquée par les élèves, quant au recours de la LM, est le déficit lexical.

En conclusion, nous pouvons dire que notre analyse du discours scolaire nous a permis de faire le point sur la manière dont l'alternance codique est mise en œuvre en classe de FLE. Les résultats de notre étude mettent en avant l'alternance codique comme source de richesse ; elle devient alors ce « facilitateur » vers la compétence langagière, un outil pour la communication et l'apprentissage de la L2. En conséquence, la réalité plurilingue de la classe de FLE doit nous inciter à prendre en compte le phénomène du recours à la LM, non plus comme un élément négatif mais de le considérer comme ressource pour apprendre et communiquer (Cambra Giné, 2003), comme une libération de l'expression et comme reconnaissance de l'apprenant en tant qu'être plurilingue.

Il est donc nécessaire de prendre en compte l'importance d'une approche plurilingue pour gérer au mieux l'enseignement/apprentissage d'une langue. Néanmoins, même si nous jugeons que le recours à la L1 est utile en classe de FLE, nous pensons qu'il faut en faire un bon usage et faire le choix d'une « pratique raisonnée » de l'alternance codique. En ce sens, il faudrait peut-être s'intéresser (entre autres) au problème de la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

BANGE P., « A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles », in AILE, D. Veronique (dir.), *Nouvelles perspectives dans l'étude de l'apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire et en milieu social*, n° 1, 1992, pp. 53-85.

CAMBRA GINE M., *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier collection, LAL, 2003.

CASTELLOTTI V., « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in V. Castellotti (dir.), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'université de Rouen, collection Dyalang, 2001, pp 9-38.

CAUSA M., *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bruxelles, Peter Lang, 2002.

CAUSA M., « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Entre transmission de connaissances et interaction », in F. Cicurel & E. Blondel, (dirs.), *La construction interactive des discours de la classe de langue*, *Les carnets du Cediscor*, n° 4, 1996, pp. 111-129.

DABENE L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1994.

GRANDGUILLAUME G., *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*, Paris, édition Maisonneuve et Larose, 1983.

GULICH E., KOTSCHI T., « Les marqueurs de la reformulation paraphrastique » in *Cahiers de linguistique française*, n° 5, *Connecteurs pragmatiques et structure du discours*, Université de Genève, 1983, pp. 305-351.

LUDI G. et PY B., *Etre bilingue*, Berne, Peter lang, 2003.

MOORE D., « Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue à l'école », in S. Oeschet, B. Py (dir.), *Le bilinguisme*, AILE, n° 7, 1996, pp. 95-121.

PORQUIER R., PY B., *Apprentissage d'une langue étrangère : contexte et discours*, Paris, Crédif, 2004.

QUEFFELEC A., et al., *Le français en Algérie. Lexique et dynamique des langues*, Bruxelles, Duculot, 2002.

TALEB IBRAHIMI Khaoula, *Les algériens et leurs langues, éléments pour une approche sociolinguistique de la société algérienne*, Alger, ed. El Hikma, 1997.

VION R., *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris, Hachette, 1992.

VYGOTSKI L., *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales, 1985.

MELAOUHIA BEN HAMADI Houda
Université de Carthage
Institut Supérieur des Langues de Tunis
Tunisie

DIVERSITES CULTURELLES ET PROBLEMES D'INTERFERENCES

Résumé

Cette étude, qui soulève le problème des interférences dans l'apprentissage des langues étrangères, a pour but de montrer que « la mise en contact d'univers culturels » différents est à l'origine des fautes commises par l'apprenant. Autrement dit, la reproduction des éléments de la langue source, à savoir la langue maternelle, dans les langues cibles (L2 – L3) est provoquée par l'effet des contraintes d'ordre non pas seulement pédagogique, mais également culturel. A cet effet, en nous appuyant sur l'approche psycholinguistique qui donne de l'importance à l'apprenant, plutôt qu'aux méthodes d'apprentissage, telles que celle de l'intercompréhension - principe fondamental de l'apprentissage des langues apparentées -, nous lions le problème de l'interférence aux acquis culturels, dans le contexte des interactions verbales.

Mots-clefs : interférences - acquisition- plurilinguisme - culture -interactions verbales.

CUTURAL DIVERSITIES AND PROBLEMS OF INTERFERENCE

This study aims at raising the problem of interferences in learning foreign languages. We try to show that the contact between different cultures: « la mise en contact d'univers culturels » is the source of the errors made by learners. For this purpose, we rely on the psycholinguistics approach, which gives importance to the learner, rather than pedagogical methods, to relate the problem of interference with cultural experiences in the context of verbal interactions.

Key-words: interferences – acquisition- multilingualism – culture – interactions

***MELAOUHIA BEN HAMADI Houda:** enseignante de français à l'Institut Supérieur des Langues de Tunis de l'Université de Carthage; titulaire d'une thèse de doctorat sur *Le rôle de l'effacement dans la grammaire chomskyenne*; auteur de plusieurs publications dont:

« Les formules de remerciements en arabe tunisien », in *Analele universitatii din Craiova, Langues et Littératures romanes*, An XIII, N 1, 2009.

« Événements et modalité », dans *Linguistique des événements*, sous la direction de Bourguiba Ben Rejeb et Jacques François, Tunis, Imprimerie Nationale, 2010.

« L'ellipse modale en français et en arabe, le cas de devoir, pouvoir et de leurs équivalents "yajibu, yanbaghi et yasteTicu" », dans *Al-maskut can-hu*, publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de l'université de Sfax, 2010.

« Les formules de politesse dans le dialecte tunisien : le cas des formules d'ouverture », Actes du colloque *Dynamisme des langues, Souveraineté des cultures*, 15-17 avril 2010, publications de L'Institut Supérieur des Langues de Tunis, 2012, pp. 195-205.

- Ouvrages à paraître

La grammaire du silence. Etude comparative entre le français et l'arabe de l'ellipse modale, éd. CPU.

Le rôle de l'effacement dans la grammaire chomskyenne, ISLT, (thèse soutenue).

DIVERSITES CULTURELLES ET PROBLEMES D'INTERFERENCES

Le plurilinguisme est un phénomène qui nécessite d'être étudié en tenant compte non seulement des faits linguistiques, car il ne s'agit pas d'une simple superposition des langues, mais d'interactions culturelles multiples dues à l'apprentissage concomitant de plusieurs langues. Pour cela, nous devons considérer l'apprenant en langue étrangère comme un être social qui se sert de ses acquis linguistiques et de ses compétences langagières, mais qui tient compte également des contraintes liées à son environnement et à sa culture. Selon Dominique Montagne-Macaire (2008),

« À la suite de Gumperz (Gumperz, 1971), qui s'appuie sur la notion de *répertoires linguistiques*, Castellotti et Moore (Castellotti & Moore, 2005) montrent que tout locuteur dispose de ressources plurielles, qu'il combine pour construire son répertoire langagier. » (p. 24)

Nous nous proposons d'illustrer ce recours à des « ressources plurielles » à travers les interférences qui se produisent dans un cours de langue étrangère pendant lequel les apprenants sont mis dans une situation de communication et d'échanges.

Notre investigation s'inscrit donc dans un cadre pédagogique et s'appuie sur l'approche communicative. L'étudiant réalise des actes de parole dans lesquels il se réfère inconsciemment à des univers culturels différents. Ceci est dû au fait que, dans l'échange verbal, le locuteur se concentre davantage sur le contenu du message qu'il veut transmettre que sur le choix des structures « apprises » et qu'il est en train d'utiliser. Dans ce cas, le contenu prime sur la forme.

Le problème qui se pose ici est celui de rechercher l'adéquation descriptive par laquelle le locuteur non-natif aspire à atteindre un niveau de maîtrise de la langue étrangère comparable à celui d'un locuteur natif.

La production spontanée des étudiants, lors d'interactions verbales, peut favoriser les interférences, considérées souvent comme des « erreurs » (J.-P. Cuq, 2003) et non pas comme des « fautes ». Nous nous sommes alors demandé si « la mise en contact d'univers culturels » différents à travers

l'acquisition des langues étrangères est à l'origine des erreurs commises par l'apprenant, sachant que le langage oral est intimement lié à la culture, comme l'explique Lévi-Strauss cité par G. Charbonnier (1969):

« Le langage m'apparaît comme le fait culturel par excellence, et cela à plusieurs titres ; d'abord parce que le langage est une partie de la culture, l'une de ces aptitudes ou habitudes que nous recevons de la tradition externe ; en second lieu, parce que le langage est l'instrument essentiel, le moyen privilégié par lequel nous assimilons la culture de notre groupe...un enfant apprend sa culture parce qu'on lui parle : on le réprimande, on l'exhorte, et tout cela se fait avec des mots ; enfin et surtout, parce que le langage est la plus parfaite de toutes les manifestations d'ordre culturel qui forment, à un titre ou à l'autre, des systèmes (...). » (p.183)

Puisque le langage est un fait culturel et qu'il joue un grand rôle dans l'acquisition de la culture grâce aux mots utilisés, nous aimerions savoir si pour les erreurs commises en langue étrangère proviennent des acquis de la langue maternelle, ou de la confusion entre de langues plus ou moins apparentées ou encore de la méconnaissance des mécanismes de cette langue cible.

Avant de répondre à cette question, il importe que nous définissions le statut du français en Tunisie.

LE STATUT DES LANGUES EN TUNISIE

Le français et l'anglais sont, en Tunisie, à des degrés différents, deux langues étrangères.

Le Tunisien utilise couramment l'arabe dialectal qui est le parler tunisien. La langue enseignée dans le cycle primaire est l'arabe littéral moderne, qui se distingue de l'arabe dialectal. Ce dernier a ses propres règles qui justifient que lui soit accordé le statut de langue maternelle. Selon Foued Laroussi (1996),

« L'arabe maternel se distingue nettement, sur le plan linguistique, des variétés précédentes (l'arabe classique et moderne) : absence des désinences casuelles, modification du paradigme de la conjugaison, ordre différent des mots dans la phrase et surtout fréquence des termes empruntés aux langues occidentales. »

Ainsi, nous pouvons considérer le parler tunisien comme la langue source (désormais LS), l'arabe littéral ou classique comme la langue cible 1 (L1), le français comme la langue cible 2 (L2), et l'anglais comme la langue cible 3 (L3).

Si les deux premières langues sont apparentées, car appartenant à la même famille, celle des langues sémitiques, les deux dernières appartiennent, quant à

elles, à la famille des langues indo-européennes et sont, de ce fait, tout à fait différentes des deux premières. L'on se demande alors comment l'apprenant arrive à les appréhender ; et s'il y a transfert entre ces langues, comment s'opère ce phénomène? Est-ce que, pour un apprenant d'une langue étrangère L 3, l'interaction de ces langues, dans un cours de français L2 se fait avec L1, langue éloignée, ou avec L 3, langue ayant une certaine parenté ?

L'APPROCHE INTERACTIONNELLE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Pour répondre à cette question, nous avons été amenée à mettre l'apprenant dans une situation de communication, afin de l'inciter à parler de façon spontanée. Il n'a pas pour autant été évalué sur sa production orale, car, contrairement à l'écrit pour lequel l'enseignant est appelé à corriger et à rectifier toutes les erreurs, à l'oral, il est nécessaire d'éviter de bloquer l'apprenant en l'arrêtant à chaque fois qu'il commet une faute.

Nous avons donc essayé de le motiver pour qu'il communique dans la langue de l'Autre. A cet effet, nous avons proposé des débats sur des thèmes qui l'intéressaient particulièrement, comme les problèmes de l'éducation, de l'emploi, etc. L'échange s'est parfois fait directement entre les étudiants. Notre rôle a consisté à être une sorte de médiatrice ou de modératrice d'autant que le niveau des étudiants était hétérogène.

Certains étudiants, qui maîtrisaient la L2 mieux que d'autres, avaient tendance à vouloir dominer la classe. Généralement, dans ce type d'exercice, les étudiants ne reproduisent pas ce qu'ils ont déjà appris. Ils s'oublient, ou plutôt ils oublient de faire appel à leurs connaissances de la langue. Certains d'entre eux, qui excellaient en cours de L2 et de L3, avaient tendance à commettre spontanément des erreurs portant sur les structures élémentaires de la langue. Mais, il suffit que l'enseignant-modérateur intervienne pour qu'ils repèrent d'eux-mêmes l'erreur et y remédient. Bien évidemment, il est également appelé à tenir compte de la compétence culturelle de ses étudiants. Le savoir théorique des règles de fonctionnement de la langue ne doit pas occulter sa dimension culturelle.

C'est donc en créant une situation de communication réelle, où le locuteur et les interlocuteurs ont presque les mêmes acquis, les mêmes connaissances, voire la même culture, que nous avons essayé d'observer les types d'interférence qui s'y produisent dans le cas des emplois modaux.

Ce choix est doublement motivé : d'abord, parce que le discours est le lieu privilégié de l'utilisation des différentes formes de modalité par lesquelles le locuteur exprime son attitude par rapport au contenu propositionnel de son énoncé ; ensuite, parce que, selon notre hypothèse, le système de l'anglais étant

riche en auxiliaires modaux, les étudiants, anglicistes, y recourraient pour les utiliser en français, et commettre ainsi des interférences entre les deux langues (L2 et L3).

Les verbes de modalité les plus courants sont « pouvoir », « devoir » et « vouloir ». Leurs équivalents en anglais sont « may, might, can, could », « must, should, have to, ought to », « want to ». Bien qu'ils soient polysémiques comme en français, il existe quelques différences : « pouvoir » et « devoir », par exemple, ont, selon le contexte, une valeur radicale ou épistémique. En anglais, la distinction peut se manifester dans le choix du modal : « can » ou « may », « must » ou « ought to ».

Sur le plan morpho-syntaxique, nous remarquons que la plupart des modaux en anglais sont des verbes défectifs et précèdent des infinitifs sans « to », sauf pour « ought » et « want ». Sans entrer dans les détails, nous pouvons conclure que les auxiliaires modaux en anglais ne se comportent pas comme leurs équivalents en français.

Ce constat vaut également pour l'arabe avec les verbes « 'esteT ca » (pouvoir) et « 'ar da » (vouloir) qui ont un sens plein et régissent des compléments. Pour l'expression de la nécessité, l'arabe dispose de verbes impersonnels tels que « yajibu » et « yanba » (falloir). Contrairement aux modaux des deux autres langues, ces verbes ne sont pas polysémiques.

Quant à l'arabe dialectal, il présente des verbes modaux comme « yinajjim » (pouvoir) qui peut exprimer, selon le contexte, une valeur radicale - la capacité, la demande avec politesse, etc. - ou une valeur contrefactuelle, lorsqu'il est mis au passé et est associé au verbe défectif « k n ». Sur le plan syntaxique, ces verbes diffèrent de leurs équivalents de l'arabe classique, dans la mesure où, contrairement à ceux-ci qui régissent des propositions introduites par le subordonnant « 'an », ils se juxtaposent à des verbes conjugués.

Par ailleurs, l'expression de la modalité implique un savoir socio-culturel de la part du locuteur qui doit employer la forme modale adéquate à la situation de communication dans laquelle il se trouve. C'est le cas, par exemple, de l'emploi des formes modales dans les formules de politesse qui varient selon les langues. En effet, si l'on prend un verbe tel que « pouvoir », il peut être employé en français au conditionnel présent ou au présent de l'indicatif pour exprimer une requête : « Pourriez-vous m'accorder quelques minutes, s'il vous plaît ? », ou « Peux-tu m'aider à faire la vaisselle ? ». Le recours à l'une ou à l'autre forme dépend du respect ou non-respect de la distance de courtoisie du locuteur par rapport à son interlocuteur.

En arabe dialectal, on emploie indifféremment le modal « tnajjem » quel que soit l'interlocuteur.

En anglais, « pouvoir » au conditionnel est parfois traduit par le modal « would » et non pas par « could » : « Would you please correct my mistake? »/ Pourriez-vous me corriger cette erreur ?

Ainsi, bien que les modaux soient en usage dans toutes les langues, il n'en demeure pas moins que chacune d'elles a sa spécificité. Or, il arrive que les étudiants plurilingues commettent certaines confusions entre les modaux des unes et des autres. C'est la question que nous allons aborder dans le point suivant.

