

NICOLAS Laura
LABORATOIRE IMAGER, EA 3958
Université Paris Est Créteil (UPEC)
FRANCE

**FAIRE PARLER L'APPRENANT EN LANGUE ÉTRANGÈRE :
LE « SCHEMA PRODUCTEUR DE PAROLE »
EN CONVERSATION DIDACTIQUE¹**

Résumé

Interrogeant le dialogue didactique sous ses aspects thématiques et interactionnels, cet article revisite le « schéma producteur de parole » proposé par Cicurel (1992, 2011) en l'illustrant à partir d'un corpus issu d'une recherche effectuée auprès d'une classe de Français Langue Etrangère pour adultes migrants. « Faire parler l'apprenant » constitue un motif central de l'agir professoral, qui se décline en une série d'injonctions visant à faire s'exprimer *chacun* des apprenants *dans* la langue étrangère, *au sujet de* cette même langue, tout en préservant une certaine cohérence thématique, ces multiples focalisations enseignantes se réalisant principalement à travers la modalité interrogative de la langue.

Mots-clefs : didactique des langues - interactionnisme - conversation didactique - schéma producteur de parole – questionnement.

**MAKING THE LEARNER TALK IN A FOREIGN LANGUAGE : THE
« MODEL OF SPEECH PROGRESSION »
IN CLASSROOM CONVERSATIONS**

Abstract

This paper focuses on the thematic and interactionist aspects of second language classrooms speech, and more specifically on the “model of speech progression” that has been proposed by Cicurel (1992, 2011). We will describe the model through the analysis of data that has been collected in a classroom of French as a foreign language for migrants, in France. “To make learners talk” is the main goal to which language teachers aim and which they seem to reach through a consistent questioning. The “model of speech progression” will be studied through teachers’ injunctions to have *every* student talk *in* the foreign language and *about* this language, while attempting to maintain the thematic consistency of the dialogue.

Key words : applied linguistics – interactionism – classroom conversations – model of speech progression – questioning.

¹ La problématique de cet article a été développée dans une thèse de doctorat soutenue par l'auteur en didactique des langues et des cultures, à l'université Paris 3, en 2014, et intitulée « La disposition enseignante à un "agir collectif" : Analyse de la réception enseignante des négociations apprenantes en classe de FLE ».

**FAIRE PARLER L'APPRENANT EN LANGUE ÉTRANGÈRE :
LE « SCHÉMA PRODUCTEUR DE PAROLE » EN CONVERSATION
DIDACTIQUE**

« *Phénomène social, réalisé à travers l'énonciation et les énonciations* », « *réalité fondamentale de la langue* » (Bakhtine, 1977 : 136), l'interaction verbale est envisagée par le courant interactionniste, dont se réclame notre étude, comme l'élément par et pour lequel s'effectue l'acquisition de la langue étrangère (Pekarek Doelher, 2002 ; Arditty, 2004).

Jusque dans les années 1970, les interactions verbales étaient considérées comme un moyen pour renforcer les structures grammaticales apprises précédemment. L'appropriation des théories socio-cognitives (Vygotski, 1978 ; Bruner, 1983) par la psycholinguistique a mené à l'étude de l'impact de l'environnement social sur l'acquisition des langues secondes. L'étude de Wagner-Gough & Hach (1975) amène à inverser l'hypothèse d'une interaction-support d'acquisition pour instaurer celle d'une interaction-vecteur d'acquisition.

La syntaxe d'une langue étrangère peut se développer à partir de l'interaction, et non pas simplement s'en nourrir. L'hypothèse de l'*input* (*input hypothesis*) proposée par Krashen (1985) postule que pour que l'acquisition puisse prendre place, l'apprenant doit être exposé à des données en langue cible qui dépassent légèrement son niveau actuel.

Cependant, peu de lumière est faite sur la modélisation des processus qui permettent de transformer les données en « prises » (*intake*), ou, en d'autres termes, sur l'intégration de ces données au sein du système de L2 de l'apprenant. Swain (1985) propose une alternative à l'*input hypothesis* avec l'*output hypothesis* : si l'apprenant atteint généralement un niveau de compréhension de la langue qui peut s'apparenter à celui des natifs, il a tendance à se reposer sur la capacité des natifs à le comprendre pour s'économiser l'effort syntaxique.

C'est seulement lorsque le natif met le non-natif dans l'obligation de formuler lui-même sa pensée en langue étrangère, comme c'est le cas en classe, que l'apprenant peut atteindre un niveau syntaxique supérieur.

De son côté, Long (1996) développe l'hypothèse de Krashen en postulant que pour que les données qui se situent légèrement au-dessus du niveau de compréhension du locuteur non natif puissent être acquises, il est nécessaire qu'ait lieu un processus de négociation du sens entre les deux locuteurs. Ce processus est rendu possible à travers une interaction de nature conversationnelle incluant des opportunités de réparation et de clarification du sens des énoncés.

LES CONVERSATIONS DE CLASSE, LIEU D'UN « FAIRE PARLER » PLURIFOCALISÉ

L'hypothèse interactionniste a encouragé la recherche à s'intéresser aux processus cognitifs à l'œuvre dans la démarche acquisitionnelle. Les constats issus de ces études ont fortement influencé les pratiques enseignantes à travers l'instauration de la doxa communicative. A la finalité première de l'enseignement (« faire apprendre l'apprenant »), se subordonne celle de le faire parler. La volonté d'atteindre l'objectif de « faire parler l'apprenant » est ici définie comme un « *motif en vue de* » (Schütz, 1998), une « visée » transversale à toutes les situations d'enseignement, quel qu'en soit l'objectif pédagogique :

« Une séance réussie est une séance où tous les élèves (une certaine proportion des élèves, voire tous les élèves) ont pris la parole. A l'oral et à la parole des élèves est attribué un rôle éminent : apprendre à parler en parlant ?, se socialiser ?, s'intéresser à ce qui se passe dans la classe en y prenant part ? En tout cas la « classe active » est particulièrement valorisée par l'enseignant .» (Crinon & al., 2008 : 138)

En conversation didactique, le motif « faire parler l'apprenant » prend la première place, une place dont les contours restent encore largement à définir.

La dénomination « conversation didactique » recouvre « *les moments de la classe de langue où la parole est donnée aux élèves*

afin qu'ils réutilisent librement sur des thèmes de leur choix les matériaux linguistiques qu'ils ont appris précédemment [...] » (Cuq, 2003 : 56). Ainsi définie, la conversation relève de la très large catégorie des activités dites « communicatives » (Pekarek Doelher, 2002), qui visent à faire parler l'apprenant. Ces activités amènent à travailler les compétences sociales et psycholinguistiques du langage parlé, souvent à partir de mini-dialogues. Ces derniers, annoncés par un titre d'inspiration fortement pragmatique (« faire connaissance », « se présenter », « demander » etc.), initient l'apprenant aux savoir-faire et savoir-vivre jugés essentiels au bon déroulement de la communication orale « en contexte ».

Les approches communicatives et actionnelles ont également encouragé la mise en place de différentes *pratiques de l'oral* dans la classe, pratiques disséminées tout au long du cours mais non étiquetées de manière institutionnelle. Le courant de la didactique professionnelle a généré une littérature prolifique au sujet des pratiques, qui sont définies comme « *la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir son activité professionnelle : l'enseignement* » (Altet, 2003 : 37). Désignant tout d'abord « *ce que font les enseignants lorsqu'ils sont en présence des élèves* » (*ibid.*, 36), la notion de « pratique » rend compte, par extension, de ce qui est fait pour les élèves, présents ou absents : préparation et présentation du cours, organisation matérielle de la classe, gestion des tours de parole, de l'encadrement et de l'évaluation des travaux (*ibid.*). Un fort accent est mis sur la dimension praxéologique du « faire » professoral, une dimension mise en relation avec le caractère finalisé de l'enseignement.

Le « schéma producteur de parole » (ou « canevas didactique de production discursive ») défini par Cicurel (1992) s'attache précisément à décrire la pratique de l'enseignant quand il se trouve en interaction avec les élèves. Ce modèle descriptif aborde l'interaction à partir de l'étude des facteurs de progression du discours suivis par les participants en conversation. Ce modèle est sous-tendu par différentes « injonctions » enseignantes, d'ordre méta-pédagogique, qui sont implicitement reconnues par les

participants dans la mesure où elles relèvent du contrat didactique. L'injonction de base « Parlez ! », se voit ainsi déclinée en différentes « sous-injonctions » qui font écho aux multiples préoccupations du professeur, tant par rapport à l'objet langue qu'en termes de gestion de la parole. « Parlez de », « Parlez mieux », « Parlez encore », « Parlez comme » et « Ne parlez plus » constituent l'architecture complexe du motif « Faire parler l'apprenant ».