LES INTERFERENCES

La notion d'interférence est définie par William Mackey comme « l'emploi, lorsque l'on parle ou que l'on écrit dans une langue, d'éléments appartenant à une autre langue »⁹². Pour beaucoup de chercheurs, les interférences sont des fautes de l'apprenant. Selon Francis Debyser (1970), « on parle à ce propos de "déviation", de "glissements", de "transferts", de "parasites", etc. » (p. 35). Mais pour d'autres comme Wolfgang Klein (1989), l'emploi des éléments de la langue maternelle pour parler ou écrire une autre langue est inévitable :

« (...) L'apprenant, lors de l'acquisition d'une langue étrangère, connaît déjà une langue, et il lui est facile de s'appuyer – consciemment ou inconsciemment – sur cette connaissance. La première langue peut aussi influencer sur la seconde, ce qui produit des phénomènes de transfert, d'interférences, etc. » (p. 63)

Dans le cas qui nous occupe, la langue étrangère que l'apprenant doit utiliser en classe est le français, langue étrangère supposée déjà acquise, du moins dans le cycle du secondaire. Arrivé à l'université, il doit avoir acquis une certaine compétence langagière qui lui aurait permis de s'exprimer de façon correcte. Par conséquent, dans le processus de l'apprentissage de cette langue, l'objectif consiste non pas en son acquisition, mais plutôt en sa consolidation.

⁹² Mackey William: « Interference is the use of elements of one language while speaking or writing another », in *Bilingual interference its analysis and measurement*, Quebec, 1965. Cité par Debyser Francis dans « La linguistique contrastive et les interférences », in *Langue française*, vol.8, n°8, 1970, p. 34. Article disponible sur le site : [/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527](http://web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1970_num_8_1_5527)

L'apprenant est appelé à consolider les connaissances qu'il a déjà acquises en essayant de les développer. A ce stade, il devrait connaître les phonèmes⁹³ du français et les distinguer de ceux de l'arabe et de l'anglais. Il est également censé maîtriser la morphologie verbale⁹⁴, l'ordre des mots et quelque peu le vocabulaire en français. Bien évidemment, les connaissances varient selon le niveau des étudiants. Mais, étant donné qu'il s'agit d'une activité langagière qui implique une situation de communication, ceux-ci peuvent faire appel à d'autres connaissances et compétences pour comprendre et produire les énoncés.

Pour relever les séquences dans lesquelles des interférences ont été repérées, nous avons enregistré les débats qui se sont déroulés lors d'une séance d'expression orale. Cette activité a permis de mettre en contexte les objectifs que nous nous sommes fixés, à savoir observer les erreurs et les comprendre afin d'y remédier. Nous avons donc essayé d'inviter tous les étudiants à prendre la parole spontanément.

La plupart des erreurs ont été relevées et corrigées en classe. La situation d'interaction aidant, les étudiants ont pu s'auto-évaluer par remédiation mutuelle. Nous avons observé l'existence de deux types d'erreurs :

- des erreurs fossilisées parce que généralisées,
- des erreurs individuelles, qui reflètent le niveau moyen, médiocre ou faible de l'étudiant.

TYPOLOGIE DES ERREURS

✓ Les erreurs morpho-syntaxiques plus ou moins généralisées :

- L'emploi du même sujet et dans la proposition principale et dans la proposition subordonnée :

- /**Les parents** veulent qu'**ils** contrôlent tout/ (les parents veulent tout contrôler).

La plupart des étudiants commettent ce type d'erreurs aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Nous l'expliquons par un certain rapprochement avec la langue maternelle. En effet, l'arabe dialectal, contrairement au français, permet l'emploi de deux verbes conjugués juxtaposés ayant le même sujet :

- Al-wald **nyi** ibb- **yciss**- cal kul ay.
nominatif v.mod + v

⁹³ Certains étudiants venant, généralement, de l'intérieur du pays ne maîtrisent pas la prononciation de certaines voyelles : [u] qu'ils prononcent [i], parce qu'il s'agit d'un son qui n'existe pas en arabe, langue maternelle.

⁹⁴ Leur connaissance de la conjugaison dépend de leur niveau. Ici, il s'agit d'une séance de communication orale où l'apprenant peut contourner ces difficultés.

Même l'anglais (L 3) ne peut être la source de la structure agrammaticale : le pronom personnel complément est accolé au verbe : « Can you repeat it ».

L'étudiant ne réalise pas qu'il s'agit d'une périphrase verbale et que le pronom complément doit s'intercaler entre le semi-auxiliaire et le verbe à sens plein :

-Peux-tu **le** dire ? / Tu peux **le** dire ?

Comme nous venons de le constater, contrairement aux fautes syntaxiques individuelles, les fautes syntaxiques généralisées semblent beaucoup plus liées aux problèmes d'interférences.

✓ **Les erreurs sémantiques :**

S'agissant d'une approche interactionniste où la dimension dialogique joue un rôle important, l'étudiant ne prend pas, parfois, conscience des différentes nuances qu'expriment les verbes modaux. La polysémie de ces verbes peut les induire en erreur. Ils confondent par exemple « pouvoir », qui a la valeur du probable, et « pouvoir », qui exprime la capacité. Faute de repère dans sa langue maternelle, il puise dans ses connaissances de la langue cible 3, pour opérer des transferts :

• Le choix inapproprié du modal :

En français, la structure périphrastique « avoir à + infinitif » a le sens de l'obligation, comme dans l'exemple : « J'ai à lui parler », dans le sens de : « je suis dans l'obligation de lui parler », ou « je dois lui parler ».

Sa structure équivalente en anglais est « to have to + infinitif » : « You have to talk to him », « if you want me to be your friend ».

Comme nous le constatons, ces modaux ne peuvent être employés indifféremment. Cela dépend non pas du sens de l'obligation, mais de la source de cette valeur. En français, celle-ci doit émaner du locuteur, ce n'est pas le cas en anglais. Cependant, il arrive que certains étudiants anglicistes confondent les deux emplois. C'est le cas de l'exemple suivant où l'une des étudiantes est intervenue dans un débat portant sur l'emploi, en s'adressant à son camarade qui se plaignait des conditions de vie :

-/Vous avez à travailler/ (Vous devez travailler).

De ce fait, elle a reproduit le schème de la structure de l'anglais : « You have to work ». Néanmoins, le français dispose d'un moyen qui permet d'exprimer cette même nuance, en gardant le même modal. Il suffit de mettre l'énoncé à la forme négative, pour qu'il devienne acceptable : « Vous n'avez qu'à (aller) travailler » / (vous n'avez qu'à aller chercher du travail).

- Confusion des valeurs :

A la suite d'un débat sur le chômage, l'un des étudiants a donné son avis sur les arguments présentés par son camarade, en disant :

- */Il a pu dire la vérité. Mais il ne l'a pas fait* : capacité - aptitude / (Il aurait pu dire la vérité : éventualité). En s'appuyant sur une approche cognitive, Griggs *et al.* (2002) expliquent ainsi ce type de confusion :

« Dans un contexte naturel de communication, le locuteur non-natif cherchant à satisfaire ses besoins communicatifs, peut être amené à se servir des formes linguistiques approximatives par rapport à une norme de la langue cible soit en raison des lacunes dans son interlangue, soit en raison de contraintes cognitives imposées par la situation. » (p. 19)

Ainsi, dans le cadre situationnel présenté ci-dessus, le locuteur, en faisant inconsciemment appel à sa langue source - /Kan (op.) yinejjim (modal) yiq l (verbe) lahq qa (accusatif)/ -, n'est pas parvenu à reconstituer de façon adéquate la structure qui correspondait à ce qu'il voulait dire. Il n'a gardé du sens de « /kan/ » que le passé, alors que ce terme peut introduire d'autres valeurs, comme celle de l'éventualité dans le contexte évoqué ci-dessus, exprimée en français par le conditionnel.

Au terme de cette étude, nous pouvons dire que le va-et-vient entre culture d'origine de l'apprenant, celle qu'il a déjà acquise à travers sa langue maternelle, et la (ou les) culture(s) des autres, celle(s) qu'il est en train d'apprendre, lui permet de construire une grammaire interne qu'il partage avec ses camarades (cf. les erreurs généralisées).

Les interférences, qui étaient considérées au départ comme des transferts négatifs, deviennent positives. Grâce à elles, l'apprenant va s'ouvrir sur une réalité qu'il ne connaissait pas auparavant.

A travers le langage, il va découvrir la culture d'autrui et essayer de comprendre la différence avec la sienne, dans la mesure où comme dans l'exemple de l'expression des différentes valeurs modales, il doit tenir compte de certaines nuances subtiles dont le choix des formes linguistiques marque la frontière entre les différents systèmes.

Ainsi, au lieu d'étudier la langue de l'autre en excluant la langue source, on essaiera de l'appréhender en laissant interagir les langues des différentes cultures. Ce peut être un des facteurs qui peut inciter l'étudiant à apprendre une langue étrangère, en l'occurrence le français, et qui peut aider à remédier à ses fautes et à améliorer ses compétences.

BIBLIOGRAPHIE

CHARBONNIER G., *Entretiens avec Claude Lévi-Strauss*, Presses Pocket, 1969.

CUQ J.P., *Dictionnaire didactique du français langue étrangère et seconde*, éd. Cle international, 2003.

DEBYSER F., « La linguistique contrastive et les interférences », in *Langue française*, vol. 8, n°8, 1970.

GRIGGS P., « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », in *Revue française de linguistique appliquée*, vol VII, 2002, p. 25-38.

KLEIN W., *L'acquisition d'une langue étrangère*, Armand Colin, 1989.

LAROUSSE Foued, « Le français en Tunisie aujourd'hui », in Robillard D. Beniamino M. (éds), *Le français dans l'espace francophone*, Paris, Champion, tome 2, 1996, pp. 705-721. Cité en ligne dans *Configurations sociologiques et linguistiques*, consulté sur le site: www.unice.fr/ILF-CNRS/ofcaf/18/Intro16.pdf

MACKEY W., « Interference is the use of elements of one language while speaking or writing another », in *Bilingual interference its analysis and measurement*, Quebec, 1965.

MONTAGNE-MACAIRE D., « Recherches en didactique des langues L'Alsace au cœur du plurilinguisme », in *Les Cahiers de l'Acedle*, vol 5, n°1, 2008.

Disponible sur le site: acedle.org/IMG/pdf/Macaire_Cah5-1.pdf

KPLI Jean François*
Université Félix Houphouët Boigny
UFR des Langues, Littératures et Civilisations
Département d'anglais

**SYNTAXE DES POSSESSIONS INALIENABLE ET ALIENABLE
APPROCHE MÉTAOPÉRATIONNELLE**

Résumé

Cette contribution a pour but de mettre en exergue la structuration particulière que l'énonciateur fait de la syntaxe de la relation d'appartenance dans les langues. Elle vise à montrer que les éléments appartenant à la sphère sémantique propre à l'énonciateur, notamment les parties du corps qui participent de la possession dite inaliénable, se structurent métalinguistiquement et que leurs organisations syntaxiques codent dans le linéaire, de manière spéciale certes, mais logique, les traces de cette inaliénabilité. Elle tente enfin de montrer que les éléments qui ne font pas partie de la sphère personnelle de l'énonciateur et qui participent de la possession dite aliénable se structurent avec des opérateurs inchoativement motivés qui matérialisent une distanciation entre l'énonciateur structurant et les entités extralinguistiques aliénables.

Mots-clefs : Possession inaliénable - possession aliénable - sphère personnelle – approche métaopérationnelle – notion.

**SYNTAX OF INALIENABLE AND ALIENABLE POSSESSIONS:
A METAOPERATIONAL APPROACH**

This paper aims to highlight the particular structuring operation that the speaker performs in the syntax of possession in languages. It shows that elements belonging to the semantic sphere specific to the speaker, including body parts involved in inalienable possession, are structured metalinguistically and their syntactic organizations encode in the linear structure, albeit in a special way, but all the same logical, traces of this inalienability. Finally, it shows that elements that are not part of the personal sphere of the speaker and are involved in alienable possession are structured paradigmatically with operators materializing a distanciation between the speaker and the alienable extralinguistic entities.

Key words: Inalienable possession - alienable possession - personal sphere - metaoperational approach –

***KPLI Yao Kouadio Jean François**, docteur en sciences du langage et traduction, enseigne à l'Université Félix Houphouët Boigny, UFR des Langues Littératures et Civilisation, Département d'anglais - Abidjan - Côte d'Ivoire.

- Publications sélectionnées:

« La problématique du sens en Grammaire métaopérationnelle », online publication of *LTML*, N°1, Abidjan, Côte d'Ivoire, 2008 : www.ltml.ci

« La Traduction métalinguistique I, online publication of *LTML*, Abidjan, Côte d'Ivoire : www.ltml.ci

« L'Invariant en linguistique, une quête d'ordre dans le désordre », online publication of *LTML* n° 9, october 2013, Abidjan, Côte d'Ivoire : www.ltml.ci

« Lexical Transparency and Opacity in the Translation of the Prefix “sub”: A Metalinguistic Approach », à paraître en juin 2014.

SYNTAXE DES POSSESSIONS INALIENABLE ET ALIENABLE
APPROCHE MÉTAOPÉRATIONNELLE

L'idée que « *les énoncés réfléchissent l'activité structurante de l'énonciateur et que la surface peut présenter des traces visibles des opérations sous-jacentes* » (Adamczewski, 1982 : 5) induit un changement de perspective notable dans l'analyse du discours. Les énoncés portent les traces de l'énonciateur et le linéaire syntaxique est métalinguistiquement motivé puisqu'il comporte des unités qui renseignent sur l'activité de production. Que se passe-t-il alors lorsque l'énonciateur lui-même est directement concerné par l'activité de production syntaxique, notamment lorsqu'il doit structurer des énoncés portant sur les parties de son corps ?

L'intérêt accordé à la relation d'appartenance appelée *possession inaliénable* remonte au moins à Lévy-Bruhl (1914) qui avait découvert que les langues mélanésiennes avaient une syntaxe différente pour exprimer les parties du corps par rapport aux autres éléments extérieurs au corps humain. Plus tard, Bally Charles (1926) a introduit la notion de *sphère personnelle* en élargissant l'aliénabilité aux relations de parenté. Depuis lors, de nombreuses études montrent que les langues du monde, des langues romanes (Hanon Suzanne, 1988) aux langues océaniques (sous-groupe des langues malayo-polynésiennes) (Lichtenberk Frank, 2003), y compris les langues africaines (Creissels Denis, 2009), ont une manière particulière de structurer leur syntaxe des parties du corps et des relations de parenté.

La présente étude vise à proposer un regard novateur sur la relation de l'énonciateur aux parties de son corps à la lumière de la grammaire métaopérationnelle telle que prônée par Adamczewski Henri (1983), Delmas Claude (1987), Jean Pierre Gabilan (1992) et l'ensemble des Amis du Crelingua⁹⁵. Nous tenterons dans un premier temps de montrer que dans la dynamique *langue-discours*, le choix initial des « *notions* », des programmes de sens à structurer pour aboutir au discours, une langue comme le *baoulé*⁹⁶

⁹⁵ Les Amis du Crelingua, voir le site : www.crelingua.fr

⁹⁶ Une langue du groupe Kwa de Côte d'Ivoire dont les locuteurs se trouvent au centre de la Côte d'Ivoire, région dont les principales villes sont Bouaké et Yamoussoukro.

(Côte d'Ivoire) impose une contrainte syntaxique dans la désignation des parties du corps comme « *notion* ». Nous démontrerons ensuite que le français impose également une contrainte dans le choix des opérateurs servant à renseigner sur le statut des parties du corps dans la structuration syntaxique de l'appartenance. Enfin, nous verrons que l'acquis structurel imposé en syntaxe est la résultante d'opérations métalinguistiques et que la possession aliénable se structure inchoativement par rapport à la possession inaliénable.

LES NOTIONS DE POSSESSION INALIÉNABLE ET DE POSSESSION ALIÉNABLE

La notion de possession inaliénable est définie comme une relation d'appartenance dans laquelle l'élément possédé ne peut être séparé du possesseur. Ce caractère inséparable de la relation possesseur-possédé s'exprime en syntaxe de manière particulière. A titre d'exemple, dans l'énoncé en français « *J'ai mal à la jambe* », c'est l'article « *la* » qui est choisi plutôt que l'adjectif possessif « *ma* ». La possession aliénable, quant à elle, renvoie à une relation d'appartenance dans laquelle l'élément possédé est séparé du possesseur et entraîne une syntaxe différente de celle produite par l'inaliénabilité et pour lesquelles sont utilisés les adjectifs possessifs comme « *mon/ton/son, etc.* » au lieu des articles « *le/la/les* ». On dit par exemple « *il a déchiré mon livre* » et non « **il m'a déchiré le livre* ». La relation par exemple entre un livre et son possesseur est bien différente de la relation entre une partie du corps et son possesseur.

La notion d'inaliénabilité s'organise syntaxiquement autour de la notion de *sphère personnelle* définie par Bally (1926) comme « *les choses conçues non comme possédées par l'individu, mais comme faisant partie de son être* »⁹⁷. Cette définition indique que la notion peut s'étendre à plusieurs types de relation que l'individu entretient : elle peut s'appliquer à la relation que l'individu entretient avec les parties de son corps, à la relation qu'il entretient avec les autres individus auxquels il est apparenté et à la relation qu'il entretient avec les objets dont il a l'usage de manière permanente, comme l'indique Creissels (2009 : 2). Pour des raisons de commodités pratiques nous limiterons cette étude à la relation de l'énonciateur aux parties de son corps.

Dans la relation de l'énonciateur aux parties de son corps, l'inaliénabilité provient de ce qu'il n'est pas possible de déposséder l'énonciateur d'une partie de lui-même. En revanche, dans la relation qu'il entretient avec les objets qui ne font pas partie de lui, l'aliénabilité provient de la possibilité de le déposséder de ces objets. Cette interaction constante entre

⁹⁷ Publications du Cercle Ferdinand de Saussure VI, Claire Forel, *La Linguistique sociologique de Charles Bally*, Librairie Droz S.A, Genève, 2008, p. 183.

« l'insécable » et le « sécable » est le fondement de la notion de possession et le lieu d'une syntaxe particulière structurée différemment par les langues du monde.

En guise d'exemple, notons les énoncés suivants du français :

Possession inaliénable :

(1a) J'ai mal à *la* jambe

(1b) *J'ai mal à *ma* jambe

(1c) **Ma* jambe me fait mal

Possession aliénable :

(2a) Il a déchiré *mon* livre

(2b) *Il *m'*a déchiré *le* livre

Dans l'énoncé (1a) la relation de l'énonciateur à la partie de son corps (*sa jambe*) est exprimée à l'aide de l'article « *la* », et l'article possessif typique « *ma* » est exclu dans les énoncés (1b) et (1c), même si (1c) est parfaitement admis en français ivoirien. L'utilisation de l'article « *la* » provient du caractère inaliénable de la relation de possession entre l'énonciateur et la partie de son corps. Toutefois, la nature même de cet article indique que l'inaliénabilité n'est pas une raison suffisante pour justifier son occurrence. Nous aborderons la question plus loin.

Quant à l'énoncé (2b), l'inacceptabilité vient du caractère aliénable de la relation de possession entre l'énonciateur et l'objet « livre ». Cela semble bien logique puisque dans cet énoncé, avec la présence du réflexif « *me* » on s'attend à l'un des éléments qui font partie intégrante du sujet, or « livre » n'en n'est pas un, puisqu'il ne fait pas partie de *son être* (Forel Claire, 2008 : 183).

Les notions de possession inaliénable et de possession aliénable ainsi définies et illustrées, il convient de remonter à la source de la production discursive pour mieux appréhender ces deux concepts, en prenant notamment la « *notion* » ou « *programme de sens* », comme point de départ de la structuration sémantico-syntaxique.

DE LA DESIGNABILITE DES PARTIES DU CORPS COMME NOTION

Dans la dynamique *langue-discours*, le terme de « *notion* » renvoie au contenu sémantique d'un lexème en dehors de tout contexte et qui se situe au niveau « *langue* », niveau de représentation mentale appelé *puissanciel* par Guillaume (1975). Ce chercheur fait en effet la distinction entre le nom en « *langue* » et son emploi en « *discours* » :

« La théorie de l'article repose tout entière sur le principe simple de la distinction entre le nom en puissance et le nom en effet. C'est

parce que ces deux états nominaux sont sentis différents par l'esprit qu'il y a nécessité d'un signe pour les relier. » (p. 89)

Autrement dit, tout nom dépourvu de contexte est une donnée, une *notion* en puissance apte à sa mise en discours ; la *notion* ayant été récemment définie comme un « système complexe de représentation structurant des propriétés physico-culturelles d'ordre cognitif », par Gilbert E. (1993 : 66). Pour être exprimée en *discours*, une « *notion* » passe par le prisme d'opérations de structuration diverses qui en limitent l'extension avant qu'elle ne prenne un sens particulier articulé sur un contexte de production. La *notion* peut être désignée ou nommée en dehors de tout contexte et être comprise des locuteurs d'une même langue. Si cette opération de désignation paraît évidente dans beaucoup de langues, elle l'est moins dans certaines langues africaines en ce qui concerne la relation de l'énonciateur aux parties de son corps.

En anglais et en français, par exemple, il est possible de désigner les parties du corps comme des notions –par exemple, « head » / « tête » et « arm » / « bras » - en dehors de tout contexte et renvoyer à l'idée exprimée. Au contraire, une langue comme le *baoulé* exprime la *notion* des parties du corps comme déjà structurée, c'est-à-dire liée à son relateur d'appartenance. Par exemple:

Tête *bé tí* (one's head /some body's head /their head)

Bras *bé sa* (one's arm/ some body's arm/their arm)

Le *baoulé* impose une contrainte dans la désignation de l'idée de « tête », de « tête » humaine en l'occurrence. La notion « *tí* » ne peut exister seule sans le relateur « *bé* » qui indique l'appartenance au possesseur de « *tí* », c'est-à-dire de « tête ». En revanche, lorsqu'il faut exprimer l'idée de « *tête* » non humaine, la « *tête* » d'un animal par exemple, la notion « *tí* » doit être précédée du nom de l'animal. Par exemple « *alua tí* » (*chien-tête* / tête de chien). La contrainte sémantique et syntaxique imposée par l'utilisation de « *bé* » est née du caractère intrinsèquement inaliénable de la partie du corps. Cette contrainte n'existe pas quand il faut désigner des notions en dehors des parties du corps (possession aliénable). Par exemple « *sol* » se dit « *assiè* » et « *arbre* », « *waka* ».

Ainsi, en *baoulé*, la désignation de la partie du corps comme *notion* est obligatoirement précédée de « *bé* », qui par ailleurs, est également l'expression du possessif correspondant à « leur »/ « their » :

Leur *sol* *béassiè*

Leur *arbre* *béwaka*

Le *baoulé* indique donc que la partie du corps est « *partie du corps de quelqu'un* ». L'opérateur « *bé* » signale donc le statut pré-structuré, pré-possédé de la partie du corps. C'est un *métaopérateur* puisqu'il indique qu'au

niveau notionnel l'entité corps fait déjà partie d'une relation d'appartenance, c'est-à-dire d'une relation sémantico-syntaxique partie-tout. Delmas *et al* (1993) définissent ainsi le concept de métaopérateur :

« Quand les mots parlent de la texture du linéaire, de l'agencement des autres mots, on dit qu'ils ont une fonction métalinguistique (naturelle). « Meta » veut dire « à côté », « après », il s'agit donc de mots qui se trouvent à côté d'autres mots pour mieux les commenter. » (p. 6)

Dans le cas qui nous concerne, « *bé* » est à côté de « *tí* » pour en signifier l'appartenance ou plus spécifiquement la pré-appartenance. La structuration syntaxique commence donc dès le domaine notionnel pour les parties du corps.

DU CHOIX DES METAOOPERATEURS DE LA POSSESSION INALIENABLE

Les études proposées pour expliquer la présence des articles *le/la/les*, notamment celles, entre autres, de Hanon, S. (1988) et Cooper, W.R. (2002) ne disent pas explicitement pourquoi ce sont spécifiquement ces articles qui apparaissent dans cette syntaxe des parties du corps. Cooper (2002 : 1) se contente de fournir des exemples :

(3a) Il se lava *les* mains

(3b) *Il lava *ses* mains

Avec une contrepartie en anglais (Cooper (2002 : 2) :

(4a) She patted him on *the* head

(4b) *She patted him on *his* head

Des questions fondamentales se posent : pourquoi dans l'exemple (3a), malgré l'utilisation de « *les* », le nom « mains » s'entend comme appartenant au sujet « *il* », et pourquoi dans l'exemple (3b), « *ses* » qui est le possessif par excellence ne pose pas « mains » comme appartenant à « *il* » ? Pourquoi utiliser « *les* » ou « *the* » ? Quelle est la fonction grammaticale de cet article pour qu'il apparaisse nécessairement dans ce genre de structure syntaxique ?

La réponse à ces deux questions se trouve sans doute dans l'orientation de l'opération de connexion syntaxique du sujet « *il* » et du prédicat « *laver-mains* ».

En effet, dans l'énoncé (3a), la prédication est axée sur le sujet « *il* » tout comme pour les énoncés au passif étudiés par Adamczewski et Delmas (1982 : 190). On en a pour preuve la présence du pronom réflexif « *se* » qui oriente toute la dynamique de structuration sur le sujet.

Par contre, dans l'énoncé (3b), **il lava ses mains*, l'opération est axée sur « *mains* », ce qui donne à penser qu'il peut s'agir des « *mains* » de quelqu'un d'autre et non celles du sujet.

Or, l'intention de l'énonciateur est d'indiquer justement qu'il s'agit bel et bien de ses mains à lui, d'où l'inacceptabilité.

On peut illustrer l'orientation de ces deux opérations de la manière suivante :

←

Il se lava *les* mains

→

*Il lava *ses* mains

Dans *« *Il lava ses mains* », « mains » fait partie d'un paradigme. Quant à l'énoncé avec le réflexif « se », il exclut toute possibilité de choix paradigmatique, « mains » étant déjà en relation avec le sujet « il ».

L'énoncé anglais proposé par Cooper (2002 : 2) est intéressant à plus d'un titre. D'abord, la présence de « *the* » dans l'énoncé (4a) s'inscrit dans la relation d'appartenance [*him* R head]. Autant qu'il peut l'être, « *him* » a naturellement le trait sémantique [+humain], et de toute évidence possède une « tête ». La relation d'appartenance est donc tautologique, type de relation qu'Adamczewski et Delmas (1982 : 65) qualifient de « Phase 2 ». La présence de « *the* » est parfaitement logique puisqu'il a pour vocation d'indiquer que le nom est déjà « évident ». Nous y reviendrons. Tout comme pour l'énoncé (3a), l'orientation de l'opération va également de la gauche vers la droite, c'est-à-dire de « *head* » à « *him* ». Dans l'énoncé (4b) par contre, la présence de « *his* » signale une relation d'appartenance qu'on pourrait qualifier d'externe, comme si « *head* » n'était pas déjà une partie de « *him* ». Autant qu'il marque la possession, « *his* » introduit ici une relation d'appartenance là où l'existence de cette relation n'est plus à prouver, d'où l'inacceptabilité de cet énoncé. Ce possessif semble dédié à la création d'une relation d'appartenance, de manière inchoative. Si « *his book* » est admis comme « évident », « *his head* » pose problème puisque « *his* » présuppose en quelque sorte l'existence de « *head* ».

A ce stade de l'étude, nous pouvons déjà avancer que les possessifs de l'anglais (*my, his / her/ ...*) et du français (*mon/ton/son/...*) portent en eux le trait sémantique pertinent du possesseur [+hum]. De ce point de vue, ils semblent avoir pour vocation d'indiquer une relation de possession aliénable. Ce trait pertinent du possesseur déjà inscrit en eux rend tautologique une relation d'appartenance qui impliquerait une partie du corps du possesseur ; d'où le recours à un autre opérateur plus apte à indiquer le statut saturé de la relation nominale, le métaopérateur « *le/la* ».

Depuis l'étude de Guillaume (1975) sur l'article "*le*", la fonction de cet opérateur est passée de l'expression de simple « défini » à une valeur plus grammaticale qui s'inscrit dans le rapport systémique avec l'unité qui lui est

proche en système, à savoir « *un* ». Pour illustrer cette valeur, citons l'exemple d'Adamczewski (1991 : 86) :

(5a) Pour nous, *un* client, c'est sacré

(5b) Chez nous *le* client est roi

Dans l'énoncé (5a), « *client* » est nommé inchoativement puisqu'il fait l'objet d'un choix paradigmatique. Dans l'énoncé (5b) par contre, il ne s'agit plus de nommer, pas plus que de choisir un terme dans un paradigme. Selon Adamczewski (1991)

« *Client* est appréhendé thématiquement, en phase 2 : on a dépassé le stade de la nomination et du choix, et l'on a coupé le N « *client* » de tout paradigme et par conséquent de toute complémentarité ou voisinage. C'est un peu comme si l'on avait un déjà-client. » (p.87)

En d'autres termes, « *le* » signifie le statut déjà acquis du nom. Avec cette valeur métalinguistique, puisqu'il est à côté du nom pour décrire ce statut, on comprend aisément qu'il soit le métaopérateur privilégié dans la syntaxe de la possession inaliénable.

Ainsi, dans l'exemple (1a), la présence de « *la* » se justifie par le caractère *prédéterminé, présupposé et acquis* de la relation d'appartenance entre « *Je* » et « *jambe* ». Dans (1b), L'article « *la* » dit que cette relation existe déjà, que « *jambe* » est déjà inscrit comme appartenant au sujet « *je* ». Dans (1c), le possessif « *ma* » porte à croire que la partie du corps « *jambe* » est extérieure à « *je* » et qu'elle lui est attribuée inchoativement, ce qui est inadmissible.

L'énoncé (1c) permet d'étayer cette hypothèse sur la valeur du possessif « *ma* ». En effet, nommer une partie de son corps comme faisant partie de « *soi* » est inutile puisqu'elle fait *déjà* partie de soi. C'est ce qu'indique « *ma jambe* » dans *« *Ma jambe me fait mal* ». Cette logique du français n'est cependant pas admise dans toutes les langues. Le *baoulé* admet parfaitement l'énoncé :

Mi djayo mi ya (/ma-jambe-fait-moi-mal / ma jambe me fait mal/ j'ai mal à la jambe).

Pour l'énonciateur *baoulé*, désigner la partie du corps qui est en cause est tout à fait acceptable puisqu'il s'agit de l'isoler pour faire porter sur elle tout le poids de ce que l'énonciateur veut exprimer, c'est-à-dire la douleur. De ce fait, l'opération relève d'un choix paradigmatique pour signifier « *c'est ma jambe qui me fait mal* », mais pas « *mon bras* », par exemple.

Certes, la présupposition de la préexistence de la relation d'appartenance est toujours exprimée, mais ce n'est plus elle qui est pointée mais la partie du corps paradigmatiquement nommée. Dès lors, on comprend mieux des énoncés

tels que « *mon pied me fait mal* », « *ma tête me fait mal* » du français de Côte d'Ivoire, vu que ces expressions sont le calque des langues africaines comme le *baoulé*.

LES OPERATEURS « AVOIR » ET « ETRE A » DE LA POSSESSION INALIENABLE

Toutes les études sur la possession inaliénable posent le problème de la présence du verbe « avoir ». Selon S. Hanon (1988 : 2), une phrase comme :

(6a) *Marie a les yeux bleus,*

introduit une « *double prédication à caractère de possession* » :

(6b) *Marie a des yeux*

(6c) *Les yeux de Marie sont bleus*

Elle attribue ensuite cette double relation d'inclusion (Marie-yeux /yeux-bleus) à la possession inaliénable.

Cette présentation pose deux problèmes. D'abord celui de l'acceptabilité de (6b) dérivé de (6a). En effet, dans quel contexte un énonciateur peut-il produire (6b) ? Si Marie a le trait sémantique [+humain], cet énoncé n'a pas de raison d'être : tout être humain a des yeux. Ensuite, (6c) est à la limite de l'acceptable, à moins que le contexte ne s'y prête : (6a) est un énoncé correct en français. Tout énoncé étant articulé sur un contexte, (6a) et (6c) sont valides en fonction de leur contexte respectif et, dans ce cas, (6c) ne peut être considéré comme dérivant de (6a). Ce dernier étant un énoncé autonome, son acceptabilité s'inscrit dans l'opération qu'effectue « avoir » dans la mise en relation de [Marie] et [yeux bleus].

Adamczewski et Delmas (1982) définissent ainsi cette opération : « *le rôle de avoir/have est d'établir une relation entre un sujet de type locatif (= lieu, siège) et un objet, l'ensemble de la construction ayant pour but d'énoncer une propriété extrinsèque du sujet grammatical* » (p.111).