Plutôt que de centrer notre propos sur l'une des sous-injonctions qui viennent d'être mentionnées, nous proposons d'élargir le spectre d'analyse à l'ensemble des sous-injonctions, en opérant la catégorisation suivante :

- les sous-injonctions que nous qualifions de « didactiques » dans la mesure où elles se rapportent à l'objet « langue étrangère », par opposition à tout autre contenu d'enseignement : « Parlez de ! » (« sur »/ « dans » la langue étrangère), « Parlez mieux ! » et « Parlez comme ! ».
- les sous-injonctions d'ordre « pédagogique », qui sous-tendent l'organisation interactionnelle nécessaire à l'étude sur/dans la langue : « Parle, toi ! », « Parlez encore ! », « Ne parlez plus ! ».

Nous ferons précéder cette description du schéma producteur de la présentation d'une *auto-injonction* enseignante : « Parler soi-même pour faire parler l'apprenant ». Il apparaît en effet essentiel de souligner la nature intrinsèquement dialogique du discours didactique : l'incitation verbale à la prise de parole, souvent de nature interrogative, constitue un mode de gestion des discours apprenants privilégié par les enseignants (Maulini, 2005).

MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE : DE L'INTERACTION AUX LOGIQUES D'ACTION DES ENSEIGNANTS

Notre étude de terrain est effectuée en France, au sein d'un GRETA, organisme de formation professionnelle pour adultes. Nous avons observé, sur une durée de quatre mois, une classe de FLE pour migrants composée de vingt apprenants d'origines diverses (Russie, Chine, Vietnam, Maroc, Indonésie, entre autres), d'âges (de 20 ans à 45 ans), de statuts (réfugiés politiques, étudiants, ressortissants étrangers mariés à des Français, etc.) et de

niveaux de langue variés (A2 et B1). L'enseignante est une femme française de 50 ans et possède une expérience d'enseignement du FLE d'une dizaine d'années.

L'intérêt que nous portons aux injonctions sous-jacentes à la conduite de l'interaction didactique suppose la mise en place d'une démarche méthodologique qui permette à la fois l'observation des actions effectuées en classe (les interactions « visibles ») et l'analyse des « logiques profondes » (Bucheton, 2009 : 46) qui sous-tendent ces interactions.

A partir du postulat selon lequel les discours de classe constituent des indicateurs sur les actions et les représentations des acteurs, un lien fort est ici établi entre les discours observés dans la classe et la portée pragmatique de ces discours (ce que font les participants, à partir de leurs échanges, et les représentations qu'ils ont de leurs actions). La classe et l'après-classe sont, dans cette perspective, intrinsèquement liées : l'enseignant n'est pas entendu exclusivement sous l'angle d'un « producteur de discours » (approche discursive) ou d'un « interactant » (approche interactionnelle) mais, dans une approche pragmatique en tant qu'« acteur » (Chiss & al., 2005). L'enseignant, praticien réflexif, est donc envisagé comme sujet responsable d'une action d'enseignement, poursuivant des objectifs didactiques et pédagogiques visant la transmission de la langue étrangère, d'une part, et acteur, a posteriori, de la co-construction, avec le chercheur, de la pensée enseignante qui a guidé l'action d'enseignement, d'autre part.

Nous présenterons donc d'une part des séquences de classe, filmées puis transcrites selon la convention de l'équipe IDAP (Interactions Didactiques et Agir Professoral) de Paris 3, et, d'autre part, des entretiens dits d' « auto-confrontation »², de type semi-

² L'auto-confrontation (ou *stimulated recall* [Gass et Mackey, 2000]) est une technique de recueil de données et une méthode d'analyse de l'activité humaine, issue de l'ergonomie et de la psychologie du travail (cf. Clot & Faïta, 2000), et qui consiste à confronter un ou plusieurs participants à leur propre activité en les incitant à commenter une vidéo de cette activité.

directif, qui ont été menés auprès de l'enseignante, à l'issue des séances enregistrées.

**« PARLER SOI-MEME POUR FAIRE PARLER L'APPRENANT » :
L'INTERROGATION ENSEIGNANTE**

« L'objet principal du travail de l'enseignant, car l'essentiel de son activité professionnelle, consiste à entrer dans une classe et à déclencher un programme d'interactions avec les élèves ». (Tardif & Lessard, 1999 : 323)

« L'Enfer, c'est le silence de l'autre », écrit Kerbrat-Orecchioni (1990 : 15) afin de souligner la nature intrinsèquement interlocutive de la parole ; dans l'univers de la classe, le silence des apprenants possède un statut qui dépasse celui d' *« échec perlocutoire »* (*ibid.*) qui est assigné aux silences en milieu non didactique. En effet, le silence des apprenants annihile – momentanément – l'objectif contenu dans la conversation de classe, qui est justement celui de converser. Si *« pour le discours (et par conséquent pour l'homme) rien n'est plus effrayant que l'absence de réponse »* (Bakhtine, cité par Todorov, 1981 : 171), cet effroi de l'humain face au silence de l'autre se voit renforcé dans le cas de l'enseignement des langues. Il existe en classe de FLE une nécessité pédagogique fondamentale de la mise en mots. Après la perspective communicative (faire parler), l'approche actionnelle (faire faire) a donc cristallisé chez le professeur de langue la compréhension profonde de la nécessité d'une participation active des apprenants, en tant que cette participation, souvent verbale, constitue le lieu privilégié d'acquisition de la langue étrangère. La reconnaissance de la nécessité de la parole apprenante amène l'enseignant à faire preuve d'*« interactivité »* (Tardif & Lessard, 1999 : 323), une disposition dont la manifestation première se trouve dans l'instauration, puis le maintien d'une *« atmosphère communicative »* (Bucheton, 2009 : 58) propice aux prises de parole des élèves. De nombreux facteurs jouent dans l'instauration et le maintien de cette atmosphère, parmi lesquels le rôle du questionnement.

Observons l'exemple suivant³, extrait d'une séquence de conversation. L'enseignante (E) est debout face à 15 apprenants assis autour d'une table en U :

25 E	vous connaissez/ le bonnet d'âne/ + qu'est-ce-que c'est l'bonnet d'âne/ ++ qu'est-ce-que c'est qu`cette bête là\ + au coin avec le bonnet d'âne + vous faisiez ça vous faites ça dans vot- dans vos pays respectifs/ ++
26 Kamila	punition/
27 E	oui ben on doit être vraiment cruels en france [...]

33 E	alors c'est quoi un bonnet d'âne\
34 As	hum
35 E	alors c'est quoi un bonnet d'âne/ + vous voyez que: ce que c'est un bonnet d'âne/
36 Nadia	avec des oreilles comme ça/ (geste des oreilles)

L'enseignant de langue est, par la nature de sa profession, un individu loquace, généralement persuadé que sa parole constitue un vecteur essentiel d'apprentissage de la langue. La recherche reconnaît la prédominance de la parole enseignante, tant en termes de fréquence que de durée (Cicurel, 2011), un constat dont se font écho nos résultats de terrain (les TP de l'enseignante observée constituent 42% des TP, toutes séquences confondues, tandis que les 18 apprenants se partagent 58% des TP restant). Cette prédominance de la parole enseignante nous semble s'expliquer par la nécessité de provoquer la parole apprenante, de la solliciter et de la réguler. Aussi le travail du maître consiste-t-il premièrement à « *habiter la classe* » (Clanet, 2002 : 83), à instaurer une atmosphère communicative :

« Pour apprendre une langue il faut la PARLER + la première motivation pédagogique [...] c'est mettre à l'aise ++ solliciter + l'oral ++ de façon à ++ solliciter l'attention d`la personne + qu'elle

³ TP signifie « Tour de parole », E = Enseignant, As = apprenants ; les noms des apprenants identifiés est reporté en toutes lettres face à leur TP. Un « + » signifie une pause, un « : » marque un allongement de la voyelle finale, et un « - » indique une troncation. Les intonations sont indiquées par le signe « / » quand elle est montante, « \ » quand elle est descendante. Les paroles inaudibles sont marquées par le signe « xxx ».

s'investisse dans la séance ++ donc rien de tel que de parler + [...] j`les fais parler d'eux-mêmes + alors on y va + on parle »
(Enseignante)

L'enseignante met clairement en relation la nécessité de la prise de parole apprenante et son rôle de sollicitateur. Dans l'extrait 1, le TP25 de l'enseignante contient quatre énoncés interrogatifs : les trois premiers constituent des négociations de savoir (« qu'est-ce que c'est/ »), tandis que le quatrième est une demande de narration d'expérience personnelle (« vous faisiez ça/ »).

Outre le fait que le nombre de questions enseignantes est conséquent, « l'effet TGV » (Astolfi, 1996 : 19) de ce « bombardement » (*ibid.*) interrogatif est surtout dû au fait que E ne semble pas laisser le temps aux As de répondre mais enchaîne sur une question soit identique, soit proche. Kamila propose une paraphrase paradigmatique qu'elle pense sans doute être synonymique mais qui de fait est de nature hyperonymique (« punition »).