Si la fonction grammaticale invariante d'« avoir » est bien d'établir une relation de type *extrinsèque* en logeant (« localisant ») le prédicat dans le sujet, on comprend aisément le rôle que joue l'article « *les* » dans le prédicat contenant une partie du corps. Les « yeux » entrant dans une relation d'appartenance intrinsèque, présupposée, acquise avec le possesseur, en l'occurrence le sujet, le prédicat doit porter la trace de cette présupposition ; d'où la présence de « *les* », trace de cet acquis métalinguistique. Ce pré-requis une fois affirmé, la localisation extrinsèque par « avoir » ne peut se faire que grâce à l'élément informationnel « bleus ». Autrement dit, « avoir » ayant pour rôle d'axer la prédication sur le sujet, la structuration du prédicat contenant les parties du corps, qui implique qu'il y a déjà relation entre le sujet et la partie du corps, génère une trace en surface de cet acquis, en l'occurrence « le/la, les »,

qui signale que le nom auquel ces opérateurs sont attachés est déjà en relation avec le sujet. En revanche, si la partie du corps est caractérisée par un opérateur comme « un/une » dans cette opération de localisation du prédicat dans le sujet avec « avoir », l'énoncé devient incongru voire inacceptable dans ce contexte (par exemple, *Marie a une dent).

Toutefois, rien n'empêche l'énonciateur d'utiliser « un/une » dans une prédication avec « avoir » pour produire le sens qu'il souhaite. Dans ce cas, le sens produit provient de l'intention sous-jacente de briser la relation intrinsèque pour en faire une relation de type extrinsèque en présentant la partie du corps comme extérieure.

Examinons l'exemple suivant affiché sur le portail de Yahoo France le 11/01/2014: « *Scarlett Johansson a une dent contre la France* »⁹⁸. La partie « *Dent* » est introduite inchoativement, comme si elle ne faisait pas partie de Scarlett Johansson, et entre dans une relation axée sur un choix paradigmatique, mettant en exergue la « dent » choisie dans un paradigme. La localisation extrinsèque du prédicat « dent contre la France », dans le sujet par « avoir » avec ce statut inchoatif de « dent », produit alors l'effet de sens escompté de *colère* attribué au sujet du fait de la rupture de l'inaliénabilité.

Depuis Benveniste, de nombreux auteurs, Riegel (1984) et Moignet (1975) par exemple, considèrent l'opérateur « être à » comme « avoir » inversé. Or, Adamczewski et Delmas (1982 : 110) considèrent qu'ils n'ont pas la même orientation. Dans :

(7a) *La voiture est à Pierre,*

(7b) *Pierre a une voiture,*

l'énoncé (7a) est orienté vers « Pierre », « la voiture » étant un acquis pour les instances de l'énonciation. Quant à (7b), « avoir » loge « voiture » dans le sujet. L'opérateur « avoir » indique donc une relation *asymétrique* et « être à » une relation *symétrique*, représentées de la manière suivante :

⁹⁸Affiché sur Yahoo France le 11/01/2014. Scarlett Johansson affirme : « *Quand je suis arrivée à Paris, au début, je pensais que tout ce qu'on disait sur la grossièreté et l'impolitesse des Parisiens était faux. Je me disais que les gens ne sont pas grossiers, ils sont merveilleux ! Mais ça, c'était avant que je ne m'installe à long terme à Paris. Depuis, les gens ont pensé que, puisque j'avais décidé de rester, ils pouvaient redevenir eux-mêmes, à savoir grossiers* ».

←

Pierre *a* une voiture

→

La voiture *est* à Pierre

En ce qui concerne les parties du corps en français, « être à » semble exclu :

(7c)* *les yeux bleus sont à Marie*

Cette inacceptabilité provient de ce que « yeux-bleus » est présenté comme un élément extérieur à l'individu Marie, comme dans l'exemple ci-dessus avec l'élément « voiture ». Or, de manière intrinsèque, Marie a des yeux, il s'agit simplement d'en indiquer la couleur. Cette présupposition impose le verbe « avoir » qui oriente la prédication vers Marie. « Être à » introduit inchoativement « yeux », comme si on l'attribuait pour la première fois à Marie, ce qui est inacceptable, à moins que dans un contexte spécifique plusieurs paires d'yeux soient comparées sans qu'on en connaisse les possesseurs, et qu'on attribue les « yeux-bleus » à Marie. C'est peut-être en raison de ces contraintes sémantique et syntaxique que certaines langues optent pour deux verbes distincts pour exprimer l'aliénabilité et l'inaliénabilité.

Le *baoulé*, par exemple, utilise le correspondant de « avoir »/ « have » pour exprimer la possession aliénable et le correspondant de « être » pour la possession inaliénable :

Aliénable : (8a) Kofi *lèloto* /Kofi *a* voiture/ Kofi *a* une voiture

Inaliénable : (8b) Kofi *i yima-mu bé ti blé* / Kofi *ses yeux – sont bleus*.

L'opérateur « *lè/avoir* » du *baoulé* semble exclusivement dédié à la structuration de la possession aliénable. Il est impossible de dire :

(8c) *Kofi *lèyima blé* / Kofi *a yeux bleus* / Kofi *a les yeux bleus*.

Par contre, « *ti/être* » de (8b) est l'opérateur privilégié de la possession inaliénable. (8b) est un énoncé contenant deux séquences [Kofi *i yima-mu*/ Kofi *ses yeux*] et [bé *ti blé/ils sont bleus*]. Dans la première séquence, l'énonciateur pose un préalable, un acquis (*Kofi ses yeux*). Autrement dit, la relation inaliénable est posée comme prémisses à toute autre opération. Puis la séquence subséquente est tissée avec l'opérateur « *ti/être* » (*sont bleus*). Ce préalable nous renvoie à ce que nous disions de la partie du corps comme « notion », à savoir que « *toute partie du corps a nécessairement un possesseur* ».

L'opérateur « *lè/avoir* » est exclu puisqu'il aurait noué une relation de type extrinsèque en logeant la partie du corps dans le sujet, comme si elle ne faisait pas déjà partie de lui. De ce fait, tout comme pour « avoir » et « être à », « *lè* » et « *ti* » indiquent respectivement une relation asymétrique et une relation symétrique :

←

Kofi lè loto

→

Kofi i yima-mu bé ti blé

De fait, (8b) est similaire à (7a) : la partie du corps est étroitement rattachée au sujet *Kofi* et l'ensemble complexe sujet [*Kofi-ses-yeux*] est qualifié de [*bleus*]. L'ensemble sujet est thématique et le prédicat est rhématique au sens d'Adamczewski et Delmas (1982).

Au terme de cette étude, nous retenons que la syntaxe de la possession inaliénable se structure métalinguistiquement, c'est-à-dire que les énoncés portent en eux la trace d'une opération qui indique une préexistence de la relation entre l'énonciateur et la partie du corps qu'ils structurent. Cette préexistence, cet acquis, justifie la présence des articles « le/la, les » dans les énoncés français des parties du corps, puisqu'ils indiquent que les noms auxquels ils sont associés sont acquis, déjà intégrés, déjà connus. Le « déjà-possessionné » est donc l'environnement logique de l'émergence de ces *métopérateurs*.

En amont de la structuration sémantico-syntaxique, une langue comme le *baoulé* est l'exemple patent de la pré-structuration des parties du corps conçues comme *notions*. On ne peut désigner la partie du corps que comme *partie du corps de quelqu'un* ; d'où l'émergence obligatoire en surface du métopérateur « *bé* ». Cette langue possède, en outre, deux unités distinctes qui marquent en surface la possession aliénable et la possession inaliénable.

BIBLIOGRAPHIE

ADAMCZEWSKI H. et GABILAN, *Les clés de la grammaire anglaise*, Paris, Armand Colin, Paris, 1992.

ADAMCZEWSKI H., *Le français déchiffré, clé du langage et des langues*, Armand Colin, Paris, 1991.

ADAMCZEWSKI H., « Pour une grammaire métopérationnelle de l'anglais », in *TREMA*, n°8, 1983, pp.5-16.

BALLY Ch., « L'expression des idées de sphère personnelle et de solidarité dans les langues indo-européennes », in Franz Franhauser & Jud Jakob (éds), *Festschrift Louis Gauchat*, Aarau, Sauerlander, 1926, pp.68-78.

BENVENISTE F., « Être et avoir dans leurs fonctions linguistiques », dans *Problèmes de linguistique générale I*, 1966, Gallimard, Paris, pp.187-222.

COOPER ROBERT W., «Inalienable possession in Finnish and English: the Use of Possessive Pronouns/suffixes with Nouns designating Parts of the Body», in *Helsinki English Studies*, Vol.2. 2002. Consultable sur le site: http://blogs.helsinki.fi/hes-eng/files/2011/03/HES_Vol2_Cooper1.pdf

Helsinki English Studies, Electronic Journal.

CREISSELS D., *Les constructions dites « possessives » étude de linguistique générale et de typologie linguistique*, thèse de doctorat d'état, Université de Paris IV, 1979.

CREISSELS D., « *Catégorisation et grammaticalisation : la relation génitive en Afrique* », dans Nicolai, R. (éd.), *Leçons d'Afrique* (Hommage à Gabriel Manessy), 433-454, Paris, Peeters, 2009. Consultable sur le site :

<http://www.deniscreissels.fr/public/Creissels-gen.mand.pdf> ; ou sur le site : www.deniscreissels.fr (Lundi 13 avril 2009)

DELMAS *et al.*, *Faits de langue en anglais*, Dunod, Paris, 1993.

DELMAS C., *Structuration abstraite et chaîne linéaire*, Paris, CEDEL, 1987.

GILBERT É., « La théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli », dans *Les Théories de la Grammaire anglaise en France*, Hachette Supérieur, 1993, pp.63-96.

GUILLAUME G., *Le problème de l'article et sa solution dans la langue française*, Librairie Nizet, Paris, 1975.

GUILLAUME G., *Leçons de linguistique*, Québec : Les presses de l'Université Laval /Presses Universitaires de Lille, 1947.

HANON Suzanne, « Qui a quoi ? Réflexions sur la possession inaliénable et le verbe avoir en français », in *Revue romane*, Bind 23, 2, 1988.

LANGACKER R.W., « Possession and possessive construction », in Taylor J.R. & MacLaury R. (eds.), *Language and the cognitive construal of the world*, Berlin, Mouton, 1995, pp. 51-79.

LEVY-BRUHL Lucien, *L'expression de la possession dans les langues mélanésiennes*, Mémoire de la Société de Linguistique de Paris, 19.2, 1914, pp.96-104.

LICHTENBERK Frank, « Inalienability and possessum individuation », in *Symposium on Linguistic Diversity and Language Theories*, Boulder, Mai 2003, University of Auckland.

MOIGNET G., « Incidence et attribut du complément d'objet », in *Travaux de linguistique et de littérature*, Strasbourg 13, 1975, pp.253-270.

RIEGEL M., « Pour une redéfinition linguistique des relations dites de "possession" et d'"appartenance" », in *L'Information grammaticale*, 23, 1984, pp. 3-7.

SPANOGHE A. M., « La syntaxe de la possession inaliénable en français, en espagnol et en portugais: une présentation », in *Travaux de Linguistique* (GAND), 28, 1994, pp.205-207.

DE OLIVEIRA Ruth*
University of Cape Town
South Africa

**TRACES LINGUISTIQUES D'IMPOLITESSE
DANS L'ÉCHANGE D'INFORMATIONS : LES ENONCES NEGATIFS**

Résumé

Dans cette contribution, nous nous proposons d'aborder la question de l'impolitesse linguistique en français dans le cadre de la conversation ordinaire et plus précisément dans l'échange d'informations. Or, de par son caractère éminemment fonctionnel, l'échange d'informations constitue un lieu privilégié d'observation des rapports entre langue et culture. A travers une étude de mécanismes interactionnels (i.e. question-réponse), notamment de la séquence/réponse négative récurrente *je ne sais pas moi*, nous nous demanderons ce qui distingue cette construction-là de celle-ci *je ne sais pas* ; pourquoi et dans quelles situations, ou à quel moment de l'interaction, le locuteur emploie celle-là plutôt que celle-ci ou vice-versa ? Que veut-il en dire ? Quels sont les effets socio interactifs produits ? Qu'en ressort-il au niveau du profil du locuteur ? Les éléments de réponse que nous apporterons à ces questions s'appuient sur une approche théorique et méthodologique combinatoire des apports de la polyphonie linguistique, l'analyse conversationnelle, la grammaire des émotions et la notion d'impolitesse.

Mots-clefs: langue-culture - conversation - polyphonie - impolitesse linguistique.

**TRACES OF LINGUISTIC IMPOLITENESS IN THE EXCHANGE OF
INFORMATION THE CASE OF NEGATIVE STATEMENTS**

Abstract

In this paper, we attempt to explore linguistic impoliteness in French in the course of ordinary conversation and mostly in the exchange of information. Due to its highly functional character, the exchange of information is an ideal place to observe the relationship between language and culture. Through the study of interactional mechanisms (i.e. question-answer), including the recurring negative sentence *je ne sais pas moi* (I do not know), we seek to discover what distinguishes this sentence from *je ne sais pas* (I

don't know). Why and in what type of situations - or when during the interaction - the speaker employs the former construction rather than the latter, or vice versa? What does he say? How about the social interaction effects? What do we learn of the speaker's profile? The answers we bring to these questions indicate the importance of combining theoretical and methodological approaches and using the concepts of linguistic polyphony, conversation analysis, grammatical emotions and impoliteness.

Key words: language - culture - conversation - polyphony - linguistic impoliteness.

* **DE OLIVEIRA Ruth** : maître de conférences (lecturer) à University of Cape Town (UCT) - SLL (French Section) - South Africa

- Domaine de recherches:

Linguistique générale, appliquée, contrastive (français – portugais), français langue étrangère (acquisition/syntaxe/didactique), sociolinguistique des Mondes Francophones.

- Publications sélectionnées:

«Éléments sociolinguistiques pour une réflexion didactique du FLE en milieu universitaire plurilingue», in *French Studies in Southern Africa*, Numéro Spécial, N. 40, *Le français en Afrique du Sud: Une francophonie émergente?*, AFFSA, Afrique du Sud, 2010.

«Manifestations émotionnelles de la dislocation : le cas de l'agacement», in *Cartographie des émotions*, Baider F. & Cislaru G., Presses de la Sorbonne, 2013, 211-224.

**TRACES LINGUISTIQUES D'IMPOLITESSE
DANS L'ÉCHANGE D'INFORMATIONS : LES ENONCES NEGATIFS**

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), les faits culturels sont presque invariablement liés aux rapports de politesse qu'entretiennent et que, de ce fait, prescrivent les locuteurs de cette langue. Ce rapport langue-culture émerge dès le début de son enseignement/apprentissage à travers la combinaison savoir-faire / savoir-vivre français; à titre d'illustration, l'importance bien connue accordée à la distinction vouvoiement/tutoiement et son réseau de titres et formules de salutations. On peut ainsi poser que la notion de politesse occupe une place centrale dans les manuels de FLE.

Par ailleurs, sa popularité n'a d'égale que l'impopularité de l'impolitesse, qui est pourtant, elle aussi, bien présente dans la langue, se manifestant quotidiennement par de bien divers et riches moyens linguistiques. En somme, on n'enseigne pas l'impolitesse mais il n'en reste pas moins qu'il s'agit-là d'un phénomène linguistique remarquable qui mérite, comme le souligne (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 2), d'être considéré comme un objet d'investigation à part entière.

Dans cette contribution, nous nous proposons d'aborder la question de l'impolitesse en français dans le cadre de la conversation ordinaire et plus précisément dans l'échange d'informations. Or, de par son caractère éminemment fonctionnel, l'échange d'informations constitue un lieu privilégié d'observation des rapports entre langue et la culture à travers l'étude des mécanismes interactionnels (i.e. questions-réponses).

Notre postulat est qu'à l'instar du dialogue de fiction, l'échange d'informations est « le lieu où les lois conversationnelles sont en vedette, exposées pour être montrées, vues et entendues, et non pas comme dans la vie quotidienne, sous-entendues, subreptices ou inconscientes » (Ubersfeld, 1996 : 79).

Dans ce cadre défini, notre point de départ est la séquence récurrente *je ne sais pas moi*. Du fait de sa forme disloquée et du caractère dialogique de la négation, on se demandera alors ce qui distingue cette construction-là de celle-ci *je ne sais pas* ; pourquoi et dans quelles situations, ou à quel moment de l'interaction, le locuteur emploie celle-ci plutôt que celle-là ? Que veut-il en

dire ? Quels sont les effets socio-interactifs produits ? Qu'en ressort-il au niveau du profil du locuteur ?

Pour tenter de répondre à ces questions nous présentons tout d'abord le cadre théorique qui fonde nos propos autour de la négation en tant que marqueur dialogique (Ducrot, 1972, 1984). Deuxièmement, nous traitons les distinctions syntaxiques fondamentales des constructions en vedette, tout en tenant compte des principes théoriques décrits par la grammaire des émotions (Plantin, 2010). La dernière partie examine ces séquences émotives à la lumière du principe de coopération (Grice, 1975), ce qui nous permettra de voir les manifestations de l'impolitesse et ses implications (Kerbrat-Orecchioni, 2005, 2010) dans les rapports langue-culture.

L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ÉNONCIATIVE DE LA NÉGATION

La conception du langage comme un phénomène dialogique est née des travaux du « cercle de Bakhtine »⁹⁹. Dès lors, l'appropriation de ces idées par divers chercheurs dans différentes disciplines entraîne d'importantes divergences théoriques autour de la notion de polyphonie¹⁰⁰. Ces fluctuations sont dues aussi bien à l'incomplétude des travaux entrepris par le cercle bakhtinien¹⁰¹ qu'aux altérations et reformulations subies par l'œuvre

⁹⁹ Par « *Cercle de Bakhtine* », on entend un groupe d'amis qui, dans les années 1920-30, avaient l'habitude de se rencontrer et de travailler ensemble. Il s'agit, outre M.M. Bakhtine, de Matvej Isaevitch Kagan (1889-1937), Pavel Nikolaevitch Medvedev (1891-1938), Lev Vasil'evitch Pumpjanskij (1891-1940), Ivan Ivanovitch Sollertinskij (1902-1944), Valentin Nikolaevitch Voloshinov (1895-1936). La question controversée de la paternité des textes a été traitée par J.P. Bronckart & Ch. Bota dans *Bakhtine démasqué : Histoire d'un menteur, d'une escroquerie et d'un délire collectif*, Droz, 2011.

¹⁰⁰ Dans ce qui suit, le but est de faire apparaître le cadre théorique qui fonde nos propos sur l'hétérogénéité énonciative de la négation. Pour cela, en plus des ouvrages de référence cités dans le corps du texte, nous avons consulté "La polyphonie linguistique", in *Langue française* 2009/4, n. 164; la thèse de Øyvind Gjerstad : *La polyphonie discursive. Pour un dialogisme ancré dans la langue et dans l'interaction*, Université de Bergen, 2011; celle de Malin Roitman: *Polyphonie argumentative. Étude de la négation dans les éditoriaux du Figaro, de Libération et du Monde*, Université de Stockholm, 2006.

¹⁰¹ « Chez Bakhtine, la polyphonie relève de toute une série de notions développées au travers de la globalité de son œuvre; il s'agit d'une longue entreprise non terminée dont le début et l'apogée souvent sont attribuées à la première version de *La Poétique* de Dostoïevski, datant de 1929. Depuis la publication des derniers Carnets [*Dans Esthétique de la création verbale*], Moscou 1979, Gallimard, Paris, 1984 (...) de Bakhtine ainsi que du grand essai du début des années 20, L'auteur et le héros, probablement interrompu en 1922 [Texte d'archives (1920-1930), non repris par l'auteur et resté inachevé (...)], on peut cependant constater que le début de l'entreprise se situe, sinon avant, au moins à l'époque de la rédaction dudit essai », Helge Vidar Holm, « Le concept de polyphonie chez Bakhtine », in *Polyphonie - linguistique et littéraire*, Samfundslitteratur Roskilde, n°VII, juillet 2003, p. 95.

bakhtinienne lors de son passage du russe vers les autres langues¹⁰². Toujours est-il que les pensées de Bakhtine ne sont plus appliquées qu'au domaine littéraire, en effet, « la polyphonie a [aussi] conquis la linguistique et depuis les vingt dernières années elle est devenue la notion centrale s'imposant dans plusieurs études linguistiques »¹⁰³.

Malgré ou grâce au foisonnement de ces approches en sciences du langage – ni tout à fait compatibles ni tout à fait incompatibles - il est toutefois possible aujourd'hui d'y rendre opérationnel le principe bakhtinien grâce aux travaux théoriques et méthodologiques proposés par au moins trois grands courants. À savoir, le modèle d'analyse du discours développé par l'École de Genève (Roulet *et al.*, 2001)¹⁰⁴, la praxématique (Bres *et al.*, 2007)¹⁰⁵ et la théorie scandinave de la polyphonie linguistique (Nølke, Følttum & Norén 2004)¹⁰⁶.

Ce courant-ci, la ScaPoLine, se développe aujourd'hui autour du modèle théorique proposé par Ducrot (1972, 1984)¹⁰⁷, c'est-à-dire, le modèle qui a entraîné la création d'une théorie polyphonique proprement linguistique. De plus, la théorie ducrotienne est à la base des études combinatoires avec les domaines tels que l'argumentation, la linguistique textuelle ou encore, l'analyse conversationnelle, comme la nôtre.

102 Voir, entre autres, Robin Régine, «Contacts de langues : les problèmes de la traduction littéraire et les concepts de Bakhtine», in *Langage et société*, n°41, 1987. «Contacts de langues : quels modèles», p. 81. Consulté en janvier/février 2014, sur le site :

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lsoc_0181-4095_1987_num_41_1_3085; Patrick Seriot, «Bakhtine en contexte : dialogue des voix et hybridation des langues (le problème des limites)», in K. Zbinden & I. Weber-Henking, *La quadrature du cercle de Bakhtine. Traductions, influences et remises en contexte*, Centre de traduction littéraire, n° 45, Université de Lausanne, 2005, p. 203-225.

103 Préface de La polyphonie linguistique, *Langue française*, 2009/4 n° 164, p. 3-9.

104 Pour une présentation générale de ce courant, consulter Laurent Filliettaz, & Eddy Roulet *The Geneva Model of discourse analysis: an interactionist and modular approach to discourse organization*. Discourse Studies, 2002. Disponible sur:

[http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/EAE5F3E498729AB8C1256CE100590BC3/\\$FILE/DEFINITIF.pdf](http://fapsesrvnt2.unige.ch/Fapse/didlang.nsf/PubPublications/EAE5F3E498729AB8C1256CE100590BC3/$FILE/DEFINITIF.pdf)

105 Pour une discussion des approches énonciatives et dialogiques du langage et sur l'existence de convergences entre ces approches tant dans leurs fondements théoriques que dans leurs pratiques, voir notamment Rosier (2006), Bres & Nowakowska (2007), Bres & Rosier (2007), Dendale & Coltier (2006).

106 Pour une définition et une discussion approfondie, voir H. Nølke, «La Scapoline : version révisée de la théorie scandinave de la polyphonie linguistique», in *Polyphonie linguistique et littéraire*, Samfundslitteratur Roskilde, n°III, 2001.

Disponible sur le site: <http://akira.ruc.dk/~Michel/Publications/nummer-3-hel.pdf>

107 Alors que la ScaPoLine s'intéresse aussi à la polyphonie littéraire, à l'instar de Bakhtine, Ducrot s'inspire davantage des travaux de Bally dans lesquels la polyphonie est perçue dans les structures plus restreintes que les textes que sont les énoncés. Par ailleurs, il est vrai aussi que Ducrot s'inspire de la théorie littéraire de G. Genette et de ses distinctions entre narrateur, auteur, personnage et locuteur.

Ces combinaisons permettent de mieux entendre et de faire ressortir des voix autres que celle du locuteur d'un discours donné, ce qui, du coup, permet aux participants de mieux ménager leurs rapports dans un échange verbal.

Aussi Ducrot intègre la *pragmatique sémantique* à une conception énonciative de la langue. Dans cette optique, qui est fondamentalement celle des actes du langage¹⁰⁸, on distingue « phrase » (objet théorique, porteur de signification, invention de la grammaire) et « énoncé » (phénomène empirique dont le sens se construit sur la base des consignes de la signification, tout en tenant compte de la situation de discours).

Son hypothèse est que tout énoncé constitue une image sémantique de sa propre énonciation. Autant dire que la sémantique ne se limite pas au contenu porteur de vérité d'une phrase car le contenu sémantique crée une image de l'énonciation et de son auteur, le locuteur (/informateur, dans le cas de l'échange d'informations).

Pour rendre compte de la dualité énonciative, Ducrot se réfère à la pragmatique en tant que « ce que la parole, d'après l'énoncé lui-même, est censée faire » et propose d'y voir deux niveaux [pragmatiques], l'un primitif, ou virtuel, propre à la sémantique, l'autre réel, un fait d'interaction sociale, imprévisible à partir des seules instructions sémantiques.

A titre d'exemple, si la phrase « il fait beau » (Ducrot, 1984 : 181) donne les instructions pour trouver l'identité de l'endroit dont parle le locuteur, et si l'on admet que celui-ci affirme le beau temps au moment de l'énonciation, l'énoncé « il fait beau » pourrait ensuite entraîner des effets pragmatiques secondaires. Par conséquent, la signification (d'une phrase) est composée d'un sens littéral et d'un sens dérivé. A partir de là, Ducrot distingue deux actes, l'acte de présupposer et l'acte de sous-entendre.

Du fait que la théorie ducrotienne ait permis d'identifier et de décrire des mécanismes linguistiques susceptibles d'engendrer des voix autres que celle du locuteur, cela a aussi permis à Ducrot de mettre en cause l'idée de « l'unicité du sujet parlant » (1984 : 171). Ainsi, pour ce qui est de la négation en tant que marqueur polyphonique, l'hypothèse de Ducrot est que « tout énoncé négatif renvoie à un énoncé positif, attribuable à un énonciateur dont le locuteur se distancie » (Moeschler, 1997).

En somme, pour Ducrot, c'est-à-dire d'après son modèle théorique de la polyphonie linguistique, la vériconditionnalité et la référence ne sont que des

¹⁰⁸ En effet, la notion-clé des travaux de Ducrot est la performance dans la langue; ceci renvoie aux théories des actes du langage développées par J.L. Austin dans *Quand dire c'est faire* (1962) et ensuite par J. Searle.

effets possibles et secondaires alors que le sens est fondamentalement argumentatif (Anscombe & Ducrot).

Ces positionnements-là constituent le point de départ de nos recherches sur les traces d'impolitesse linguistique dans l'échange d'informations. Tout en tenant compte du principe d'hétérogénéité énonciative des énoncés négatifs, nous posons que la séquence *je ne sais pas* renvoie à l'énoncé positif *je sais*.

Notre postulat est alors que lorsque l'énoncé négatif se réalise sous une forme disloquée comportant un redoublement pronominal à droite, c'est-à-dire *je ne sais pas moi*, le locuteur se distancie de l'énonciateur qui dit *je sais moi*. Dans ce cas, l'énoncé *je ne sais pas moi* renvoie à autre chose qu'un contraste (positif-négatif) : il nous dit quelque chose sur le positionnement discursif du locuteur : son contentement¹⁰⁹, son agacement¹¹⁰.

Dans le développement et l'extension de ce postulat – puisque Ducrot ne cherche pas à expliquer les interprétations réelles mais à cerner une pragmatique primitive, distincte des effets pragmatiques seconds (Ducrot, 1984: 105) – notre analyse combine l'approche ducrotienne aux :

- i. apports théoriques du courant praxématique qu'on incorpore à ceux de la grammaire des émotions dans notre analyse des structures disloquées ;
- ii. approches interactionnistes afin de préciser le cadre dans lequel ces structures se réalisent ;
- iii. études sur l'[im]politesse linguistique dans le but de tenter de valider nos propos sur les effets et les implications socio discursifs produits par ces structures.

¹⁰⁹ « L'expression du contentement comporte un certain nombre de nuances, à savoir fierté, joie, bonheur, empressement, enthousiasme, euphorie, béatitude, bien-être, bonne humeur, aise, jouissance, volupté, délice, délectation, plaisir, régal, allégresse, liesse, jubilation, félicité, ravissement, complaisance », dictionnaires disponibles sur:

<http://www.larousse.com/en/dictionnaires/francais/contentement/18573/synonyme>

<http://atilf.atilf.fr/>

¹¹⁰ Soulignons que l'expression de l'agacement englobe des nuances telles qu': « impatience, irritation, agitation, effervescence, excitation, nervosité, exaspération, surexcitation, tension, fébrilité», Dictionnaires disponibles sur:

<http://www.larousse.com/en/dictionnaires/francais/contentement/18573/synonyme>

<http://atilf.atilf.fr/>

SYNTAXE EMOTIVE ET DIALOGISATION

D'après Plantin « au niveau de l'organisation (ou de la désorganisation) syntaxique, on attribue à l'émotion les réorganisations de la forme considérée comme basique de l'énoncé : emphase, ruptures de construction, inversions » (Plantin, 2011).

En ce qui concerne la dislocation de la phrase, il s'agit d'un phénomène syntaxico-sémantique bien attesté et répertorié, qui a donné lieu à de nombreuses études (Blasco-Dubelcco, 1997, 1999 ; Apothéloz *et al.*, éd., 2009 ; Bres & Nowakowska, 2009 ; Oliveira, 2013).

Répertoriée aussi bien dans la langue courante que dans le discours soutenu, la dislocation donne à la syntaxe une grande liberté d'allure, affecte diverses catégories grammaticales dans leurs multiples fonctions et produit de nombreux effets de sens.

La notion qui est le plus souvent invoquée pour décrire la valeur sémantique de ces structures est sans conteste celle de thème, ainsi que ses variantes (topique, sujet thématique, ou encore sujet psychologique) (Apothéloz, 1997 : 6). Riegel *et al.* (1996) voient dans la dislocation un dispositif permettant d'assigner à un élément la valeur de thème, le reste de la phrase formant le propos.

Lorsque c'est le sujet qui est détaché, l'effet produit est celui d'une « insistance marquée », d'une « mise en relief » dudit sujet.

En français, parmi les éléments caractéristiques de ce procédé d'insistance marquée, sont employés les pronoms personnels en fonction de sujet verbal, dont l'emploi alterné des formes conjointes/disjointes¹¹¹ dans une séquence donnée n'est jamais dénué de sens.

Cela posé, notre hypothèse développée ci-dessous est qu'en français ces séquences représentent des lieux communs descriptifs des manifestations émotionnelles où elles constituent des énoncés relativement figés dans leur forme et jouissant d'une certaine plausibilité (Plantin, 1999 : 4-18).

Pour procéder à l'analyse des mouvements d'émotions véhiculés par la dislocation afin de voir leurs implications socio interactives dans l'échange d'informations, le point de départ est le schéma suivant :

¹¹¹ Nous employons indistinctement : formes fortes/faibles, conjointes/disjointes, atones/toniques.

(1) - Vous savez où se trouve.... ? ¹¹²	1a
- Je sais.	1b
- Je ne sais pas.	1c
- Moi je sais.	1d
- Je sais moi	1e
- Moi je ne sais pas.	1f
- Je ne sais pas moi.	

Le premier constat est que (1) admet des réponses aussi diverses que 1a, b, c, d, e et f. Pour ce qui est de 1a et 1b, le contrat de coopération (Grice) dans l'échange d'informations est respecté. Autrement dit, l'information donnée par (1a et 1b) est suffisante sans être excessive conformément aux « maximes de quantité » ; on part du principe que ces réponses sont véridiques et faites à bon escient conformément aux « maximes de qualité » ; la pertinence est évidente conformément à la « maxime de relation » ; la formulation est claire et concise conformément aux « maximes de manière ».

On peut alors parler de « l'efficacité maximale de l'échange d'informations ». Cela n'est toutefois pas le cas des structures disloquées 1c à 1f, lesquelles peuvent chacune être caractérisée comme réagissant à une interprétation différente de (1) et faisant écho à une certaine subjectivité interprétative de la part du locuteur.

Pour tenter de saisir le sens de ces énoncés, nous distinguons – avec Bakhtine – le dialogisme externe (dialogue au sens courant du terme) et la dialogisation intérieure du discours. Celle-ci nous intéresse particulièrement du fait que ses manifestations se situent au niveau microtextuel (cf. Bres, 2005 : 53), c'est-à-dire au niveau de l'énoncé-phrased, dont l'approche fait appel à une prise en compte de la formation discursive du discours, située au niveau macrotextuel. Il s'agit en somme d'aller du global vers le local, où se manifeste la matérialité discursive du dialogisme (ibid.).