E évalue cependant de manière positive la proposition apprenante, et « embraye » sur un mode interactionnel, puis conclut son exposé en revenant à sa question de départ : « et on leur mettait un bonnet d'âne/ alors c'est quoi un bonnet d'âne/».

Nous pourrions résumer le déroulement de cette série interrogativo-explicative en trois phases :

- une tentative échouée d'instauration d'un polylogue (25),
- une phase di-logale entre E et Kamila (26-33),
- une phase di-logale entre E et Nadia (33-36).

La sollicitation enseignante est clairement orientée vers la production de paroles apprenantes, en fonction desquelles elle oriente son propre discours (sollicitation d'ordre métalinguistique initiale, puis contextualisation, puis sollicitation).

La demande de dire du « maître-accoucheur » (Waendendries, 1995 : 58) constitue un acte de langage appelant une proposition de la part de l'apprenant, ou du moins tentant de provoquer un mouvement de réponse. « *Conduire l'enseignement, c'est conduire une conversation. Et conduire cette conversation, c'est poser des questions* » (Maulini, 2005 : 37). L'efficacité interactionnelle du questionnement fait de lui l'outil premier dans la

sollicitation de la parole apprenante. Le rythme soutenu des interrogations enseignantes traduit une préoccupation de ne pas laisser la place au silence, qui gênerait l'instauration d'une ambiance communicative :

« [...] à partir du moment où on est euh: dans la phase d'expression orale comme ça comme c'était le cas là hein + euh: + il faut de toute façon un animateur + donc je: effectivement j`vais le relancer + je il faut qu'il y ait une dynamique c'est-à-dire que : + il faut que + on peut pas laisser le silence s'installer [...] là automatiquement l'attention se relâche + les gens vont commencer à discuter: euh ça va voilà + donc FAUT PAS en fait que ça se passe comme ça » (Enseignante)

L'enseignante insiste ainsi sur l'aspect nocif du silence prolongé, en tant qu'il est inhibiteur de prise de parole apprenante, et souligne son propre travail de régulation du discours apprenant (« relancer »). Mais le travail de l'enseignant, qu'il s'effectue sur une modalité interrogative (le questionnement) ou assertive (les régulateurs), ne se limite pas au maintien d'une atmosphère communicative dénuée d'objectif pédagogique ; le motif « faire parler » se décline au contraire en sous-injonctions différemment motivées. Nous nous attacherons à observer dans un premier temps celles qui nous semblent sous-tendues par une visée proprement didactique, soit qu'elles invitent les apprenants à parler sur un thème particulier (« Parlez de ») soit qu'elles incitent à un travail d'ordre métalinguistique (« Parlez sur la langue », « Parlez mieux »/« Parlez comme »).

PRÉOCCUPATIONS D'ORDRE DIDACTIQUE : « PARLEZ DE ! » (« SUR » / « DANS »), « PARLEZ MIEUX ! » ET « PARLEZ COMME ! »

Observons la séquence suivante, extraite d'une séance de conversation de classe portant sur le thème des sanctions éducatives. En amont, E incitait les apprenants à s'exprimer sur les types de sanctions propres à leur culture. Luigi, étudiant italien, vient de raconter que les maîtres d'école mettaient les élèves turbulents de l'autre côté du tableau. En TP68, E réagit à son propos et embraye, sur le même sujet, en incitant l'apprenante Lan à prendre la parole à son tour :

Faire parler l'apprenant en langue étrangère ...

TP	Séquence	Injonctions
68 E	oh la honte + la honte + donc on a déjà deux spécimens de: hein/ + d'autres/ lan elle s'cache\ en chine y font ça/ + les maîtres + les maîtresses/	PARLEZ DE PARLER, toi, DE
69 Lan	dans le coin dans le coin	
70 E	dans le coin/	PARLE ENCORE
71 Lan	euh: derrière euh xxx	
72 E	devant	PARLE MIEUX
73 Lan	devant le xxx	
74 E	ah oui c'est c'est humiliant\ voyez le terme + humiliation/	PARLE MIEUX
75 As	hum	
76 Luigi	oui	
77 E	ça c'est important d`le connaître quand: + quand on veut exprimer quelque chose un sentiment ++ donc subir + c'est l`verbe subir qui va bien parce que on est jamais content d'être humilié donc c'est subir une humiliation donc l'adjectif c'est quelque chose qui est humiliant ++ alors humiliant ++ qu'est-ce-que ça veut dire\	PARLEZ MIEUX PARLEZ MIEUX
78 Nadia	ça touche à mon propre amour	
79 E	ça touche l'amour propre	PARLEZ MIEUX
81 Nadia	c'est c'est amour propre c'est xxx blesser ++	
81 E	donc l'humiliation ça blesse + blesser hein c'est ça fait mal hein blesser + ça blesse + alors faites bien attention à ça + c'est l'amour propre\	PARLEZ MIEUX

87 E	alors qu'est-ce-que c'est qu'est-ce-que ça veut dire l'amour propre/ + est-ce-que c'est l'amour euh: quand on se lave les mains et on a les mains propres/ non\	PARLEZ MIEUX
88 ?	c'est notre noblesse euh: c'est nous + ce qu'on pense à nous-mêmes\ +	
89 Nadia	donc ça ra- ça ramène à + propre + hein vous savez que propre a deux sens hein et là on le voit bien + y'a le contraire de sale + ce qui n'est pas notre: sens + donc là donc vous avez utilisé un mot + quelqu'un d'autre peut essayer	PARLEZ MIEUX NE PARLE PLUS,

Faire parler l'apprenant en langue étrangère ...

	de dire/ donc l'amour + propre donc c'est un amour qui est qui est à qui/	(toi), mais PARLEZ (les autres)
92 As	xxx	
93 E	à soi-même\ [...] est-ce-que c'est une solution + de punir hein on est dans la punition/ euh un enfant à l'école parce que il est dis- pas sage pourquoi/	PARLEZ DE
94 Kamila	ça j'aimerais bien euh les parents ils fassent ça à la maison + mais pas	
95 E	j'aimerais alors j'aimerais bien que les parents FASSENT ça à la maison\	PARLEZ MIEUX
96 Kamila	j'aimerais bien que les parents fassent ça à la maison + mais pas de- devant tout le monde	
97 E	++ pas devant tout le monde vous lan vous disiez ça aussi c'était ça aussi vous + c'était euh devant tout le monde + donc vous considérez la punition n'est peut-être pas mauvaise en elle-même + par contre c'est l'humiliation qui elle pour vous c'est mauvais\	PARLE, toi
98 Kamila	oui	
99 E	parce que ça se passe devant tout le monde\	PARLEZ ENCORE

Analyser cet extrait d'un point de vue didactique signifie l'étudier dans son aspect lié à une discipline particulière, ici le français en tant que langue étrangère. Sorte d'hydre à deux têtes, le motif « faire parler en langue étrangère » se décline selon deux principales modalités : un « faire parler *sur* la langue cible » (préoccupation métalinguistique), d'une part, et un « faire parler *dans* la langue cible » (préoccupation conversationnelle) d'autre part (Bange, 1992 ; Cicurel, 2011).

Cette dichotomie langagière, spécifique à la classe de langue, influence à la fois le déroulement interactionnel des échanges didactiques et les processus cognitifs engagés dans le processus d'apprentissage.

L'interaction didactique provoque un « *renversement de la relation de communication normale en se donnant pour but ses propres moyens* » (Blanc & Griggs, 2010 : 188). Le contenu du message et le processus d'apprentissage fusionnent, le vecteur et l'objet passant par le même médium, le langage.

L'extrait ci-dessus illustre l'alternance continue entre la focalisation des participants sur le thème (« parler de ») et la focalisation sur le code langagier (« parler mieux et comme »), qui font écho aux deux faces de la communication didactique (parler *dans* la langue/parler *sur* la langue). Ainsi, le TP68 invite explicitement Lan à s'exprimer sur un thème (celui de la punition), mais dès que l'apprenante prend la parole, la focalisation de l'enseignante se porte sur le code (TP72, 74, 77, 79 et 81).

Plus bas, E relance le débat sur une injonction de type « parlez de la punition » (TP93) ; mais, aussitôt l'injonction satisfaite par la réponse de Kamila, E se focalise sur le code langagier avec une reformulation visant à satisfaire l'injonction « parlez mieux (« utilisez le subjonctif ») ».

Le travail d'ordre métalinguistique qui a été observé s'effectue par l'enseignante à travers trois procédés discursifs :

- reformulations implicites (TP72, 79 et 94) qui traduisent une posture corrective ;
- décontextualisation des termes (par exemple : « humiliation » en TP74) ;
- insertion de commentaires métacommunicatifs (« c'est important d'en connaître », TP77).