Nous verrons ainsi que la formation discursive du discours témoigne à la fois d'une reprise de (dialogisme constitutif) et d'une réponse à (dialogismes interdiscursif et interlocutif) d'autres discours (ibid. : 3). Dans l'interaction (*reprise de / réponse à*), on perçoit dans ces réponses le mode "dédoublé" du dire. Cela peut être décrit comme une sorte de dialogue interne – en deçà du dialogue avec autrui – mais ce dont il relève, c'est cette forme de dialogisme envisagée par Bakhtine « entre le sujet parlant et sa propre parole » (Authier-Revuz, 2003 : 87).

¹¹² Ou encore : *y a-t-il...? est-ce que ... ? ... etc.*

Autant dire que tous ces énoncés (1) sont affectés par la dialogisation. L'observation de la matérialité discursive de la dialogisation permet de capter quelque chose des mouvements d'émotion dans l'organisation de la parole.

En somme, les assertions affirmatives/négatives 1a (je sais), 1b (je ne sais pas) ont une valeur objective neutre : il s'agit de dire *oui* ou *non* tandis que les structures 1c à 1f véhiculent chacune une information supplémentaire.

Pour ce qui est de 1f, notre postulat, comme nous l'avons annoncé, est que lorsque le locuteur énonce *je ne sais pas moi* il souhaite faire entendre son agacement, il s'éloigne du principe de politesse et rompt le contrat de coopération ; ce qui peut entraîner une dégradation des rapports entre les participants de l'échange d'informations.

Dans ce qui suit, avant de procéder au développement de ce postulat, nous faisons le point sur quelques faits et concepts fondamentaux autour de l'[im]politesse linguistique.

L'[IM]POLITESSE LINGUISTIQUE ET CULTURE

De la période de la rhétorique classique en passant par les dialogues de la Renaissance italienne (Wauthion & Simon, 2000), la politesse a traversé le dix-neuvième siècle romantique en tant que composant social du discours, un rituel, une norme et une compétence sociales valorisées et valorisantes. De nos jours, dans le cadre de l'approche interactionnelle, entendue dans une perspective dialogique, la politesse linguistique a obtenu un statut d'« objet scientifique pertinent » et est devenu « un composant à l'honneur dans l'analyse du discours » (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

Parce que chaque période de l'histoire a ses normes de politesse, et que ces normes ont leurs spécificités dans chaque communauté, la notion de politesse est un champ d'investigation privilégié lorsqu'il s'agit d'établir des rapports entre langue(s) et culture(s). Afin d'y encadrer nos propos, nous soulignons, dans ce qui suit, quelques-uns de ses concepts fondamentaux. C'est à partir des années 70, grâce au domaine naissant de l'analyse de la conversation, que les recherches sur la politesse se sont étendues du cadre littéraire vers celui des interactions verbales (Grice, 1975; Lakoff, 1975; Goffman, 1973-1974; Brown et Levinson, 1978; Leech, 1980).

A la fin des années 80, dans le développement de ses recherches pionnières, R. Lakoff (1989) fait le constat fondamental d'une théorie et description de la politesse s'articulant sur la forme et la fonction des actes de langage dans la conversation quotidienne. A partir de là, Lakoff élargit son domaine d'investigation de la politesse en s'intéressant à d'autres types de discours que celui de la conversation ordinaire.

Les résultats de ses recherches montrent, entre autres, que si, par exemple, dans un débat le désaccord et le conflit sont des éléments intrinsèques, systématiques et normaux, ces mêmes éléments sont considérés comme un comportement menaçant dans la conversation ordinaire. Cela étant,

« (...) si la politesse / impolitesse linguistique veut continuer à rendre compte des interactions verbales, elle ne peut faire abstraction de ce qui est perçu comme poli/impoli socialement. Il s'agit, pour l'analyste, de s'intéresser aux stratégies discursives qui sont utilisées par les différents participants à une interaction à la lumière des codes sociaux en vigueur au moment où ces échanges ont lieu. » (M. Jobert, 2010 : 8)

A ces facteurs variables (types d'interaction, profil des participants, moment de l'histoire, codes et lieux sociaux), il faudra ajouter, avec Grice, le facteur constant. Ce principe coopératif développé en un ensemble de « maximes de la conversation » auxquelles tout locuteur est censé se conformer.

Nous avons illustré cela par ce cas de figure :

(1) - Vous savez où se trouve.... ?

1a - Je sais

1b - Je ne sais pas

à travers lequel nous avons pu constater que le sens de la phrase énoncée (1a et 1b) témoigne directement de cette conformité. Ainsi les réponses (1a ou 1b) à la question (1) satisfont (dans des circonstances ordinaires). Nous avons également souligné que ces règles ont pour but « l'efficacité maximale de l'échange d'informations » et que de ce fait, elles donnent la priorité à la fonction informative du discours.

Aussi, dans ce cadre, le locuteur est orienté par les choix langagiers [et comportementaux] dictés par le principe de politesse. Ceci ne se limite pas, en principe, au répertoire de formules mais doit englober « *tous les aspects du discours qui sont régis par des règles, et dont la fonction est de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle* » (Kerbrat-Orecchioni, 1996: 50).

Cependant, dans ce type d'interaction, comme dans d'autres, l'enjeu relationnel (ou « relation interpersonnelle ») comporte un enjeu identitaire. Cet enjeu-ci guide les participants, selon leurs besoins et/ou les besoins de la situation d'échange, dans les négociations et dans l'aménagement des places dans l'espace interactif. En cas de conflit, réel ou pressenti, les participants peuvent adopter un comportement langagier incompatible, s'écartant alors du principe de coopération comme du principe de politesse, allant vers une dégradation des rapports. Notre analyse de l'énoncé négatif « je ne sais pas moi » permet d'illustrer ce type d'écart et ses implications sociales. Pour ce faire, nous nous

appuyons sur le fait, souligné par Brown et Levinson, que tout membre adulte et compétent d'une société possède une image de lui-même qu'il essaie de faire valoir dans ses interactions. Cette image, la face, comprend deux aspects complémentaires :

- la face négative, reliée au domaine du privé, aux sentiments d'indépendance et de liberté d'action ; et
- la face positive, recouvrant le besoin narcissique d'être socialement reconnu et valorisé.

Qu'en est-il de nos énoncés?

Soient :

1c - Moi je sais.

1d - Je sais moi

1e - Moi je ne sais pas.

1f - Je ne sais pas moi.

En ce qui concerne 1c et 1e, au-delà de leur rôle de *reprise de / réponse à*, ces énoncés ont souvent une valeur expressive de contraste. En effet, comme le montre Lambrecht :

« La dislocation à gauche signifie souvent un changement de l'attention de l'un des topiques de référence vers un autre des deux ou plus topiques de référence déjà activées. Cela explique l'occurrence fréquente des SN pronominaux en position détachée du type (Moi, j'ai faim). De tels SN lexicaux ou pronominaux détachés remplissent souvent une fonction « contrastive », dans ce cas-là ils peuvent être appelés SN de mise en relief [...]. » (Lambrecht, 1994 : 183, traduit par nos soins)¹¹³

Cela dit, en énonçant (1c, e), le locuteur établit un contraste avec celui qui énonce (1a-b). De même 1c et 1e constituent elles-mêmes des réponses en écho car elles comportent l'idée que (1c) « les autres ne savent pas » ou « les autres pensent que je ne sais pas alors que MOI je sais » (1e) « les autres pensent que je sais mais MOI je ne sais pas ». D'autre part, les redoublements à droite - 1d - Je sais moi. / 1f - Je ne sais pas moi - peuvent eux-aussi avoir une fonction de contraste vis-à-vis de (1a-c).

En somme, à travers 1d et 1f le locuteur dit autre chose que « oui » – « non » : de fait, tout en établissant un contraste le locuteur montre soit son contentement (1d) soit son agacement (1f). Du point de vue de l'approche

¹¹³ « The left dislocation construction is often used to mark a shift in attention from one to another of two or more already active topic referent. This explains the frequent occurrence of PRONOMINAL NPs in detached position (Me, I'm hungry, Moi, j'ai faim). Such detached lexical or pronominal NPs often have a "contrastive" function, in which case they may be referred to as CONTRASTIVE topic NPs [...]. », Lambrecht, 1994 : 183.

dialogique, ces mouvements émotifs peuvent être motivés par les voix suivantes :

- ma réponse a été négative (« je ne sais pas » suivie ou non de « moi je ne sais pas ») mais mon interlocuteur insiste (par exemple : « – vous en êtes sûr ? ») et je répons alors que « je ne sais pas moi » ;
- c'est la énième fois qu'on me pose la même question et je dis alors que « je ne sais pas moi » ;
- on me pose la question pour la première fois – je connais peut-être la réponse – mais je dis que « je ne sais pas moi ».

Dans ces trois cas de figure, le locuteur (1f) montre son souhait qu'on le laisse tranquille, tout en faisant part de son positionnement (*opposition à*) dans l'interaction ; il prend alors ses distances. Les quatre cas de figure¹¹⁴ qui suivent illustrent notre positionnement :

Situation I. A la réception d'un office de tourisme.

- Bonjour. Vous savez où on peut trouver un bureau de tabac dans le quartier ?
- Je ne sais pas.
- Et un bar-tabac ?
- Je ne sais pas moi ici on ne renseigne pas les gens sur le genre de choses.

Situation II. Au comptoir d'une compagnie d'autobus. La passagère indique un autobus à la réceptionniste.

- Est-ce que ce bus s'arrête en ville, près du casino ?
- Je ne sais pas. Je ne connais pas les trajets des bus.
- Vous savez tout de même s'il fait des arrêts en ville ?
- Je ne sais pas moi c'est au chauffeur qu'il faut demander ou alors (la réceptionniste pointe vers un panneau d'affichage) regardez là, tout est là.

Situation III. Au guichet d'une station de train.

- Bonjour. Il vous reste encore des places dans le train de nuit ?
- Je ne sais pas. Le système [informatique] est en panne.
- Bon alors vous pensez qu'on peut y monter et puis voir ça avec le contrôleur ?
- Je ne sais pas moi. Ne me faites pas dire ce que je n'ai pas dit. Si vous prenez le train sans votre billet, c'est à vos risques et périls.

Situation IV. A l'accueil d'un hôtel de ville.

¹¹⁴ Ces exemples sont issus d'un corpus composé par nous sur le terrain, à partir de situations réelles.

- Bonjour. Vous savez si Madame Untel de l'état civil est là ? Je suis venu chercher mon livret de famille.
- Je ne sais pas. Je ne l'ai pas encore vue ce matin.
- Vous pensez qu'elle sera là bientôt ? Je dois repartir au bureau.
- Je ne sais pas moi je ne suis pas sa secrétaire.

Quelques considérations finales

Le but de ce travail a été de démontrer des traces d'impolitesse linguistique dans l'échange d'informations en français afin de voir ses implications socio interactives et d'apporter ainsi une contribution aux études sur les rapports langue-culture. Pour ce faire, nous avons proposé d'étudier la séquence négative disloquée d'usage très fréquent en français, à savoir, *je ne sais pas moi* et avons placé l'étude dans le cadre d'une approche croisée Cette démarche nous a permis d'arriver aux conclusions suivantes :

- (i) dans une interaction donnée (schéma 1), les dislocations à droite (1d et 1f : *je... moi*) – au même titre que les dislocations à gauche (1c et 1e : *moi je*) – marquent un contraste – réel ou potentiel – et constituent des *reprises de / réponses* à 1a et 1b, séquences canoniques de l'énoncé assertif négatif/positif;
- (ii) les dislocations à droite se distinguent toutefois de celles à gauche : celles-ci thématisent le sujet et valident sa position de contraste (Moi Je...) tandis que les dislocations à droite disent autre chose qu'une *opposition* à. Ces voix nous renseignent en effet sur le positionnement discursif du locuteur : son contentement, son agacement;
- (iii) en énonçant *je ne sais pas moi*, le locuteur/informateur montre son agacement, sa face négative (Brown & Levinson, 1979), une image qui renvoie au domaine du privé, aux sentiments d'indépendance et de liberté d'action. C'est une trace linguistique de son souhait qu'on le laisse tranquille, ce qui incompatible dans le cadre de l'échange d'information, un lieu qui reflète nos comportements sociaux au quotidien et où chacun doit, plus ici ailleurs, se conformer au principe de coopération.

BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE, J.-C. & DUCROT, O. *L'Argumentation dans la langue*. Bruxelles, Mardaga, 1983.
- APOTHÉLOZ, D., «Dislocations à gauche et à droite dans la construction des schématisations», in Miéville, D., Berredonner, A., *Langue, discours et pensée. Mélanges offerts à Jean-Blaise Gize*, Berne, Peter Lang, 1997, p. 183-217.

- APOTHÉLOZ, D., COMBETTES, B., NEVEU F., *Les linguistiques du détachement*, Berne, Peter Lang, 2009.
- AUTHIER-REVUZ, J., 2003, «Le fait autonymique : langage, langue, discours – quelques repères », in Authier-Revuz *et al.*, *Parler des mots – Le fait autonymique en discours*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, 2003, p. 67-95. Disponible sur <http://www.cavi.univparis3.fr/ilpga/autonymie/theme1/authierrel.pdf>.
- BAKHTINE, M., *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, 1978.
- BAKHTINE, M., *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1974.
- BLASCO-DUBELCO, M., «Pour une approche syntaxique des dislocations», *Journal of French Language Studies* 7, 1997.
- BLASCO-DUBELCO, M., *Les dislocations en français contemporain. Étude syntaxique*, Paris, Champion, 1999.
- BRES, J. *et al.*, *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques*, Bruxelles, Duculot, 2005.
- BRES, J., NOWAKOWSKA, A., «Dialogisme : du principe à la matérialité discursive», in Perrin L., *Le sens et ses voix, Recherches linguistiques*, 28, Université de Metz, 2006, p. 21-48. Disponible sur : <http://asl.univ-montp3.fr/masterRECHERCHE/M2/j.bres/V32.pdf>
- BROW P. & LEVINSON S., *Politeness*, Cambridge University Press, 1978.
- DUCROT, O., *Dire et ne pas dire: principes de sémantique linguistique*, Paris, Hermann, 1972.
- DUCROT, O., *Le dire et le dit*. Paris, Les Editions de minuit, 1984.
- GRICE, H. P. «Logic and Conversation», in COLE P., MORGAN J.L. (eds.) *Syntax and Semantics 3: Speech Act*. New York, Academic Press, 1975, p. 41- 58.
- JOBERT, M., «L'impolitesse linguistique : vers un nouveau paradigme de recherche ?», in *Lexis Spécial 2 : Impoliteness/Impolitesse*, 2010, p.5-20. Disponible sur le site: lexis.univ-lyon3.fr/IMG/pdf/Lexis_special_2_-_Jobert.pdf
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., «L'impolitesse en interaction : Aperçus théoriques et étude de cas», in *Lexis Spécial 2 : Impoliteness/Impolitesse*, 2010, p. 35-60.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *Le discours en interaction*. Paris, Armand Colin, 2005.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., *La conversation*. Paris, Seuil, 1996.
- LAKOFF, R., «The limits of politeness: therapeutic and courtroom discourse», *Multilingua*, n°8 - 2/3, 1989, p. 102.
- LAMBRECHT, K., *Information Structure and Sentence Form: Topic, Focus, and the Mental Representations of Discourse Referents*, Cambridge, CUP, 1994.

MOESCHLER, J., « La négation comme expression procédurale », in Forget D., Hirschbühler P., Martineau F. & Rivero M-L. (eds), *Negation and Polarity. Syntax and Semantics*, Amsterdam, John Benjamins, 1997, pp. 231-249.

Disponible sur:

http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/publication_pdf/negation_expression.pdf

NOWAKOWSKA, A., «Thématisation et dialogisme : le cas de la dislocation», in *Langue française*, 163 (3), 2009, p.79-96.

OLIVEIRA, R. De, «Manifestations émotionnelles de la dislocation : le cas de l'agacement», in F. Baider & G. Cislaruéds, *Cartographie des émotions: propositions linguistiques et sociolinguistiques*, Paris, Presse de la Sorbonne, 2013, p. 211-224.

PLANTIN, C., « L'émotion signifiée : Recherche sur les émotions dans la parole », 2013. Disponible sur :

<http://icar.univ-lyon2.fr/membres/cplantin/recherche.htm>

PLANTIN, C., « Les bonnes raisons des émotions. Arguments, Fallacies, Affects », 2011. Disponible sur le site:

http://icar.univ-lyon2.fr/membres/cplantin/documents/Raisons_Emotions.pdf

PLANTIN, C., 1999, « La construction rhétorique des émotions », in Rigotti, E., *Rhetoric and argumentation*, Tubingen, Niemeyer, 1999, p. 203-219.