La préoccupation métalinguistique de l'enseignante se poursuit, à travers l'injonction « parlez mieux », durant plusieurs tours, la focalisation de E se déplaçant de la proposition « devant » à l'adjectif « humiliant » qu'elle-même introduit (TP74). S'ensuit une glose métalinguistique orientée vers la définition du terme et de ceux qui partagent le même champ sémantique (verbe « subir ») ou lexical (« humiliation », « humilié »). L'échange qui se poursuit ensuite entre E et Nadia voit l'introduction de nouveaux termes (« amour-propre », « blesser »), qui sont à leur tour décontextualisés par les interactants.

Le travail métalinguistique s'effectue à travers deux injonctions : « parlez mieux » (incitation à se corriger et/ou à définir, expliquer, exemplifier les termes) et « parlez comme » (monstration de modèle par l'enseignante, généralement suivis par la répétition des apprenants, comme en TP71, 81 et 96).

On pourrait considérer que le topic, « *ce dont on parle* » (Berthoud, 1996 : 10) est mis de côté durant le travail d'ordre métalinguistique, avant d'être repris en TP93. Mais il nous semble que ce serait nier la porosité des frontières entre le topic et les éléments qui en constituent le sens, c'est-à-dire le code langagier, le lexique (« humiliation », « amour-propre ») et la construction syntaxique (le verbe « subir », « être humilié », « ça blesse »). De fait, le motif « parler mieux la langue » permet la réalisation du motif « parler dans la langue » ; cela nous amène à définir la conversation didactique comme un échange de discours visant une finalité didactique d'ordre conversationnel (tâches jouant un rôle facilitateur) qui inclut nécessairement une finalité métalinguistique (tâches centrées sur l'apprentissage du langage) afin de, conjointement, mener à bien des « projets conversationnels » distincts.

Le dernier point de notre propos sera justement d'exemplifier la manière dont l'enseignante gère ces projets conversationnels, via des sous-injonctions que nous qualifierons de « pédagogiques ». La nécessité de faire parler l'ensemble des apprenants contient en soi l'obligation inverse de contrôler les prises de parole des apprenants les plus loquaces tout en incitant les plus taciturnes à s'exprimer.

PRÉOCCUPATIONS D'ORDRE PÉDAGOGIQUE : LA GESTION DES PRISES DE PAROLE DES APPRENANTS : « PARLE, TOI ! », « PARLE ENCORE ! », « NE PARLE PLUS ! »

Dans l'extrait 2, la démarche de l'enseignante relève de la co-construction d'explications et de définitions. Cette construction se réalise progressivement, sous la forme de sollicitations en direction des apprenants et d'intégration de leurs propositions dans l'énoncé de l'enseignante.

Nous qualifierons les injonctions qui sous-tendent ces incitations enseignantes comme étant d'ordre pédagogique plutôt que didactique, dans la mesure où cette gestion de l'interaction ne relève pas de l'objet enseigné (le FLE) mais de la relation communicative engagée (la conversation) dans le but de transmettre cet objet. Le contenu disciplinaire pourrait être de nature mathématique,

l'enseignant n'en serait pas moins confronté à la nécessité de gérer les prises de parole apprenantes.

On a traditionnellement décliné le schéma classique de la régulation de l'interaction sur un modèle ternaire où l'enseignant incite à la prise de parole, où l'apprenant y réagit, et où l'enseignant apporte un feedback, correctif ou non. Les TP enseignants alternent entre évaluation et régulation, ces deux actes pouvant fusionner au sein du même tour, ou bien se trouver « dispersés », du fait de la nature collective de l'interaction, et des possibles interférences d'autres apprenants au sein du trilogie didactique, qui se transforme alors en polylogue (Bouchard, 2005).

Nous avons déjà souligné que la sollicitation semble être la forme privilégiée par l'enseignante pour réguler les prises de parole des apprenants (80% des TP de l'enseignante ont une tonalité interrogative). Cependant, la répétition (TP70) ou les régulateurs évaluatifs (« hein », « hum », « oui »), qui manifestent l'attention portée à l'apprenant en même temps qu'ils évaluent son propos, semblent également, quand ils sont prononcés avec une intonation montante, inciter l'apprenant à la poursuite de son discours (« parlez encore ! »).

Mais ces incitations à la prise de parole se voient fortement complexifiées de par la nature collective de la plupart des situations d'enseignement des langues. L'enseignant doit, de fait, faire taire l'un pour faire parler l'autre. L'extrait 2 offre un exemple de cette double contrainte professorale : dès le début, le but poursuivi par l'enseignante de faire parler l'apprenante Lan, une jeune fille peu loquace. Si l'objectif de la faire parler paraît initialement atteint (TP69, 71 et 73), E s'en préoccupe encore puisque sa citation répétée de Lan en TP97 semble constituer une forme d'incitation à la (re)prise de la parole de cette apprenante.

Or, cette incitation n'aboutit pas à la prise de parole de Lan, puisque Kamila y apporte une réponse. Dans cette classe, E se trouve face à des apprenants loquaces, en particulier Nadia dont les interventions sont non directement sollicitées (TP78 et 89) et spontanées (TP81). Le TP90 illustre ainsi l'injonction « ne parle plus (Nadia) mais parlez (les autres) ». E évalue l'apport de Nadia (« donc là donc vous avez utilisé un mot »), une évaluation personnalisée qu'elle

fait immédiatement suivre d'une incitation à la prise de parole des pairs : « quelqu'un d'autre peut essayer de dire/ »).

Le désengagement enseignant vis-à-vis de l'apprenant-locuteur s'accompagne d'un engagement vis-à-vis d'un autre interlocuteur, jugé, à ce moment-là, plus « pertinent ». En conversation, où tous les apprenants sont encouragés à participer à la discussion, apparaît la nécessité, pour l'enseignant, de faire en sorte que tous puissent s'exprimer⁴.

La nécessaire gestion enseignante du « *locuteur très actif* » (Rabatel, 2004 : 49) repose sur une évaluation fine et située de la fréquence et de la durée des prises de parole apprenantes, ainsi que de la pertinence de ces prises de parole par rapport au topic en cours de discussion.

L'analyse conjointe des séquences et des entretiens rapportés dans cet article a eu pour objectif de montrer que l'interaction verbale constitue l'actualisation d'injonctions et d'auto-injonctions, invisibles à l'œil nu, et qui pourtant régissent la progression des discours de classe.

Après avoir souligné sur la prédominance de la parole enseignante en tant qu'elle répond à l'auto-injonction de « parler soi-même pour faire parler les apprenants », nous avons insisté sur les aspects didactiques (thématiques et métalinguistiques) et pédagogiques (interactionnels) des discours de classe pendant des pratiques de conversation. L'injonction « parlez ! » illustre les préoccupations enseignantes pour favoriser une parole sur un thème particulier (« parlez *de* »), une parole qui nécessite un travail portant *sur* le code langagier et la norme linguistique (« parlez *comme* » et « parlez *mieux* »).

L'interaction didactique se réalise ainsi à travers deux modes communicatifs, l'un métalinguistique, qui amène un travail sur le code, tandis que l'autre, le mode conversationnel, vise un travail en termes de conduites discursives. L'interaction didactique est

⁴ Nous insistons sur le facteur temporel : la réalisation du programme en temps et en heure et la supervision de l'allure, du rythme et de la durée des activités font partie intégrante des préoccupations enseignantes. Aussi la durée et la fréquence des prises de parole de chaque apprenant relèvent-elles autant de la gestion du temps que d'un souci pour une juste répartition de cette parole.

également constituée de discours dont la gestion doit être équilibrée (« parlez encore » et « ne parlez plus »). La fonction métacommunicative première du professeur consiste ainsi, en parallèle de la gestion du topic et du code langagier, à instituer une certaine équité interactionnelle à partir d'un équilibrage entre les motifs « faire parler » et « faire taire » l'apprenant. Finalement, c'est sur la multiplicité des préoccupations professorales et sur leur juxtaposition au sein d'une même séquence, voire d'un même tour de parole, que l'étude effectuée ici a permis d'insister.

BIBLIOGRAPHIE

ARDITTY J., « Spécificité et diversité des approches interactionnistes », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 21, 2004, 167-201.

ALTET M., « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue française de pédagogie*, 107, 1994, 123-139.

ALTET M., « Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation », *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 2003, 31-43.

ASTOLFI J.-P., « Mettre l'élève au centre... oui mais au centre de quoi ? », *Actes du forum 1995 de l'enseignement primaire*, 1996, 11-32.

BAKHTINE M., *Le Marxisme et la philosophie du langage : Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1977.

BANGE P., *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, Paris, Hatier-Didier, 1992.

BERTHOUD A.-C., *Paroles à propos : approche énonciative et interactive du topic*, Paris, Ophrys, 1996.

BRUNER J. S., *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF, 1983.

BLANC N., GRIGGS P., « Reformulations et apprentissages dans le contexte plurisémiotique d'une classe de langue étrangère », dans RABATEL, A. (dir.), *Reformulations en contextes polysémiotiques*, Besançon, Presses universitaires de Besançon, 2010, 187-209.

BOUCHARD R., « Les interactions pédagogiques comme

- polylogues », *Lidil*, 31, 139-155, 2005.
- BUCHETON D., *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octares, 2009.
- CHAUDRON C., *Second language classroom. Research on teaching and learning*. Cambridge, CUP, 1988.
- CHISS J.-L. et al., *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris, PUF, 2005
- CICUREL F., « Le canevas didactique de production discursive », *Intercompreensao 2, Revista de didactica das linguas*, Santarem, Portugal, 1992.
- CICUREL F., *Les interactions dans l'enseignement des langues-Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.
- CLANET J., « Gestion et organisation de l'interaction maître-élèves », dans BRESSOUX. P. (dir.) *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Note de synthèse pour Cognitique: Programme Ecole et Sciences Cognitives*, 2002, 243-262.
- CLOT Y., FAÏTA D., « Genre et style en analyse du travail. Concept et méthodes », *Travailler*, 4, 2000, 7-42.
- CRINON J., MARIN B., BAUTIER E., « Quelles situations de travail pour quel apprentissage? Paroles des élèves, paroles de l'enseignant » dans BUCHETON, D., DEZUTTER, O., (dirs.) *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*, Bruxelles, De Boeck, 2008, 123-147.
- CUQ J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003.
- GASS S. M., MACKAY A., *Stimulated Recall Methodology in Second Language Research*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., *Les Interactions verbales, Tome I*, Paris, Armand Colin, 1990.
- KRAMSCH C., *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Hatier, 1984.
- KRASHEN S. D., *The input hypothesis: issues and implications*, New York, Longman, 1985.
- LONG M. H., "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of Research", *TESOL Quarterly*, 17, 1996,

359–382.

MAULINI O., *Questionner pour enseigner et pour apprendre : le rapport au savoir dans la classe*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2005.

PEKAREK DOEHLER S., « Formes d'interaction et complexité des tâches discursives : les activités conversationnelles en classe de L2 » dans CICUREL, F., VERONIQUE, D. (dirs.), *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presse Sorbonne Nouvelle, 2002, 117-130.

RABATEL A., *Interactions orales en contexte didactique: mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s')apprendre*, Lyon, Presses Universitaires Lyon, 2004.

SCHÜTZ A., *Éléments de sociologie phénoménologique*, Paris, L'Harmattan, 1998.

SWAIN M., "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development", dans GASS, S., MADDEN C. (dirs.), *Input in second language acquisition*, Rowley, MA, Newbury House, 1985, 235-253.

TARDIF M., LESSARD C., *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université, 1999.

TODOROV T., *Mikhaïl Bakhtine : Le principe dialogique*, Paris, Seuil, 1981.

VYGOTSKY L. S., *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard: Harvard University Press, 1978.

WAENDENDRIES M., Profession : maître-accoucheur, *Le Français dans le Monde. R&A*, (Numéro spécial), pp.57-62, 1995.

WAGNER-GOUGH J., & HACH E., The importance of input data in second language acquisition studies. *Language Learning*, 25, 1975, 297-307.

DIOUF Baboucar
Université Gaston Berger - Saint-Louis
Sénégal

**LA TRADUCTION, UNE PROBLÉMATOLOGIE : L'HORREUR DANS
MURAMBI, LE LIVRE DES OSSEMENTS DE B. B. DIOP**

Résumé

La traduction en anglais de *Murambi, le livre des ossements* de B.B. Diop par Fiona Mc Laughlin, *Murambi : the Book of Bones*, pose la question du changement de langue qui permet de s'adresser à un nouveau lecteur. Le présent article se penche sur la problématique de la traduction de l'horreur, de la mémoire et de la narrativité du génocide rwandais. Nous montrerons que dans la version anglaise, la traduction garde implicitement la même teneur du texte source mais introduit des éléments qui relèvent de la problématique du changement d'auteur, de narrateur et de lecteur. Nous verrons que par le biais de la narratologie, le traducteur altère l'*ethos* du narrateur et des stratégies discursives et de figurativité, par le *logos*, afin de susciter le *pathos*.

Mots-clés : traduction – *Murambi, le livre des ossements* – *Murambi : the Book of Bones* – B.B. Diop – Fiona Mc Laughlin – *ethos* – *pathos* – *logos*.

**TRANSLATION, A PROBLEMATOLOGY: HORROR IN MURAMBI, LE
LIVRE DES OSSEMENTS BY BOUBACAR BORIS DIOP**

Abstract

The English translation (*Murambi: the Book of Bones* by Fiona Mc Laughlin) of *Murambi, le livre des ossements* raises the issue of language change which allows the translation to target a new audience. This article focuses on the question of translation as a problematology of horror, memory and narrative of the Rwandan genocide. The English version implicitly maintains the same content of the source text while roughly raising the problematology of author, narrators, and audiences changes. We show that, through the narratological problem, the translator alters more or less the *ethos* of the narrator and discursive strategies and figurativity by the *logos* in order to generate the *pathos*.

Key words: translation – *Murambi : the Book of Bones* – B.B. Diop – Fiona Mc Laughlin – *ethos* – *pathos* – *logos*.

**LA TRADUCTION, UNE PROBLÉMATOLOGIE :
L'HORREUR DANS *MURAMBI, LE LIVRE DES OSSEMENTS*
DE BOUBACAR BORIS DIOP**

Dans cette contribution, nous étudierons la traduction anglaise de *Murambi, le livre des ossements* (désormais *MLO*) de Boubacar Boris DIOP, par Fiona Mc LAUGHLIN, intitulée *Murambi : the Book of Bones* (MBB). Nous nous intéressons, en particulier, au traitement de la narration de l'horreur du génocide rwandais. Pour comprendre les transformations narratives que subit le texte source par rapport au texte traduit, nous nous sommes référés à la théorie du sens et aux théories inter-linguistiques en rapport avec notre problématique. Cet article exploite la traduction d'abord dans sa fidélité, puis dans son infidélité au texte premier.

La théorie du sens fonde son argument sur la transplantation du sens du texte source dans le texte cible, c'est-à-dire sur la restitution du sens et sur l'équivalence entre la traduction et le texte traduit.

Nous exploitons aussi la traduction de Mc Laughlin sous l'angle de la polémique entre Henry Meschonnic et Jean-René Ladmiral. Le premier négocie la distance entre le fond et la forme, le sens et le style et privilégie le discours (la traduction discursive). Le second, axe sa réflexion sur la traductologie pour opposer lettre et sens et partage la conception de son approche avec les sémanticiens de la traduction :

Surtout, il apparaît qu'en traductologie, il y a deux traditions opposées : celle dont la poétique de la traduction développée par H. Meschonnic est à mes yeux un exemple, et celle que j'appelle les sémanticiens de la traduction, à laquelle je me rattache moi-même [...] et dont G. Mounin est lui-même un exemple. (J.-R. Ladmiral, 1981 : 15)

Ces approches, surtout celles du sens et celle de la sémantique sont mises à profit pour analyser le versant

problématique de la traduction.

D'abord, avec la théorie du sens, la traduction met au menu des enchaînements de changements narratifs complexes non négligeables attestant que le recours au langage obéit à certaines règles rhétoriques relatives à la théorie du questionnement de Michel Meyer.

Ensuite, avec la théorie inter-linguistique en rapport avec la sémantique des possibles argumentatifs, la traduction de Mc Laughlin expose l'imputabilité d'une infidélité au texte source. Dans ces contextes, le langage exprime soit une question, soit une réponse et expose des problèmes et des solutions déclaratives ou non déclaratives. Alliée à la traduction, la problématique exploite la complexité des changements qui dépendent du passage d'une langue à l'autre.

Dans cet article, la traduction pose le problème de la prise de parole et du destinataire du discours dans la transposition de la mémoire génocidaire des rescapés rwandais. La traduction semble faire éclore la problématique de l'identité des narrateurs, des personnages, des lecteurs et des auteurs. Cette complexité identitaire pose nécessairement le problème de l'analyse d'un texte second traduit par rapport à la version initiale. La confusion s'invite et interpelle la critique, car d'une version à une autre, le style, le lecteur, la sensibilité, le narrateur, le narrataire, etc., peuvent être différents de leurs vis-à-vis initiaux. D'où la problématique de la traduction, la seconde version étant une réponse à la question non posée de l'intérêt à avoir une version dans une autre langue. C'est la raison pour laquelle l'imputabilité de fidélité ou d'infidélité au texte originel nécessite une étude approfondie.