RIEGEL, M., PELLAT, J. C., RIOUL, R., *Grammaire méthodique du français*. Paris, Presses Universitaires de France, 1996.

UBERSFELD, A., *Lire le théâtre III. Le dialogue de théâtre*, Belin, 1996.

WAUTHION M., SIMON A.-C., *Politesse et idéologie : rencontres de pragmatique et de rhétorique conversationnelle*, Louvain, Peeters Publishers, 2000.

AZIL Amina Amel*
Université Constantine I
Algérie

**INTERACTIONS VERBALES DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS
EN REUNION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE CONSTANTINE I**

Résumé

Notre étude s'intéresse aux interactions verbales des enseignants du département d'anglais, université Constantine I. Après avoir enregistré leurs discours interactifs en réunions pédagogiques, et utilisé un questionnaire comme outil de recherche complémentaire, l'analyse de notre corpus a montré que les pratiques langagières des enseignants cités sont caractérisées par l'alternance du français, de l'arabe dialectal/scolaire et de l'anglais. Un des principaux résultats de cette étude est que le français est la langue dominante dans les interactions verbales de ces enseignants, dans leur espace linguistique supposé être anglophone, où l'anglais est la langue d'enseignement et d'apprentissage.

Mots-clefs : interactions verbales - pratiques langagières - alternance codique - réunions pédagogiques - enseignants d'anglais.

**TEACHERS OF ENGLISH VERBAL INTERACTIONS IN PEDAGOGICAL
MEETINGS AT CONSTANTINE 1 UNIVERSITY**

Abstract:

Our study focuses on the verbal interactions of university teachers at the department of English, Constantine University I. After recording some of their interactive discourses in pedagogical meetings, we used a questionnaire as a complementary research tool. The analysis of our corpus revealed that these teachers' language practices are characterized by code switching from French to classical/Algerian Arabic/ and English. One of the major findings in this study is that French is the dominant language used by teachers of English in their oral interactions in a supposed English speaking environment where the medium of teaching and learning is the English language.

Key words: verbal interaction - language practices – code switching - pedagogical meetings - teachers of English.

* **AZIL Amina Amel** prépare une thèse de doctorat en sciences du langage, à l'Université Constantine 1.

**INTERACTIONS VERBALES DES ENSEIGNANTS D'ANGLAIS
EN REUNION PEDAGOGIQUE A L'UNIVERSITE CONSTANTINE I**

Notre étude ne s'intéresse pas à l'interaction verbale entre les enseignants et leurs apprenants en salle de cours, mais plutôt aux interactions verbales entre enseignants d'une même langue, pendant les réunions pédagogiques conçues comme situation de communication verbale bien déterminée.

Le choix de la réunion dans notre recherche se justifie par le fait qu'elle est, de notre point de vue, la situation de communication la plus appropriée parce qu'elle nous permet d'observer, dans un cadre cohérent, les interactions verbales de membres d'une seule catégorie professionnelle, les enseignants d'anglais, réunis par des objectifs communs de nature pédagogique. Si, comme le précise V. Traverso (1999), « l'interaction correspond à ce qui se passe lorsque plusieurs personnes se trouvent réunies » (p. 5), le cadre de la réunion pédagogique la rend encore plus pertinente pour l'objet de notre recherche. La réunion est, en effet, une tâche pédagogique officielle et une situation de travail formelle où les actes de communication se produisent et où différents messages sont échangés. Ces actes de communication sont déterminés par l'ordre du jour de la réunion, les objectifs visés, les règles de travail bien définies ainsi que des différents rôles et statuts des interlocuteurs. Selon Kerbrat- Orecchioni (1998):

« Tout au long du déroulement d'un échange communicatif quelconque, des différents participants, que l'on dira donc des "intéactants", exercent les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles - parler, c'est échanger, et c'est changer en échangeant. » (p.17)

Ainsi, toutes ces conditions de l'échange en réunion influencent les productions linguistiques des participants. Mais ce qui a retenu notre attention au préalable c'était de constater qu'au département d'anglais de l'université de Constantine I, l'environnement linguistique, jusqu'à l'affichage pédagogique, était dominé par l'usage d'autres langues que l'anglais. Ce constat a suscité une série de questions sur les langues utilisées par les enseignants d'anglais eux-mêmes lorsqu'ils communiquent entre eux : dans leurs différentes réunions de

travail, l'anglais est-il la seule langue utilisée dans leurs interactions verbales ? S'ils recourent à plusieurs langues, quel est le rôle de chacune d'elles ?

Notre hypothèse est que la langue anglaise, langue d'enseignement et d'apprentissage au département d'anglais, n'est pas la langue dominante des interactions verbales des enseignants de cette langue durant leurs réunions de travail.

DEMARCHE METHODOLOGIQUE

Nous allons analyser les interactions verbales des enseignants durant ces réunions de travail afin de cerner les phénomènes linguistiques qui les caractérisent, d'explicitier les raisons du recours à d'autres langues que l'anglais, et de déterminer le rôle de chacune des langues utilisées.

Notre démarche méthodologique a consisté en des enregistrements d'un certain nombre de discours interactifs oraux des enseignants, que nous avons transcrits orthographiquement et phonétiquement, et cela en adoptant les conventions de transcription élaborées par Traverso (1999). Nous avons adopté ce modèle de transcription en fonction des éléments constitutifs de notre corpus enregistré.

La méthode d'enquête que nous avons suivie, pour l'enregistrement de ces interactions verbales, est l'observation non-participante afin que le discours interactif des enseignants ne soit pas perturbé par notre intrusion et que les données recueillies soient authentiques. Nous nous sommes présentée auprès de ces enseignants en tant qu'étudiante de master en didactique de langue, préparant un mémoire sur la coordination pédagogique des enseignants. Il est à noter que ces enregistrements ont été effectués dans la salle réservée aux réunions et durant le mois de janvier 2012.

Le corpus recueilli contient les interactions de trois réunions pédagogiques d'une durée de cinq (5) heures. Celles-ci auraient dû être analysées intégralement, mais elles représentent un corpus d'un volume dont l'examen nécessite plus d'espace que nous n'en disposons pour cette contribution. Notre analyse s'est portée donc uniquement sur une seule réunion, d'une heure et trente minutes et se compose de vingt-huit séquences. Son ordre du jour est l'élaboration, par les enseignants du module d'expression écrite de troisième année de licence (L3), du sujet d'examen de la fin du premier semestre. Participent à cette réunion l'enseignant responsable du module et animateur de la réunion, et deux enseignantes de la matière.

A l'enregistrement de ces interactions verbales, nous avons ajouté les réponses à un questionnaire que nous avons conçu comme un outil de recherche complémentaire afin de collecter des données supplémentaires sur

nos sujets informateurs et sur leurs collègues d'anglais. Notre but est de donner plus de crédit à notre analyse et à nos conclusions. Pour l'élaboration du questionnaire, nous avons adopté la méthode des quotas : il a été destiné à tous les enseignants d'anglais toutes catégories confondues, y compris ceux et celles qui ont participé aux réunions pédagogiques. Nous n'avons retenu aucun critère de sélection pour que le corpus des réponses soit le plus représentatif possible.

Ce questionnaire comprend deux parties : la première porte sur le profil des enseignants d'anglais (âge, sexe, diplôme, grade et nombre d'années enseignées à l'université), et la deuxième sur les langues qu'ils emploient dans différentes situations de communication. L'objectif du questionnaire est de cerner les raisons qui poussent ces enseignants à utiliser telle ou telle langue pendant leurs différentes réunions pédagogiques.

LES FORMES DE L'ALTERNANCE CODIQUE

Les données recueillies ont révélé que les enseignants d'anglais utilisaient bien souvent et d'une manière concomitante quatre langues : le français, l'arabe dialectal, l'anglais et l'arabe scolaire. En effet, en examinant de près le discours interactif des enseignants, nous avons constaté que pour mieux établir le contact entre eux et pour mieux faire passer leurs messages, ces enseignants recouraient au français, à l'arabe dialectal, à l'anglais et à l'arabe scolaire. Ils les utilisent pour donner des explications et apporter plus de précisions sur les différentes lacunes de leurs apprenants en expression écrite, et aussi sur le choix ainsi que sur l'élaboration des sujets d'examen. Il s'agit donc, pour eux, de faire de l'alternance codique le premier instrument pour assurer une communication efficace, fondée sur la juxtaposition linguistique de ces quatre langues.

Voici un échantillon des formes d'alternances codiques enregistrées.

Alternances codiques intra-phrastiques

Dans cet exemple (Enseignant1) s'adresse à (Enseignante2) qui vient d'arriver pour lui faire un compte rendu du début de la réunion :

1E. 1: (s'adressant à Enseignant2)

Juste euh pour euh noter [b r k]

// // ce que nous avons dit tout à l'heure donc euh Madame :: [X]

elle m'a appelé euh [qatli] euh j'ai des empêchements // [an:: i::]

euh je vais :: vous envoyer par e-mail les sujets finalement elle n'a pas envoyé son sujet euh j'ai vérifié euh j'ai bien vérifié :: :: tout à

l'heure [f] la bibliothèque centrale // // elle n'a pas envoyé [ja ni]

que dire euh pour dire que [na] on est :: :: là on travaille on fait

le sujet ensemble on collabore :: :: :: :: mais // // // dans le cas où
quelqu'un est absent donc euh euh si on fait notre sujet on va // //
// on n'impose pas finalement parce que les gens [ma aw] ::
(inaudible) voilà.

2 E.T.2:oui.

3 E. 1 : voilà donc [hd rT ana ou] mademoiselle [X] tout à fait.

Au niveau du premier tour de parole (1E.1), l'alternance codique est intra-phrastique entre le français et l'arabe dialectal. Nous remarquons, ici, que le français est la langue dominante. L'arabe dialectal est utilisé pour l'adverbe de liaison [b r k] = «seulement», le verbe introducteur [qatli] = « elle m'a dit », le segment [an.: i] = « je suis », l'indicateur de lieu [f] = «dans» qui renvoie au mot « la bibliothèque », l'indicateur de reformulation [ja ni] = « c'est-à-dire », le pronom personnel [na] =« nous » et l'expression « les gens [ma aw] » = « les gens ne viennent pas ».

Dans cette expression, l'alternance est intra-phrastique parce que les éléments caractéristiques des langues en présence sont utilisés dans un rapport syntaxique très étroit:

- le sujet est en français : les gens

- le verbe, par contre, est en arabe dialectal : [ma aw] = « ne viennent pas ».

Dans le dernier tour de parole (3E.1), l'alternance codique est intra-phrastique de type prédicat-complément. Le recours à l'arabe dialectal est constaté dans l'utilisation du verbe [hd rt] = «j'ai parlé».

En observant attentivement ce passage, nous constatons que la construction syntaxique [hd rt ana ou] mademoiselle [X] offre les caractéristiques internes des deux langues en présence :

(hd rT ana ou) (mademoiselle X) = «j'ai parlé avec mademoiselle X»
(traduction littérale)

(prédicat)	(complément)
en	en
arabe dialectal	français

Alternances codiques inter- phrastiques

5E. 1: ah euh une minute [b rk] // *est ce que vous pouvez le lire pour moi
s'il vous plait ok euh bon c'est bien should we punish different
cheaters in the same way.*

8 E.T2: [akT bha] pour le moment [h ka b n ufu kif h].

11 E. 1: non:: c'est juste entre parenthèses on va discuter ça euh c'est tout
c'est tout [haka b rk] on ouvre euh on ferme la parenthèse.

Une alternance codique inter-phrastique entre l'anglais et le français est relevée au niveau du cinquième tour de parole (5E.1). L'anglais est utilisé pour la formulation du sujet d'examen: *should we punish different cheaters in the same way* = «devrions-nous punir deux étudiants fraudeurs de la même manière ». Le français est par contre repéré au niveau des segments suivants: le nom «une minute» utilisé ici pour exprimer une demande, l'adjectif «bon» et l'expression «c'est bien» exprimant l'approbation.

Dans le huitième tour de parole (8E.T.2), nous avons une alternance inter-phrastique. Le seul segment alterné en langue française est l'indicateur de temps « pour le moment » qui sert à suggérer une proposition provisoire du sujet d'examen.

L'alternance codique présente dans le onzième tour de parole (11E.1) est une alternance codique inter-phrastique entre le français et l'arabe dialectal. Le segment alterné est: [*haka b rk*]=«c'est bien comme ça?» sert à attirer l'attention des deux enseignantes.

1E. 1: (il regarde enseignante 3) [*ana*] il me semble :: :: [*m na raf*] ::
c'est pour un petit peu // // parce que notre objectif ce n'est pas de
:: de euh de voir s'ils ont euh suffisamment d'informations sur le
sujet lui même des informations bon [*mli*] c'est bien c'est </>.

2E.T.2 : [*hih*].

3E.T.3 : oui c'est vrai.

Au niveau du premier tour de parole (1E.1), nous remarquons une alternance codique inter-phrastique entre le français et l'arabe dialectal. Le recours à l'arabe dialectal est repéré au niveau des segments suivants: l'indicateur de personne [*ana*]=«moi» qui sert à établir la distance entre enseignant et apprenants, le verbe [*m na raf*] = «je ne sais pas» et l'adverbe [*mli*] = «c'est bien» qui a la fonction d'un régulateur.

Notons qu'entre le deuxième tour de parole (2E.T.1) et le troisième (3E.T.3), il y a une alternance codique inter-phrastique entre le français et l'arabe dialectal. Le segment alterné en arabe dialectal est l'adverbe d'affirmation [*hih*] = «oui».

Alternance codique extra-phrastique

1E.1: Bonjour//bon euh [*bismi l h ara m n era im*] euh bon on commence.

Au niveau de ce tour de parole, l'alternance codique entre le français et l'arabe dialectal est extra-phrastique. L'arabe dialectal est utilisé au niveau de la formule religieuse [*bismi l h ara m n era im*] = « au nom de Dieu le Tout

Miséricordieux, le Très Miséricordieux» (traduction littérale), à travers laquelle est affirmée l'appartenance religieuse des enseignants.

Il est à noter que la forme d'alternance codique la plus fréquente, dans le discours interactif de ces enseignants, est l'alternance intra-phrastique. Nous pensons que cela est dû à la nature des segments alternés qui s'insèrent dans la structure interne des différents systèmes grammaticaux en présence: adverbess, verbes, pronoms personnels, connecteurs et conjonctions de coordination en arabe dialectal ou termes techniques relevant de l'enseignement de l'expression écrite en français ou en anglais.

Le plus souvent cette alternance codique intra-phrastique est du type prédicat-complément: (prédicat en arabe, complément en français). L'usage récurrent de cette forme d'alternance codique montre que les enseignants ont une compétence linguistique bilingue quasi-équilibrée.

La forme d'alternance codique la moins constatée dans notre corpus est l'alternance codique inter-phrastique. Quant à l'alternance codique extra-phrastique, elle n'est notée qu'une seule fois, au début de l'interaction, par l'usage de la formule religieuse évoquée plus haut. Sur le plan linéaire, nous avons constaté que les formes d'alternance codique variaient au niveau des tours de parole. Certains passages contiennent deux formes d'alternance, les alternances intra-phrastique et inter-phrastique, alors que d'autres n'ont qu'une seule forme d'alternance, l'alternance intra-phrastique ou l'alternance inter-phrastique.