L'IMPUTABILITÉ D'UNE FIDÉLITÉ AU TEXTE SOURCE

Dans *Murambi, the Book of Bones*, la traduction objective de la subjectivité expose les formes d'énonciation argumentative que l'on retrouve dans la version originale. C'est l'inscription de celui qui énonce qui marque l'empreinte de la fidélité au texte initial. A ce niveau, les marqueurs linguistiques qui permettent la reproduction objective de la subjectivité des énonciateurs dans la

vecteur testimonial de l'expérience du génocide :

Well, it was at Gitarama, where we Hutus were the strongest. While our people were busy looting and raping, a four-year-old child and his parents were waiting for a car in order to escape toward Mutara. Suddenly, our men saw the Inyenzi family hurrying to get into the car. They ran after them. But it was too late. That's how those imbeciles, thirty-seven years ago, let the kid who is now the head of the guerrilla force escape (Laughlin, 2006: 16)².

Ici, la différence ethnique entre Hutus et Tutsis apparaît sous le sceau de la distanciation empreinte d'une haine génocidaire soucieuse de l'élimination de la mémoire des témoins. L'*ethos* du cynisme des Hutus fonde l'écart entre Hutus et Tutsis :

Hutu et Tutsi seraient comme deux espèces humaines vouées à s'entredéchirer en vertu d'un atavisme irrépressible. Ce cliché se double en général d'un manichéisme pseudo moral consistant à identifier en bloc les bons et les méchants (Chrétien, 1995 : 45).

Au-delà de la justification du génocide par les Hutus, le texte reproduit l'esprit de résistance des Tutsis :

Ever since 1959, every young Rwandan, at one moment or another in his life, has to answer the same question: Should we just sit back and wait for the killers, or try to do something so that our country can go back to being normal? (Laughlin, 2006: 31)³.

² Traduction : « Eh bien, c'était à Gitarama, où nous étions les plus forts, nous les Hutus. Pendant que les nôtres étaient occupés à piller et à violer, un enfant de quatre ans et ses parents attendaient une voiture pour s'enfuir en direction de Mutara. Soudain, nos hommes ont vu cette famille d'Inyenzi monter précipitamment dans la voiture. Ils ont couru, couru. C'était trop tard. Voilà comment ces imbéciles ont laissé échapper, il y a trente-sept ans, le gamin qui est aujourd'hui le chef de la guérilla » (Diop, 2001 : 23).

³ Traduction : « Depuis 1959, chaque jeune Rwandais doit, à un moment ou à un autre de sa vie, répondre à la même question : faut-il attendre les tueurs les bras croisés ou tenter de faire quelque chose pour que le pays redevienne normal ? » (Diop, 2001 : 41).

Dans l'énonciation argumentative de l'objectivité, le traducteur reconduit le refus d'effacement de la mémoire. Mc Laughlin présente, comme c'est le cas dans le texte initial, les faits sous l'angle de la scientificité avec une distanciation sous forme de réinitialisation des mêmes données dans la langue anglaise. Sous ce rapport, l'argument d'autorité s'appuie sur la perte du président rwandais et de l'autorité de Dieu, tel que présenté explicitement dans le texte source pour calquer la mythologie rwandaise et la doxa (Laughlin, 2006 : 11).

De la même manière que le traducteur reproduit les différents énonciateurs, il décrit l'inscription de l'énonciataire dans son texte. Ce dernier s'inscrit dans le texte romanesque. De ce fait, l'inscription se fait par l'empreinte du marqueur linguistique (langue française dans la version originale et langue anglaise dans la version traduite) : ML1 = ML2. Cette identification inscrit dans le même temps l'identité de l'énonciataire pour laquelle nous notons par fidélité de la traduction qu'il y a plusieurs rapports entre narrateur et narrataire. Ces rapports nous amènent à étudier les formes d'énonciation narrative. C'est le lieu où il faut noter la fidélité à la plurivocité du texte initial.

Notre option consiste à considérer que dans le cas de la réécriture de Mc Laughlin, le narrateur de chaque histoire se comporte comme narrateur-témoin. En sa qualité de témoin tutsi, Michel Surumundo, par exemple, exprime sa peur et l'horreur de la tragédie. Le second narrateur, Faustin Gasana, membre de la milice *Interahamwe*, demande que l'on tue tous les Tutsis :

It's true, if we don't succeed in eliminating all the Tutsi, we'll be considered the bad guys in this business. They'll trot out their sob stories before the entire world and things will get very complicated for us. Even the most reluctant among us know it: after the first machete blow, we'll have to see it through to the bitter end (Laughlin, 2006: 16)⁴.

⁴ Traduction : « C'est vrai : si nous n'arrivons pas à éliminer tous les Tutsi, nous serons les méchants de l'histoire. Ils serviront au monde entier des lamentations bien orchestrées et ce sera drôlement compliqué pour nous. Même les moins

La polyphonie narrative qui désigne les narrateurs comme des narrateurs homodiégétiques déploie les différentes formes de tonalité. De ce fait, la traduction de Mc Laughlin est fidèle à la *dispositio* du texte originel, car elle reprend scrupuleusement les formes de focalisation. Dans le texte traduit, la focalisation est non médiatisée, car les narrateurs assurent la focalisation. Ils donnent accès à l'information en suivant leurs propres points de vue et livrent l'information telle qu'ils sont en mesure de la percevoir (Laughlin, 2006). La traduction de Mc Laughlin est donc fidèle à la reprise de la *dispositio* et de la narrativité (description, discours rapporté, structure temporelle et la mise en abyme dans le texte originel).

Avec la réécriture de la description, le traducteur reproduit aussi l'environnement dans lequel se déroule l'histoire (Rwanda). Cela correspond à la description du contexte du génocide (description des lieux et des décors à l'époque de l'ethnocide) qui renvoie à la fidélité à l'histoire, à l'intrigue et à l'action.

La traduction de Mc Laughlin suit les lignes historiques tracées par le texte de Diop. Le traducteur établit les liens logiques et de causalité comme l'exige une traduction fidèle à la représentation de l'histoire du génocide et du « cynisme » des Hutus. Suivant le même processus de reprise de l'histoire, le traducteur reproduit fidèlement les épisodes, les incidents et les motifs. Ces deux aspects du récit se lisent dans l'action. Nous notons à ce niveau que l'on retrouve la même architecture textuelle du texte source dans le texte traduit. Cela veut dire qu'il existe un rapport strictement rhétorique entre ces différentes composantes. Donc l'histoire, l'intrigue et l'action sont des invariables rhétoriques dans la traduction.

D'après ces différents aspects, nous pouvons retenir que la traduction est un art qui vise à reproduire l'unité de sens (Us) d'une langue originelle (Lo) dans une langue d'arrivée (La) ; attendu qu'une autre version (Vn) peut s'inspirer de la langue d'arrivée

résolus d'entre nous le savent : après le premier coup de machette, il faudra absolument aller jusqu'au bout » (Diop, 2001 : 22).

(La). Relatant les événements du génocide de 1994, *Murambi, the Book of Bones* atteste sa fidélité au texte source grâce à la reprise de la narration de l'horreur. Cette version (La) est une reproduction fidèle aux périodes et séquences de la (Lo). La version anglaise dévoile une fidélité à l'originale. Cette fidélité s'exprime d'ailleurs de façon éloquente au niveau de la reproduction de l'histoire, de l'intrigue et de l'action dans la narrativité du roman initial. L'idée est d'élargir l'éventail des possibilités de gagner un lectorat pour diffuser l'histoire de la tragédie génocidaire au-delà de la frontière linguistique de (Lo).

Cependant, dans cette fidélité, la version anglaise de Mc Laughlin négocie la distance des unités de sens (Us) entre la (Lo) et la (La). L'identification « *résout à sa façon le problème d'une distance* » qui pourrait, dans un autre versant de la critique (Benjamin, 2000 : 16), « *s'affirmer et se confirmer* » (Meyer, 2004 : 14).

La version originelle constitue l'*ad rhem*, c'est-à-dire la question, et la version traduite représente l'*ad hominem*, la touche personnelle. L'*ethos* de la (La) s'identifie alors à l'*ethos* de la (Lo). De ce fait, la fidélité à la version originale se lit dans l'*inventio*, c'est-à-dire l'énonciation argumentative, la réponse à la question traitée.

Le passage du texte source au texte traduit est forcément rhétorique dans la mesure où la langue française transplante le sens du message textuel dans la langue anglaise. De ce fait, la traduction du roman est une réponse (r2) à la question (q2) non posée de la question non posée (q1) de la réponse (r1), la version originale. Cela veut dire que la traduction respecte la règle générale de la rhétorique proposée par Michel Meyer : $r1 \rightarrow q1.q2$ donc r2. D'où traduire la narration du génocide rwandais, c'est traduire la volonté des commanditaires du roman de Boubacar Boris Diop. Ainsi, la traduction de Mc Laughlin est une réponse condensée qui est rhétoriquement équivalente au souci d'exhumer le passé du génocide rwandais : « *rhétoriquement, on rend les deux réponses équivalentes, non pas littéralement mais figurativement* » (Meyer, 2004 : 53).

En d'autres termes, l'efficacité du discours romanesque

second traduit l'efficacité du contenu du texte initial. Cela passe nécessairement par la fidélité expressive de la *dispositio*, mise en forme et fond de l'adresse rhétorique. L'énonciation argumentative de la traduction fait jouir le texte d'une crédibilité de fidélité au texte original. En somme, par l'*inventio* le traducteur reprend les formes d'énonciation argumentative suivant la description objective ou subjective où se lit la rhétoricité du discours. Cependant, la traduction de l'histoire du génocide cache une infidélité non moins négligeable.

L'IMPUTABILITÉ D'UNE INFIDÉLITÉ AU TEXTE ORIGINAL

Dans ce passage, l'analyse va se faire sous le prisme de la traduction issue du principe linguistique en rapport avec la problématique et la sémantique des possibles argumentatifs. Mais, pour comprendre l'imputabilité de l'infidélité du texte de Mc Laughlin, nous allons au préalable, examiner les différentes étapes d'effritement du message génocidaire au terme duquel est né le texte traduit.

L'infidélité au texte original suit les traces de l'infidélité de la représentation de l'histoire du génocide rwandais par les témoins, l'écrivain et le traducteur.

La narration de la tragédie du génocide rwandais passe par le filtre de l'entretien. Ce filtre romanesque, *Murambi, the Book of Bones*, obéit aux exigences de la commande du projet de *Fest'Africa* «*Rwanda : écrire par devoir de mémoire* ». Le souhait des initiateurs de ce projet était d'amener les auteurs choisis à représenter l'horreur du génocide dans le répertoire des écrits mémoriaux par devoir :

Pour en revenir à Murambi, le livre des ossements, les organisateurs du projet 'Rwanda : écrire par devoir de mémoire' avaient eu l'élégance de nous dire : 'Chacun de vous est supposé nous remettre un texte à l'issue de la résidence de Kigali mais ne vous croyez pas obligés d'écrire quoi que ce soit' » (Camara, 2014 : 330).

La rhétorique du devoir dans ce souhait, qui laisse lire une liberté de choisir, est l'expression d'une question affirmative dont la

réponse idéale se trouve dans la transcription par devoir de transmission de l'histoire du génocide.

De ce devoir, sont nées deux ramifications : un devoir d'écrire par obéissance aux recommandations des initiateurs du projet et un devoir d'écrire par inspiration relative aux témoignages collectés. L'un ou l'autre devoir bute contre la volonté des témoins, la mémoire des victimes, la conscience de l'écrivain et le choix langagier du traducteur pour restituer l'Us du texte de départ, *Murambi, le livre des ossements*.

Traduit, *Murambi, the Book of Bones* expose une ossature plus ou moins fidèle à l'histoire réelle vécue par les victimes et leurs bourreaux. Aussi, sous le signe du témoignage, l'histoire du génocide se rapproche plus ou moins de la réalité des faits historiques décrits dans *Murambi, le livre des ossements*. La même histoire est donc reproduite dans le cadre rédactionnel par l'écrivain, par le biais de la fiction de l'horreur génocidaire, et par le traducteur. Dans un entretien avec Ousmane Ngom et Boubacar Camara, Diop affirme : « *au moins un million de Tutsi tués pendant trois mois, ça veut dire plus de 10.000 nouveaux cadavres chaque jour pendant 100 jours et sans un jour d'interruption* » (Camara, 2014 : 315-316). Voilà déjà une idée de l'horreur que l'écrivain n'a pas pu/su reproduire fidèlement dans son roman. Distance pour distance de réception, de sentiment, de géographie, de temps, et d'appartenance ethnique, le filtre psychologique de l'incidence et de l'indice de culpabilité traverse la problématique de l'horreur sous la plume traduite. La version originale, tout comme la version traduite, devient le versant-réponse de l'envers-question qui problématise la mémoire du génocide.

Le filtre romanesque de la représentation du génocide rwandais est une trahison avérée par les propos de Diop, lui qui disait se vouloir fidèle à l'histoire génocidaire. *Murambi, le livre des ossements* est un roman qui exprime par pudeur la cruauté du génocide rwandais. Si traduire veut dire trahir, alors il est naturel de remarquer quelques différences textuelles. La narration de la tragédie du génocide rwandais passe par le filtre de la langue anglaise. Cette version doit sa naissance à la négociation de la distance pour

transformer les valeurs en passions. A ce niveau de l'écriture, de l'empreinte de la souffrance, de la mort, de l'horreur dans la psychologie des Tutsis et des Hutus, Diop négocie la distance de la fidélité aux propos de son échantillon et à la teneur du drame orchestré par les camps en conflit. Cette stratégie d'écriture fait perdre ou gagner en originalité ou en fidélité à la traduction du génocide. Cela passe par la transcription écrite telle que schématisée ci-dessous :

Échantillon → enquêteur → écrivain → lecteur → traducteur → lecteur

Ce schéma est une représentation de la transmission de la mémoire de l'histoire du génocide rwandais selon le rapport des données dans le roman de Diop. Sous le filtre « *question-réponse* », l'éthique artistique de Fiona Mc Laughlin se base sur le survol de la tragédie par souci d'actualisation, de transformation, et contradiction du sinistre. Elle essaie de négocier la distance avec la mémoire génocidaire et d'infirmer la possibilité de l'oubli. Le contexte énonciatif sombre dans l'entreprise, à la limite impossible, du rapprochement des faits historiques.

L'histoire refoulée du génocide rwandais dont Diop souligne l'importance dans son roman est projetée dans la traduction de Mc Laughlin. Nous pouvons dire avec Derrida que

[l'on] n'écrit jamais ni dans sa langue ni dans une langue étrangère. [...] Übersetzung et translation surmontent, de façon équivoque, la perte d'un objet. Un texte ne vit que s'il survit, et il ne sur-vit que s'il est à la fois traductible et intraduisible (toujours à la fois, et : ama, en "même" temps). Totalelement traductible, il disparaît comme texte, comme écriture, comme corps de langue. Totalelement intraduisible, même à l'intérieur de ce qu'on croit être une langue, il meurt aussitôt. La traduction triomphante n'est donc ni la vie ni la mort du texte, seulement ou déjà sa survie. On en dira de même de ce que j'appelle écriture, marque, trace, etc. Ça ne vit ni ne meurt, ça survit. Et ça ne "commence" que par la survie... » (Derrida, 1986 : 147-149).

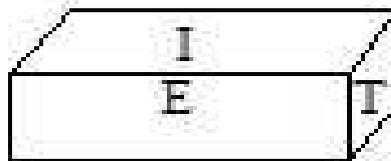
A ce niveau, la version traduite est une métaphorisation du travail romanesque de Diop. Autrement dit, la version traduite, *Murambi, the Book of Bones*, n'est qu'une autre réponse qui s'inspire de celle de Diop, *Murambi, le livre des ossements*. La mémoire génocidaire, par le choix des mots, grâce à l'arbitraire de McLaughlin, n'est plus ce qu'elle est dans la production de Boris. Cette traduction ne devient valable par fidélité au texte que métaphoriquement, donc rhétoriquement. Nous sommes ainsi dans la différence problématique, c'est-à-dire dans l'identité faible, là où le texte traduit devient « *une double réponse, dans la mesure où elle avance en se traduisant par la métaphorisation des vieilles réponses, ne les balayant en une fois, ni toutes à la fois* » (Meyer, 2004 :87).

La « *polyénonciation* » exprimée fidèlement dans la traduction est une confirmation rhétorique de l'importance de la traduction de la mémoire historique du génocide. La représentation du génocide par le schéma ci-dessus montre la transformation de la forme de transmission du message de la tragédie.

La distance des personnes reproduisant la mémoire du génocide devient, progressivement, plus ou moins proche des faits historiques. Ce qui fait que l'on peut toujours noter une petite distance par rapport à la fidélité aux événements de la part de l'informateur (la personne enquêtée), de l'écrivain (l'enquêteur) aussi bien que du traducteur. De ce fait, le texte gagne ou perd en information d'où :

- L'informateur (les rwandais) restitue 1) fidèlement ou 2) plus ou moins fidèlement les faits historiques par devoir de mémoire ;
- L'écrivain (Boubacar Boris Diop) décrit 1) fidèlement ou 2) plus ou moins fidèlement les faits historiques par devoir de mémoire ;
- Le traducteur (Fiona Mc Laughlin) traduit 1) fidèlement ou 2) plus ou moins fidèlement les faits historiques par devoir de mémoire.