LES FONCTIONS DE L'ALTERNANCE CODIQUE

Dans notre corpus, l'alternance codique accomplit les fonctions suivantes :

- la personnalisation du message, qui montre l'implication des locuteurs dans leurs propos : elle se manifeste, presque dans toutes les productions linguistiques des enseignants, par leur usage des pronoms personnels: [ana]= «moi», [na]= «nous», par des indicateurs de possession: [t na]= «notre», [b n sba lia]= «pour moi», ou par des prédicats comme [andna]= « nous avons » ;
- la réitération : elle est utilisée par les locuteurs pour renforcer la communication, s'assurer de la bonne interprétation des messages, et aider à la compréhension des idées. [b n sba lia] = «pour moi», [andna] = «nous avons»;
- la citation : elle sert aux locuteurs à rapporter les propos d'autrui ; elle est, en général, initiée en arabe dialectal par l'utilisation des verbes introducteurs [qult lhum] = «je leur ai dit», [qali]= «il m'a dit», et achevée en français;

- la désignation d'un interlocuteur : elle se fait généralement par le biais d'un terme d'adresse (le prénom de l'interlocuteur ou un terme de respect) précédé de la particule vocative [a] ; nous avons également noté une autre fonction de l'alternance codique: la désignation d'un interlocuteur absent par l'usage du pronom personnel [huma] = « ils » qui renvoie aux apprenants ;
- la modalisation d'un message et la reformulation: pour préciser ou modaliser le contenu de leur discours, les locuteurs utilisent les indicateurs de reformulation [ja ni] = « c'est-à-dire », [s ma] = « autrement dit » ;
- le récit ou la narration: elle est constatée lorsque les enseignants énumèrent ce qu'ils ont fait en salle de cours avec leurs apprenants ;
- la hiérarchie des statuts ou distance entre enseignants et apprenants : elle se manifeste par l'utilisation des pronoms personnels [na] = « nous » et [huma] = « ils », par les interlocuteurs pour établir la distance hiérarchique entre enseignants et apprenants ;
- le mixage de codes: il est effectué par le transfert d'éléments linguistiques de la langue arabe vers les langues française et anglaise : au niveau des verbes par l'adjonction des affixes de l'arabe dialectal à la racine des verbes français, [nkominikiw] = « nous communiquons », [nmotiviouhum] = « nous les motivons », au niveau des substantifs par l'adjonction du déterminant arabe «el» ou «l» aux mots français, « el'paragraphe » ou anglais « l'*spelling* » = «l'orthographe ».

LE ROLE DES LANGUES DANS LA REUNION DE TRAVAIL

Concernant le rôle de chacune des langues convoquées dans les interactions verbales des enseignants, nous pouvons d'abord dire que la langue française est une langue véhiculaire; elle sert, bien souvent, à faire circuler l'information entre les interlocuteurs. D'après notre étude, cette langue est utilisée pour les termes techniques appartenant au domaine de l'enseignement du module de l'expression écrite: « orthographe », « ponctuation », «grammaire», etc. Les interactants recourent également à la langue française pour se saluer (*bonjour*), pour remercier (*merci*), pour s'adresser la parole avec civilité (monsieur, madame), pour réguler le déroulement de l'interaction par l'usage des indicateurs d'approbation (*oui, voilà*). Néanmoins, les énoncés en langue française sont truffés d'éléments verbaux en arabe (dialectal ou scolaire) et en anglais.

S'agissant de l'arabe dialectal, les locuteurs y recourent pour assurer l'enchaînement des différentes parties de leur discours grâce notamment aux embrayeurs [w la] = «ou», [b li]= «que», [li] = «qui», aux démonstratifs [h di]= «cette», [hada huwa]= «c'est ça», aux indicateurs de personnes

[ana]= «moi», [huma]= «ils», et aux indicateurs de formulation [ja ni]= «c'est-à-dire», [s ma]= «autrement dit».

Par ailleurs, l'arabe dialectal est utilisé pour signifier des traits culturels et religieux. Citons la formule de salutation [asal mu alajkum]= «que la paix soit sur vous», celle du serment [w lahi]= «je jure par Allah», l'interjection [n alah]= «si Dieu le veut», celle consacrée à toute entrée en matière [bismi l h ara m n era im]= «traduction».

L'arabe dialectal est également doté d'une fonction expressive. Les enseignants l'utilisent pour exprimer leur satisfaction : [ja rfu jaktbu]= «ils savent rédiger», [buni]= «ils m'ont plu», leur mécontentement [m jm du f l w kt b j ktbu]= «ils ne prennent pas suffisamment de temps pour rédiger un essai», [m ndhum m j rfu j kTbuh]= «ils n'ont pas l'essai expositif, ils ne savent pas le rédiger». Ils expliquent ces défaillances des apprenants au niveau de leurs productions écrites par le recours à des méthodes d'enseignement qu'ils jugent inadaptées et par un volume horaire d'enseignement du module très réduit : [sa a ou nɔs mahi kafia]= «une heure et demi, ce n'est pas suffisant».

Notons enfin que notre étude a montré que l'arabe dialectal est utilisé aussi pour exprimer des actions par des prédicats : [xd mt]= «j'ai enseigné», [d rna]= «nous avons fait», pour réguler l'interaction par l'usage des indicateurs d'approbation [hih]= «oui», pour contester une idée et la rectifier par l'usage de l'indicateur de négation [aha]= «non».

Concernant l'usage de l'anglais dans les interactions verbales des enseignants en réunions pédagogiques, l'examen de notre corpus a révélé que les locuteurs recouraient à la langue anglaise quand il s'agissait de termes techniques appartenant au domaine de l'enseignement de l'expression écrite: «*spelling*» = «l'orthographe», «*refutation paragraph*» = «paragraphe contre argument», «*argumentative essay*» = «l'essai argumentatif», la formulation du sujet «*should the Algerian government engage in building nuclear power plants?*» = «est-ce que le gouvernement algérien devrait s'engager dans la construction des centrales nucléaires?», pour l'illustration des fautes des apprenants [hour]= «heure».

Nous avons constaté un seul cas où l'anglais est utilisé pour la citation directe: l'enseignant rappelle ce qu'il avait dit à ses apprenants en salle de cours : «je leur ai dit que «*they are going euh you're going to fail at the end, write clear position that you defend*» = «ils vont, vous allez échouer à la fin; écrivez un point de vue clair que vous allez défendre».

Nous avons relevé un seul cas où cette langue est utilisée par nécessité; en atteste l'hésitation de l'interactant : «*all the ways*» = «tous les moyens».

Quant à l'arabe scolaire, d'après nos observations, il se limite à la citation des exemples par l'usage du segment [*ma al n*] = « par exemple ». Nous avons également relevé un cas où l'arabe scolaire servait à introduire la possession par l'usage du segment [*b n sba lia*] = « pour moi ».

Ainsi, l'analyse des interactions verbales des interlocuteurs a révélé que :

- dans l'ensemble des énoncés, le français est la langue dominante ;
- l'arabe dialectal se limite à l'utilisation des éléments linguistiques tels que les embrayeurs: [*w la*] = «ou», [*b li*] = «que». Leur usage fait partie des habitudes langagières des locuteurs (l'utilisation récurrente);
- dans le cas où la matrice du discours est en arabe dialectal, les langues française et anglaise sont réservées à des termes techniques.

LANGUES UTILISEES PAR LES ENSEIGNANTS EN CONTEXTES INTERACTIFS

Langues utilisées en salles de cours

A la question « Quelle(s) langue(s) utilisez-vous dans vos salles de cours ? a) Français b) Arabe dialectal c) Anglais d) Arabe scolaire », sur les 100 enseignants interrogés, 80 ont affirmé qu'ils utilisaient l'anglais et 20 qu'ils introduisaient du français.

Langues utilisées entre collègues

A la question « Quelle(s) langue(s) utilisez-vous avec vos collègues enseignants? a) Français b) Arabe dialectal c) Anglais d) Arabe scolaire », sur les 100 enseignants interrogés, 95 disent s'exprimer souvent en français et en arabe dialectal, 5 dans trois langues, le français, l'arabe dialectal et l'anglais.

Langues utilisées en réunions de travail

A la question « Quelle(s) langue(s) utilisez-vous en réunions de travail pédagogique? a) Français b) Arabe dialectal c) Anglais d) Arabe scolaire », les réponses coïncidaient avec les résultats des interactions verbales en réunion. Sur les 100 enseignants, 80 ont déclaré recourir au français, les 20 autres ont déclaré recourir au français et parfois à l'arabe dialectal. Mais tous les enseignants réservent l'anglais aux cours (en situation pédagogique). D'après toutes ces réponses, nous pouvons dire que la langue anglaise est sous-utilisée par les enseignants d'anglais.

Les représentations des langues française et anglaise

A la question « dans vos réunions pédagogiques, préférez-vous utiliser le français ? », sur les 100 enseignants, 95 ont répondu par l'affirmative.

Les raisons qu'ils ont avancées sont:

- le recours à la langue française serait automatique,
- en réunion pédagogique, la langue française serait un outil de communication efficace : les enseignants d'anglais préféreraient utiliser le français parce qu'ils communiqueraient mieux en réunions de travail.

Les 5 autres enseignants, qui ont répondu négativement, n'ont donné aucune justification.

A la question « comparativement à l'anglais, le français est-il une langue facile ou difficile ? », sur les 100 enseignants, 98 la trouvent « facile » parce que, d'après eux, le français est la première langue étudiée et parlée, après la langue maternelle (arabe dialectal, berbère); ils l'utilisent plus facilement que ce soit au travail, ou avec leurs amis, etc.

Seuls 2 d'entre eux ont répondu que la langue française était « difficile » à cause de sa prononciation et de sa grammaire trop compliquées.

Nous pouvons conclure que leurs représentations de la langue française sont doublement déterminées chez ces enseignants d'anglais : elles renvoient, d'une part, à une représentation sociale d'un acquis antérieur à celui de l'anglais, et d'autre part, à une représentation linguistique d'un outil de communication efficace. Il en résulte un usage très courant du français même pendant les réunions de travail. Ce recours au français dans les pratiques langagières des enseignants d'anglais n'est cependant pas exempt d'alternances codiques. Quant à la langue anglaise, langue d'enseignement et d'apprentissage, elle n'est utilisée que par nécessité, en salle de classe, pour les termes spécialisés et la formulation du sujet d'examen débattu pourtant en français.

Ce constat confirme que le français reste la première langue étrangère en Algérie. La langue anglaise, même si elle est considérée comme la langue de la mondialisation et de la technologie, n'occupe que le second rang. Une telle conclusion, volontairement généralisée ici à partir de l'étude menée à l'université Constantine 1, mériterait d'être vérifiée à l'échelle nationale.

BIBLIOGRAPHIE

KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les interactions verbales, approche interactionnelle et structure des conversations*, Paris, Armand Colin, 1998.

TRAVERSO V., *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan, 1999.

Annexe I : Les conventions de transcription (Traverso, 1999)

Les mots inaudibles sont indiqués par : (inaudible).

Les phrases inachevées sont indiquées par : (inachevée).

Les hésitations : euh

Les comportements non verbaux sont indiqués entre parenthèses.

Les interruptions par un autre interactant : < / >

Les séquences traduites sont mises entre guillemets.

Les pauses : // // // (selon la longueur de la pause)

Allongements vocaliques :: ou::: ou :: :: :: (Selon la longueur).

Transcription phonétique : []

Les marques d'intonation :

: intonation montante.

: intonation descendante.

! : Intonation exclamative.

Dans notre transcription du corpus, les locuteurs sont désignés par (E.1) pour l'Enseignant1, (E.T.2) pour l'Enseignant2 et (E.T.3) pour l'Enseignante 3. Les personnes dont ils parlent sont désignées par les lettres X, Y.

Les nombres sont notés en chiffres lorsqu'ils sont en langue française, transcrits orthographiquement lorsqu'ils sont en langue anglaise et transcrits phonétiquement lorsqu'ils sont en arabe.

Les langues française et anglaise ayant des lettres latines sont transcrites orthographiquement. Par contre, les séquences en arabe sont transcrites phonétiquement selon les symboles proposés par l'API.

Annexe II : Le tableau de l'ensemble des symboles (Haddid, 2007)

			F	ع	
	T			ه	h
ء			S		
	B			م	M
	d	خ	X	ن	N
ق	q	ح			R
		ث			L
		ز	Z	و	W
ج		غ			j

*Pour la transcription phonétique du son (), spécifique au dialecte constantinois, nous avons gardé le symbole (q) qui désigne le son (ق).

Les voyelles : : ouvert. - : fermé

Multilinguales est une revue de la Faculté des Lettres et des Langues (FLL) et du Laboratoire de recherche-formation en langues appliquées LAILEMM de l'université Abderrahmane Mira - Bejaia. Sa langue de rédaction est le français, mais elle est ouverte à la réflexion sur toutes les langues. Elle ambitionne de contribuer aux investigations scientifiques dans des disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique, la psycholinguistique, les différentes théories littéraires, les sciences pédagogiques et didactiques, l'interprétariat, la traductologie, le traitement automatique des langues, etc. Multilinguales publie des numéros thématiques et chacun d'eux fait l'objet d'un appel à contribution diffusé sur les sites les plus connus dans le domaine des lettres et des langues. Exceptionnellement, la revue édite des numéros varia et des numéros spéciaux. Chaque article, anonymé, est soumis à une double évaluation à l'aveugle, triple si les deux premières sont contradictoires. Pour être examinés, les articles doivent parvenir par e-mail à l'adresse contact de la revue (voir infra). Le comité scientifique et de lecture de Multilinguales est international. Il est composé d'experts de l'université de Bejaia, des universités algériennes et des universités étrangères. Multilinguales ne publie que des inédits. La revue est semestrielle et est éditée en versions imprimée et en ligne.

Comité scientifique et de lecture

Présidente : Pr. BOUALIT Farida (U. Bejaia)

Membres : AOUN-KASRI Kheira (U. Bejaia), AGGARWAL Kusum (U. Delhi), ALI BENALI Zineb (U. Paris 8), AREND Elisabeth (U. Brème), AREZKI Abdenour (U. Bejaia), BENTAIFOUR Belkacem (ENS-Bouzaréah), BOUAMARA Kamel (U. Bejaia), CHARNAY Thierry (U. Lille 3), DELCAMBRE Isabelle (U. Lille 3), DERRADJI Yacine (U. Constantine), DIOP Papa Samba (U. Paris-Est), DUMASY Lise (U. Grenoble 3), HADDADOU Mohand Akli (U. Tizi Ouzou), HAMLAOUI Naima (U. Annaba), IRANI Farida (U. Delhi), KADI Latifa (U. Annaba), KEIL-SAGAWA Regina (U. Heidelberg), MANGENOT François (U. Grenoble 3), MAOUI Hocine (U. Annaba), MEKSEM Zahir (U. Bejaia), MOUSSA Sarga (CNRS-Lyon), NACER KHODJA Hamid (U. Djelfa), PIRBHAI-JETHA Neelam (U. Des Mascareignes), PRIVAT Jean-Marie (U. Lorraine), RICHE Bouteldja (U. Tizi Ouzou), SCARPA Marie (U. Lorraine), SEGARRA Marta (U. Barcelone), TENKOUL Abderrahmane (U. Kenitra), THIRARD Marie Agnès (U. Lille 3), TSOFAK Jean-Benoît (U. Dschang), VINSON Marie-Christine (U. Lorraine), ZEKRI Khalid (U. Meknès)

Président d'honneur

Monsieur Le Recteur de l'Université Abderrahmane Mira - Bejaia - Algérie

Direction de la publication

Faculté des lettres et des langues / laboratoire des langues appliquées LAILEMM

Comité d'édition :

AMMOUDEN Mhand, BEKTACHE Mourad, BELHOCINE Mounya, CHERIFI Hamid, KACI Fadéla, KHAROUNI Nouara, SADI Nabil, SLAHDJI Dalil, ZOURANENE Tahar

N° ISSN 2335-1535

N° ISSN en ligne 2335-1853

Contact de la revue : multilinguales@univ-bejaia.dz

Site : <www.univ-bejaia.dz/multilinguales>

*Les articles publiés dans la revue n'engagent que leurs auteurs qui sont seuls responsables du contenu de leurs textes. *La politique éditoriale, le protocole de rédaction, les consignes aux auteurs, les responsabilités des experts et des auteurs, les appels à contribution, le contenu en ligne de chaque numéro sont consultables sur le site de la revue.



جامعة بجاية
Tasdawit n Bgayet
Université de Béjaïa

Université Abderrahmane MIRA - Bejaïa
Faculté des lettres et des langues
Laboratoire LAILEMM



Multilinguales est une revue de langue française ouverte à la réflexion sur toutes les langues. Elle ambitionne d'initier le croisement des investigations dans des disciplines telles que la linguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique, la psycholinguistique, les théories littéraires, les sciences pédagogiques et didactiques, l'interprétariat, la traductologie, le traitement automatique des langues, etc. Multilinguales publie des numéros thématiques et chacun d'eux fait l'objet d'un appel à contribution diffusé sur les sites les plus connus dans le domaine des lettres et des langues. Exceptionnellement, la revue édite des numéros varia et des numéros spéciaux. Chaque article, anonymé, est soumis à une double évaluation à l'aveugle, triple si les deux premières sont contradictoires. Pour être examinés, les articles doivent parvenir par e-mail à l'adresse contact de la revue (voir infra). Le comité scientifique et de lecture de Multilinguales est international. Il est composé d'experts permanents de l'université de Bejaia, des universités algériennes et des universités étrangères. Multilinguales n'édite que des inédits. La revue est semestrielle et est publiée en versions imprimée et en ligne.