Les informations plus ou moins fidèles aux faits historiques peuvent être représentées sous la forme d'un cube sachant que I= informateur, E= écrivain et T = traducteur :



Ce schéma représente les différentes phases par lesquelles la narration du génocide rwandais est passée. Les faces apparentes représentent la mystification de l'histoire, alors que les faces cachées représentent la partie refoulée de l'histoire. Nous avons de ce fait une histoire cachée et une histoire dévoilée. Cette dernière est le problématique alors que la première est l'*apocritique*, la réponse. Dans tous les cas, l'idée est de faire « *entrer le génocide dans la mémoire collective en Afrique et en dehors de celle-ci* » (Laughlin, 2006 : 187).

Néanmoins, le domaine source et le domaine cible produisent la même histoire, mais restent profondément différents. Pour qu'il y ait une rhétorique de la traduction du roman de Diop, il a fallu que la question qui suppose que Fiona Mc Laughlin traduise se pose et persiste en dépit de ce qui la résout ou en raison de la langue ou du sens traduit qui la résout (Meyer, 2004 : 51). Cela suppose que le texte d'arrivée (*Murambi, the Book of Bones*), qui lie l'écrivain (Diop) au traducteur (Mc Laughlin), soit porteur d'autres codes linguistiques ou d'autres significations que ceux du texte traduit.

Pour le montrer, nous prendrons deux exemples sur la base d'un modèle théorique de description lexicale (la sémantique des possibles argumentatifs) en relation avec l'approche de Ladmiral. Cette théorie étudie « *les mécanismes discursifs de construction du sens en co-texte et en contexte (faisant) apparaître les phénomènes de déploiement du potentiel argumentatif de la signification lexicale [...] mais également des phénomènes d'affaiblissement du potentiel discursif des significations des mots ou de transgression, voire d'intervention de ce potentiel* » (Galatu, 2005 : 189).

Dans le travail de traduction des mécanismes sémantico-discursifs, Mc Laughlin trahit la stabilité de l'association à la base du bloc argumentatif suivant :

- (1) « *Depuis quelques jours mon travail consiste surtout à*

évacuer sur Bukavu des ministres, des préfets, et des officiers supérieurs » (MLO, 141).

- (2) «*As of a few days ago my job has been primarily to evacuate ministers, prefects, and superior officers to Bukavu*» (MBB, 116).

Dans (2), le mécanisme sémantico-discursif diminue à cause du choix lexical « job » (« travail ») dans la version traduite au lieu de « work » pour activer le potentiel argumentatif présent dans le texte source. Dans la traduction (2), le potentiel argumentatif du noyau du stéréotype y afférent s'en trouve trahi. Ici la génération de la probabilité discursive (Galatu, 2008 : 395) s'effrite dans la version traduite à cause du choix du mot « job ». De ce fait, dans la version traduite, la gamme d'outils variés à l'expression du mot s'anéantit avec le changement du terme « work » pour « travail » au profit du potentiel argumentatif de « job ». L'infidélité réside dans le changement de l'invariant sémantique par suppression-remplacement ; en d'autres termes, dans cette négociation de la distance « significationnelle » suivant le choix lexicographique, l'écart entre le texte originel et le texte traduit confirme l'opposition lettre/sens et l'imputabilité de l'infidélité de la traduction de Mc Laughlin.

Reprenant la traduction du même mot dans un autre passage, l'analyse du mécanisme sémantico-discursif du mot « travail », dans le texte source révèle que la traduction de Mc Laughlin trahit la stabilité de l'association à la base du bloc argumentatif :

- (3) « *C'est un travail très lent de chacun de nous sur lui-même* » (MLO, 59).

- (4) « *It's a very slow project that each one of us takes upon himsel* » (MBB, 48).

Si nous considérons l'activation du potentiel argumentatif de « travail », l'on remarque naturellement, par application de l'étude sémantico-discursive, que l'activité psychologique n'est pas rendue par le mot « project » dont la teneur discursive serait rendue efficacement avec « work » par souci d'équivalence à la version originale. Dans ce cas, la figuralité du langage pourrait admettre l'option « work » à « project » ouvrant aussi la pertinence de la

traduction fidèle de l'occurrence « travail ».

Cependant, dans le cas où le texte traduit ne comporterait aucune anomalie interprétative, ce qui risque moins de se produire, la fidélité au texte original serait avérée. Dans ce cas, la théorie consiste à « *comprendre le texte original, à déverbaliser sa forme linguistique et à réexprimer dans une autre langue les idées comprises et les sentiments ressentis* » (Lederer, 1994 : 11). De ce fait, si nous prenons le mot « travail » dans le texte source comme repère, par le caractère pertinent de l'infidélité de sa traduction par « job » (2), nous pouvons retenir que le modèle interprétatif se focalise sur la compréhension – déverbalisation – réexpression (reformulation ou reverbération) ou compréhension, reformulation et justification (Delisle, 1980 : 85). Cette interprétation des possibles argumentatifs repose sur l'alliance modèle interprétative, étude sémantico-discursive et problématique.

C'est pourquoi, dans la traduction de Mc Laughlin, le terme « job » est utilisé dans un sens potentiellement argumentatif par négociation des écarts des valeurs linguistiques et culturelles entre l'anglais et le français. En conséquence, par moment, comme c'est le cas ici, Mc Laughlin met en pratique « [l'] opération mentale, qui repose pour son accomplissement sur des processus intellectuels et intuitifs comme la compréhension et le jugement » (Ballard, 1993 : 247).

Mais si le texte d'arrivée ne permet pas la compréhension littérale de l'original, nous sommes dans le cas d'une rhétorique de la traduction. L'inférentialité des deux textes entraîne, même si la visée première n'est pas celle-ci, un écart d'identification, sauf peut-être, sur le plan littéral.

Dans son travail de traduction, Mc Laughlin négocie la distance avec la mémoire génocidaire en infirmant par voie rhétorique la possibilité de l'oubli. Le contexte énonciatif est reproduit par correspondance dans une logique problématique déterminante dans l'itération linguistique fidèle au rapprochement des faits historiques. Les récits des témoins oculaires sont repris pour traduire la fidélité à la tragédie ethnocide par ricochet

translinguistique dans le texte cible grâce à la reproduction de l'*inventio* et de l'*elocutio*.

Cependant, dans le refoulement dérivé du refoulement primaire dans l'entretien et le texte source, l'histoire du génocide devient, dans le texte traduit, une double réponse au problème non traduit (au premier et au second sens).

Au terme de cette étude, nous retenons que le texte traduit agit comme une figure dans la mesure où le répondant textuel ou texte traduit subsume le problème comme si la question de sa différence linguistique et d'unité de sens avec le texte initial était résolue. Ainsi, le texte second abolit l'infidélité, qui semble disparaître, grâce au refoulement de l'original que la transplantation linguistique neutralise.

BIBLIOGRAPHIE

BALLARD Michel, *La traduction à l'université*, Lille, Presses Universitaires de Lille, (éd.) 1993.

BENJAMIN W., *The Task of the Translator*, translated by Harry Zohn, Routledge, ed. Lawrence Venuti, 2000.

CAMARA Boubacar, NGOM Ousmane, « Boubacar Boris Diop : l'écrivain et ses ombres : une Interview », in « Boubacar Boris Diop: une écriture déroutante », in *Revue du Groupe d'Etudes Linguistiques et Littéraires*, n°1, Hors série, avril 2014.

CHRETIEN Jean Pierre, «Un génocide africain : de l'idéologie à la propagande » dans *Rwanda un génocide du XXe siècle*, R. Verdier, E. Decaux J.-P. Chrétien, l'Harmattan, Paris, 1995.

DELISLE J., *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa, 1980.

DIOP Boubacar Boris, *Murambi, le livre des ossements*, Paris, Stock, 2000.

DIOP Boubacar Boris, *Murambi, the Book of Bones*, translated by Fiona Mc Laughlin, Indiana, Indiana University Press, 2006.

DIOP Boubacar Boris, « Ecrire dans l'odeur de la mort, Des auteurs africains au Rwanda », in *Revue Lendemain*, revue trimestrielle, *Littérature africaine et génocide : de l'engagement au témoignage*, 2004, pp. 73-81.

DERRIDA Jacques, « Survivre/Journal de bord » dans *Parages*, Paris, Galilée, 1986.

LADMIRAL Jean-René, *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994.

LADMIRAL Jean-René et MESCHONNIC Henry, « Poétique de.../Théorèmes pour la traduction : éléments d'une traduction philosophique », in *Langue française*, n°51, sept. 1981.

LEDERER M., *La traduction aujourd'hui*, Paris, Hachette, 1994.

MEYER Michel, *La rhétorique*, Paris, P. U. F., 2004.